



Piensa

PROYECTO INNOVADOR EDUCATIVO MUNICIPAL
PARA LOS SABERES Y LA ALTERNATIVIDAD

ALCALDÍA DE PASTO

Pedro Vicente Obando Ordóñez
Alcalde Municipal

Henry Barco Melo
Secretario de Educación Municipal

Piedad Figueroa Arévalo
Subsecretaria de Calidad Educativa

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Carlos Solarte Portilla
Rector

Martha Sofía González
Vicerrectora Académica

Roberto Ramírez Braco
Decano Facultad de Educación, 2017

Nelson Torres Vega
Decano Facultad de Educación, 2018

INVESTIGACIÓN, ELABORACIÓN Y CONTENIDOS

Jaime Alvaro Torres Mesías
Piedad Figueroa Arévalo
Edmundo Juvencio Mora Guerrero
Bárbara Laid Ojeda Cortés
Luis Alfonso Caicedo Rodríguez
María Lorey Rosero Mora
Nedis Elina Ceballos Botina
María Alejandra Narváez Gómez
Olga Lucía Muñoz Guerrero
Hermel Alberto Morales García

Revisión y corrección de estilo
Roberto Ramírez Bravo

Diseño
John Fredy Ramos Ramos

Impresión
Tipografía Cabrera

ISBN: ????????????????????

CONTENIDO	Pág.
PRESENTACIÓN	10
CAPÍTULO 1: EJE FUNDAMENTACIÓN DE SENTIDO	26
1.1 Discusión de resultados de la investigación sobre el componente de fundamentación de sentido	27
1.1.1 Educación.....	27
1.1.2 Desarrollo docente.....	30
1.1.3 Hacia una reconceptualización pedagógico-didáctica.....	31
1.1.4 Currículo y educación	33
1.1.5 Lenguaje	34
1.1.6 Rol del estudiante.....	37
1.1.7 Rol del profesor	38
1.1.8 Ser humano y sociedad.....	39
1.1.9 Identidad y disciplina	41
1.1.10 Hacia la emancipación de los estudiantes.....	43
Conclusiones.....	45
Bibliografía	46
CAPÍTULO 2: YACHAGAY KHUSKA SABERES, DIÁLOGOS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	48
2.1. Diálogos e interacciones en la acción de educar	50
2.1.1. Vecindad entre el enseñar y el aprender	50
2.1.2. Somos iguales porque somos diferentes	52
2.2. Puntadas para sentir el Sur	54
2.2.1. Apuesta pedagógica socio cultural en el Municipio de Pasto	54
2.2.2. La educación no es un camino: es un territorio.....	58
2.2.3. Principio de reciprocidad didáctica y estrategias pedagógicas	65
2.2.4. Entornos reales, naturales, virtuales redes y caminos.....	70
2.2.5. Evaluación como acontecimiento humanizador.....	71
2.2.5.1 Diversidades de aprendizajes y otras formas de rajar.....	72
2.2.6. ¿Currículo integrador en el municipio de Pasto?.....	74
2.3. Proyectos en los lugares y no lugares.....	76
2.3.1. Relacionando ando los proyectos pedagógicos transversales con las realidades educativas de mi Pasto.....	76
2.3.2. Con las comunidades juego y aprendo	79
2.4. Realidades normativas al interior de las IEM.....	81
2.4.1. ¿Porque me voy de la escuela?.....	81
2.5. YO, TU... Todos Investigamos.....	83
2.5.1. Mi profesor investiga, me enseña investigando y comparte conmigo .	83
2.5.2. Ir tras las pesquisas en los espacios de aprendizaje	85
2.5.3. ¿Que requiere el siglo XXI de mí?	86
Bibliografía	89
CAPÍTULO 3: SURCO (GUACHO) DE DIRECCIÓN (HORIZONTE-SENTIDO), ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	93

3.1. Pasto horizonte y sentido	93
3.1.1. Fines y medios para construir una paz sostenible.....	93
3.1.2. Referentes para la construcción del modelo de educación del Muni- cipio de Pasto para una paz sostenible.....	93
3.1.3. Cruz del Sur (horizonte teleológico)	103
3.1.4. Ser del Sur	107
3.1.5. Aproximación de epistemológica del conocimiento en PIEMSA.	109
3.2. Surco (guacho) de dirección, administración y organización escolar.....	110
3.2.1. Enfoque administrativo y organizacional de centros e instituciones educativas de Pasto.	111
3.2.2. Direccionamiento y horizonte institucional. Hacia La Cruz del Sur.	115
3.2.3. Gestión estratégica: Organizando la Minga.	115
3.2.4. Gobierno escolar. Construyendo La Chagra Escolar: Autores de la Chagra Escolar y la sociedad (Ayllu).....	116
3.2.5. Cultura institucional y clima escolar. Cultivo humano. Todo lo que somos.....	117
3.2.6. Relación con el entorno. Quinchas y Chaquiñanes: ser buenos vecinos.	117
3.2.7. Apoyo a la gestión académica. Mingando El Sur.....	118
3.2.8. Administración de la planta física. Abrazando La Chagra Escolar...	118
3.2.9. Talento humano. Convivir Minguero: talento del Ser del Sur.	118
Bibliografía	120

CAPÍTULO 4: EJE COMUNITARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN ESCENARIOS DE PAZ..... 123

4.1 Lenguaje, y metáforas ancestrales para la accesibilidad como constructores de paz, desde la complementariedad.....	123
4.1.1. Sentido de la inclusión.....	125
4.1.2. Equidad para la complementariedad.....	127
4.1.3. Diversidad como chagra en la sabiduría de la Colectividad.....	127
4.1.4. Actuares y sentires socioemocionales como base de las competen- cias ciudadanas y colectivas.	129
4.1.5. Habilidades para vivir el proyecto de vida.....	130
4.2 Buenas prácticas para la proyección a la comunidad cultural.	131
4.2.1 Vivencia en la escuela de familias.....	133
4.2.2 Reciprocidad en planes y programas que promueven acciones con la comunidad.	135
4.2.3 Servicio social estudiantil que vincula a la comunidad.....	136
4.2.4 Planta física y recursos pedagógicos.....	136
4.3 Participación para la construcción de convivencia.....	137
4.3.1 Minga de la convivencia como escenario para la paz	138
4.3.2 Territorios que propician la participación y toma de decisiones.	139
4.4 Tejiendo hilos educando para prevenir riesgos.....	140
4.4.1 Protección y Solidaridad.....	141
4.4.2 Educar para la gestión de riesgos naturales y psicosociales	142
4.4.3 Familias en el uso de las tics como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.....	144
Bibliografía	145

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Unidad de trabajo	17
Cuadro 2. Matriz de categorías	18
Cuadro 3. Modelos pedagógicos recurrentes en el Municipio de Pasto	54
Cuadro 4. Tipos de pedagogías de corte latinoamericano	57
Cuadro 5. Planes de estudio por proyectos y de integración entre lo local, regional, nacional, mundial	62
Cuadro 6. Estrategias didácticas para inteligencias múltiples.....	67
Cuadro 7. Estrategias pedagógicas diversas.....	68
Cuadro 8. Proyectos pedagógicos sociales y transversales	77
Cuadro 9. Capacitaciones y cualificaciones docentes	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diseño del proceso de Investigación-Acción- Participativa, aplicado en la construcción de PIEMSA.....	15 56
Figura 2. Voces propias para una apuesta pedagógica municipal.....	76
Figura 3. Proyectos pedagógicos transversales MEN.....	

LISTA DE SIGLAS

CTIE	Comité Técnico
VPIE	Visita PIEMSA
ECCM	Encuentro Comité Convivencia Municipal
TCHI	Taller Construcción horizonte institucional
MDP	Minga del Pensamiento
MDPD	Minga del Pensamiento Directivos
MDPd	Minga del Pensamiento docente
MDPe	Minga del Pensamiento estudiantes
MDP/P	Minga del Pensamiento Padres de familia
EPCE	Encuesta profesores Centro Educativo
MDPE	Minga del Pensamiento Estudiantes Emprendedores

PRÓLOGO

La idea de formular un Proyecto Educativo Municipal surge de la iniciativa popular consignada en el plan de desarrollo “Pasto Educado, constructor de Paz” como una apuesta diferente e innovadora para orientar la educación en el ámbito local y regional dando prioridad a la calidad y pertinencia de los procesos de formación en una época que reclama profundos cambios en todas las esferas de la vida. El plan reconoce que “Pasto carece de un proyecto educativo pertinente que reconozca la multiculturalidad étnica y permita establecer unos referentes propios de acuerdo con las características culturales, naturales, económicas y éticas para la construcción y resignificación de los PEI”¹

Para lograrlo, se requiere de la participación de la comunidad; por eso, el plan precisa: “se trata de convocar a otros actores, con diversos enfoques, para hacer de la escuela un espacio social, cultural, político, ambiental y económico, de discusión permanente” y “asegurar el acceso a una educación pertinente, digna y de calidad... alrededor de un sistema educativo municipal, en una permanente movilización social de pensamiento por la educación para hacer de Pasto una comunidad educada y educadora” en donde “se dinamicen las potencialidades del ser pastuso, su capacidad de conocimiento, su sensibilidad y habilidades éticas, estéticas y artísticas, su laboriosidad y emprendimiento, su histórica participación y rebeldía y su capacidad para gestar un nuevo pacto con sus semejantes y con la naturaleza y contribuya a la construcción de paz y convivencia”²

A partir de estos elementos iniciales de política educativa propia, sintetizados en los sugestivos términos de calidad, pertinencia, dignidad y participación, se viene reflexionando y consolidando el “Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad”, **PIEMSA**, como una búsqueda viable de cambio educativo aprovechando el nicho de posibilidades que ofrece la autonomía territorial e institucional, las nuevas e interesantes visiones sobre el desarrollo y la educación que hoy se mueven en el mundo frente a la globalización hegemónica y las potencialidades de nuestro entorno local y regional en el escenario de la revolución científica y tecnológica que estamos viviendo.

El propósito del proyecto está referido claramente a garantizar el derecho que tienen nuestros niños, niñas y jóvenes al acceso y permanencia a una educación pertinente y de calidad que dignifique la esencia del ser pastuso y consolidar un sistema educativo local articulado y coherente, movilizando el pensamiento y las energías creadoras de nuestra gente para avanzar en alcanzar el sueño de la paz y el desarrollo sostenibles en tránsito hacia el bien vivir para la región, prestando mayor atención a la diversidad étnica cultural y ecológica.

Desde el comienzo se pensó en que esta es una oportunidad histórica para la transformación de la educación al servicio de un nuevo modelo de desarrollo basado en la formación un ser humano integral e inmerso en unas especiales condiciones sociales, culturales y ambientales del territorio andino del sur de Colombia, una educación en-

¹ Plan de desarrollo Pasto educado constructor de paz, 2016 -2019

² *Ibidem*

raizada en el saber madre ancestral, en esa sabiduría milenaria que ha permitido habitarlo durante generaciones y que ha sido relegada durante siglos por la dependencia eurocéntrica y la tendencia a la homogenización. Se plantea entonces dar prioridad al pensamiento alternativo para que desde otras miradas y con otras intencionalidades, superando el estrecho marco de los resultados de las pruebas externas como único criterio de calidad, se enfoquen los esfuerzos en encontrar el nuevo sentido de la educación en el convulsionado escenario actual que vivimos, desde nuestra morada sur que habitamos, desde nuestro saber y sentir la realidad que palpamos, desde nuestras profundas raíces históricas y culturales y desde la diversidad de búsquedas y experiencias educativas con que contamos.

Con este planteamiento se convocó a las organizaciones sociales y culturales y a las personas interesadas en la problemática de la educación para reflexionar juntos, en minga de pensamiento y de acción educativa, para empezar a construir este sueño; muchos respondieron positivamente al llamado de la Secretaría: en octubre de 2016, después de una serie de reuniones preparatorias con varias organizaciones, se realizó la primera socialización de las líneas centrales del proyecto con la participación de instituciones educativas y entidades locales, las universidades y personalidades. Allí se plantearon los propósitos generales, las fases del proyecto pensando en el corto, mediano y largo plazo, y el plan de acción inmediato; entre las orientaciones se destacaron, el fortalecimiento de la autonomía local, la atención a los grupos étnicos y población vulnerable, la articulación de los diferentes niveles educativos, la formación pertinente de los educadores, el propiciar la investigación de nuestro contexto, la socialización de experiencias exitosas y de buenas prácticas pedagógicas, la necesidad de establecer criterios y acuerdos alternativos de evaluación escolar y, sobre todo, la importancia de que el proyecto sirva de referente para apoyar la resignificación de los proyectos educativos y la convivencia escolar.

También se enfatizó en la necesidad de reconocer el papel fundamental de la educación como factor del desarrollo y en el compromiso de todos los actores educativos de contribuir con sus aportes teóricos y prácticos para asegurar un proceso sostenido de largo aliento apuntado en la dirección planteada hasta alcanzar el sueño de ver a Pasto como una Ciudad Educada, Constructora de Paz y como centro y parte del desarrollo de la región, del país y del mundo.

En el mes de noviembre vinieron las conferencias magistrales de los reconocidos investigadores Marco Raúl Mejía y Julián De Zubiria que contribuyeron significativamente a fundamentar dos aspectos centrales del proyecto: el primero nos propuso “una mirada crítica de los modelos pedagógicos” y el segundo nos habló sobre “el papel de la educación en la construcción de la paz”; también se realizó la minga por la paz, con el apoyo de expertos mejicanos con quienes compartimos experiencias y saberes que dieron un nuevo impulso a la iniciativa propia.

El año 2017 se enfoca en consolidar esta fase inicial de formulación del proyecto con actividades sectoriales de socialización, capacitación y aproximación a grupos de estudiantes, docentes y directivos docentes, en temáticas sensibles como el liderazgo pedagógico del maestro, la transversalización curricular, el diálogo y reconocimiento de saberes, la evaluación escolar, los procesos de pensamiento crítico creativo, la edu-

cación sexual y construcción de ciudadanía, entre otros. Estas experiencias mostraban que los planteamientos de PIEMSA iban teniendo buena acogida entre la comunidad ya que evidentemente permitían aportar nuevos elementos para el análisis y asumir posiciones desde las cuales referenciar el trabajo pedagógico.

En los meses de agosto-septiembre del mismo año, la Secretaría de Educación convoca al grupo de Investigación en Educación y Pedagogía de la Universidad de Nariño, GIDEP, dirigido por el doctor Álvaro Torres Mesías, para acompañar y asesorar en la construcción participativa del proyecto sobre la base ya adelantada, dando inicio a la fase técnica de su formulación. Con este grupo se hace una socialización especial ante el Consejo de Gobierno del municipio de Pasto con la cual se da la legitimidad requerida para continuar el proceso y el 3 de octubre, en el marco de la II feria internacional del libro y X de letras, se hace el lanzamiento oficial del proyecto PIEMSA, como la estrategia bandera de la administración encaminada a la articulación de la política de mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa de los pastusos, el cual servirá de guía para la acción pedagógica en todos los establecimientos oficiales y privados del municipio. Con el grupo de investigación se adopta como metodología de trabajo la investigación acción participativa aplicada a los procesos educativos y la meta de hacer realidad los planteamientos del proyecto en al menos cuatro instituciones como muestra de las posibilidades de desarrollo práctico en experiencias concretas.

Como actividad complementaria se organizó una minga de pensamiento educativo en torno al proyecto PIEMSA con cubrimiento masivo utilizando los medios radiales y televisivos de la Universidad de Nariño y los portales WEB de la Alcaldía y la Secretaría de Educación; esta minga sirvió para compartir los alcances y metodología del proyecto como estrategia de mejoramiento de la calidad y pertenencia con la región, con el momento histórico que vivimos, con la cultura y el ambiente natural que nos rodea y con los valores que nos distinguen como pastusos.

Estos hechos marcaron el rumbo de las actividades de formación y capacitación que se realizaron después a fines del 2017 y buena parte de 2018 con el acompañamiento y asesoría del grupo de investigación GIDEP y que contaron con importantes niveles de participación de directivos, docentes, estudiantes, personeros estudiantiles y padres de familia, así como de del grupo de trabajo de la SEM, en distintos eventos convocados específicamente para la construcción colectiva de PIEMSA.

El texto realizado por GIDEP que presentamos a la consideración de la ciudadanía pastusa y del país, da cuenta de este proceso de construcción del proyecto como producto de la reflexión crítica y del análisis minucioso de los investigadores a partir de las ideas iniciales a que hemos hecho referencia las cuales fueron aportadas por el equipo de trabajo de la SEM y de las múltiples voces de las comunidades educativas que participaron con valiosos aportes y observaciones. Después de hacerle los ajustes y revisiones por parte del grupo de trabajo de la SEM y por parte del Dr. Marco Raúl Mejía y el doctor Dumer Mamián, como asesores externos, ahora es un documento que constituye una guía de trabajo confiable que mantendrá seguro el rumbo del proyecto y será una referencia para las experiencias institucionales como afortunadamente ya se está constatando, entre otras, en la Institución Educativa José Antonio Galán del corregimiento de Santa Bárbara la cual ha ganado el reconocimiento nacional.

Sin embargo, todavía hay un largo trecho por recorrer, especialmente en la meta de convertir a PIEMSA en una política pública para que las futuras administraciones y las comunidades tengan un referente de planificación refrendado por la autoridad competente y legitimado en la práctica por la inteligencia colectiva para continuar la construcción de PIEMSA en el horizonte previsto de una década; pero desde ya nos atrevemos a afirmar que la educación en la comunidad pastusa se está consolidando como un espacio de reflexión y búsqueda de alternativas innovadoras, en una minga permanente de saberes, de pensamientos y sentires sobre la educación que merece nuestro pueblo la cual también servirá de base para adecuarse a las cambiantes situaciones de la política educativa nacional y global, en una espiral ascendente de construcción permanente del sentido de la educación para acercarnos al bien vivir en el sur.

Piedad del Carmen Figueroa Arévalo
Subsecretaria de Calidad Educativa
Secretaría de Educación Municipal - Pasto

PRESENTACIÓN ³

En este documento se parte del reconocimiento de la realidad educativa del municipio de Pasto como diversa y compleja, en tanto, se constituye al entrelazarse las diversidades cultural y ecológica con los anhelos, las potencialidades y las problemáticas que devienen en el quehacer educativo.

Esta realidad da lugar a la formulación del Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y Alternatividad -PIEMSA-, propuesto en el Plan de Desarrollo Municipal -PDM-, denominado: “Pasto educado constructor de paz” 2016 – 2019, Acuerdo 012/16 Honorable Consejo Municipal de Pasto, entre cuyos planteamientos se prevé, “el desarrollo de procesos de formación de una ciudadanía para la valoración de lo propio, la convivencia y la construcción de paz” (p. 43); además propone:

Pensar un territorio y sus gentes como una comunidad educada y educadora que requiere además de la mejora a los procesos propios de lo educativo, la concurrencia de otros actores, escenarios y dimensiones para hacer de la escuela un espacio social, académico, cultural y productor, enriquecido por la conectividad y la virtualidad [...] (PDM, 2016-2019, p. 58)

Desde su inspiración inicial, el proyecto se concibe con carácter participativo, colaborativo y con un alto componente investigativo, de tal manera que, la construcción permita recoger las voces de todos los sujetos activos de la sociedad educadora que se pretende construir.

Es así que, el Grupo de Investigación GIDEP⁴ de la Universidad de Nariño, en el marco del convenio interadministrativo suscrito con la Secretaría de Educación Municipal, desarrolla procesos con el fin de darle curso a la filosofía del proyecto PIEMSA.

La propuesta final integra una serie de actividades articuladas en investigación y en docencia como componentes fundantes en el proceso educativo del municipio de Pasto; además, es una alternativa pedagógica cuyo fin es hacer realidad la formación de un sujeto que se construye desde la mirada del Ser del Sur, enfoque que va a permear todo el documento en sus diferentes componentes.

Los resultados esperados son dotar al municipio de Pasto de un Proyecto Educativo con estas cualidades, para que, una vez adoptado como política pública, cuente con unos fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, administrativos y de convivencia que permitan ponerlo en práctica; tomálos como componentes esenciales y continuos de la investigación en la escuela, desde la teoría crítica de la educación.

³ Dr. Álvaro Torres Mesías. Docente Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Director GIDEP, categoría A Colciencias 2018.

⁴ GIDEP. Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Investigación y la Pedagogía. Adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, escalafonado por COLCENCIAS en Categoría “A” 2017, incluyó la participación de otros investigadores de la misma Universidad.

En tal virtud, entre las acciones ejecutadas, que se constituyen en antecedentes al trabajo adelantado por el Grupo GIDEP, se encuentran la construcción de la línea de base de la educación en el municipio de Pasto, realizada en el año 2016, con directivos docentes de cincuenta Instituciones Educativas, quienes socializaron sus PEI's en catorce sesiones de trabajo entre septiembre y noviembre de 2016.

Estos eventos formativos y académicos cimentaron el convenio interadministrativo suscrito entre la Secretaría de Educación Municipal y la Universidad de Nariño, en función de:

La consolidación de un sistema de educación municipal que articule toda la oferta educativa local acompañada de una permanente movilización social de pensamiento por la educación, para hacer de Pasto una comunidad educada y educadora, bajo estas consideraciones PIEMSA se constituye en una estrategia de articulación de muchas de las políticas encaminadas a lograr el mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos de formación con acciones y orientaciones concretas, iluminadas por unos propósitos comunes y, sobre todo, teniendo en cuenta la participación y el compromiso de todos los actores (Figueroa, 2017, p.3).

La Universidad de Nariño adelanta el trabajo con fundamento en procesos de indagación y en una perspectiva interdisciplinaria; orienta la generación de nuevos conocimientos, resultado de una actitud y capacidad investigativa; favorece el trabajo participativo y colaborativo en atención al espíritu del convenio y al de los investigadores, para, como lo expresa Escobar (2014, p.138): “ir más allá de los límites institucionales y epistémicos existentes [...] visualizar los mundos y las prácticas que puedan dar lugar a las transformaciones significativas consideradas como necesarias”.

Fundamentos epistemológicos de la opción investigativa asumida en PIEMSA, la IAP.

Gracias a “un conjunto flexible de líneas-guía que conectan los paradigmas teóricos con las estrategias de indagación y los métodos de recolección de material empírico” (Denzin y Lincoln, 2012, p, 25), los investigadores asumen una postura crítico reflexiva frente a la realidad educativa diversa y compleja del municipio de Pasto. Elliot (1997, p 25) precisa que la investigación acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema y Fals Borda (1981) afirma que los sujetos al implicarse conscientemente en las acciones, proponen modificaciones a las actitudes y a los comportamientos que se mantienen en el tiempo.

Se trabaja con IAP, por cuanto está en relación con las actividades que realiza el profesorado en las propias aulas en particular y en la escuela en general: la observación, la reflexión y el cambio. Se considera como una metodología que genera conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, que proporciona autonomía y poder a quienes la realizan, desde una perspectiva de cambio y transformación educativa,

“garantizado y promovido el acceso y permanencia a una educación pertinente, digna y de calidad con enfoque de derechos y diferencial [...]” (PDM, 2016-2019, p.56).

Diferentes autores señalan características de la IAP (Fals-Borda, 1987, 2008; Kemmis & McTaggart, 1988) que sirven de referentes del presente trabajo. Es participativa y colaborativa; crea comunidades autocríticas, permite una relación permanente entre teoría y práctica, implica procesos de recopilación, de análisis y de reflexión permanente y dinámica; empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación, reflexión y de cambio (Pérez Serrano, 1997) para avanzar hacia problemas de mayor envergadura.

Se asume este tipo de investigación debido a que diferentes posturas señalan que el propósito fundamental de la investigación-acción no solo es la generación de conocimiento para cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran, con la finalidad de explicitarlos, sino que busca reconstruir las prácticas y los discursos presentes en la comunidad objeto de estudio, en este caso las IE del municipio de Pasto, por lo que se propone recoger las voces de los actores, someterlas a la reflexión crítica y confrontarlas con el pensamiento de los investigadores, quienes miran esta realidad de la educación, desde una mirada andina. Salazar (2005, p 25.) afirma que en la IAP:

Las personas mismas investigan la realidad con el fin de poder transformarla, utiliza sus propios medios, produce conocimientos críticos propios y los relaciona con la acción social y educativa. La IAP busca darles el poder a los sujetos psicológica y políticamente con el fin de llevar a cabo cambios que requieren las instituciones y comunidades.

De esta manera, se busca coherencia con lo que pretende PIEMSA en su momento inicial: encuentro con la realidad de la escuela, para adelantar procesos reflexivos con la perspectiva de lograr la transformación de la misma a partir de los propios deseos y miradas sobre las realidades, de tal manera que, las decisiones no vengan desde fuera, ni de arriba, sino desde dentro y desde el sentir y el hacer de los participantes. En este tipo de investigación el propósito se logra cuando, según Hoyos (1993, p.25) “la comunicación al abrir espacios de comprensión y de reconocimiento, despeja a la vez un horizonte en el que es posible estar de acuerdo en algunos aspectos, disentir en otros, “negociar”, dejarse convencer, convencer, criticar [...]”. La construcción colectiva de sentidos permite avanzar hacia una:

Educación integral e integradora, donde se reconozca el valor de las personas en sí mismas y se prepare a los estudiantes para la vida social y laboral a través del desarrollo de sus competencias, donde no todo se concentra en el conocimiento sino también en el desarrollo de competencias para la interacción, el disfrute de la vida, enfatizando en la formación de valores y resaltando el ser humano en su esencia (PDM, 2016-2019, p.41).

Se asume que el saber pedagógico y las posibilidades de transformación de la educación, no debe hacerse con expertos que han construido referentes teóricos en otros contextos, sino desde la reflexión de los maestros en ejercicio, los estudiantes, los directivos, los padres y las madres de familia, en sesiones de diálogo e interacción; los aportes se recogen y se interpretan confrontándolos con los saberes existentes y pertinentes que generalmente vienen de la academia. Esta primera lectura se devuelve a la misma comunidad y nuevamente, entonces, se recogen las apreciaciones, las concepciones, las experiencias prácticas y se realiza una reconstrucción del texto del proyecto, que se somete a lectura de pares y así se avanza hasta un punto final, que viene a ser punto de partida en una espiral de conocimiento siempre inacabada.

Restrepo (2004) señala que los motivos para trabajar IAP en educación radican en que cada uno de los docentes participantes analicen, interpreten, caractericen alternativas significativas de su quehacer pedagógico; reflexionen sobre las prácticas educativas, las critiquen y las conviertan en praxis pedagógica, susceptible de mejoramiento continuo; logren el cambio de actitud y la disposición positiva para la transformación permanente de la calidad de la educación. Además, Restrepo y otros (2004) plantean la tesis de que trabajar investigación-acción educativa significa que el maestro elabore, a partir de la reflexión en la acción cotidiana, su saber pedagógico; en esta dirección, los docentes de distintos niveles de enseñanza se han dado a la tarea de reflexionar acerca de su práctica, para transformarla y evaluar los cambios del propio saber pedagógico. Estas metodologías que están al alcance del maestro y establecen un puente directo entre la investigación y la educación.

En tal virtud, se invita al lector y a los diferentes sujetos que participaron en la presente investigación, a realizar una reflexión sobre la correspondencia entre las prácticas pedagógicas del docente del municipio de Pasto y los ideales descritos; examinar si el puente entre la investigación y la educación queda establecido, mediante la puesta en desarrollo de PIEMSA, para la transformación permanente de la calidad de la educación, propósito constante del equipo de investigadores.

Fals Borda (2005) dice que el mundo contemporáneo, especialmente en occidente, se ha construido sobre la base del odio, la codicia, la intolerancia, el patriotismo, el dogmatismo, el autismo y el conflicto; a su vez, expresa que la filosofía de la IAP estimula lo dialécticamente opuesto a esas actitudes. Si el binomio sujeto/objeto se torna en una dialógica horizontal, como lo exige la IAP, este proceso tendrá que legitimar la importancia del "otro" y tomarlos heterólogos a todos. Dicho autor (2005, p.30) afirma que:

Respetar diferencias, escuchar voces distintas, reconocer el derecho de nuestros prójimos para vivir y dejar vivir va a ser un rasgo estratégico de nuestra época, cuando nos descubrimos en las otras personas afirmamos nuestra propia personalidad, nuestra propia cultura y nos armonizamos con un cosmos vivificado.

El trabajo realizado por PIEMSA convoca a la comunidad educativa, lo cual permite recoger aportes y, a partir de ello, construir sentido a la educación del municipio de Pasto; reconoce no únicamente la mirada externa que, a veces desde el ejercicio del poder, se legitima, sino que asume la realidad desde la praxis de la escuela, esa realidad

diversa y compleja que se construye en el aula de clase y fuera de ella; entiende que la comunidad guarda relación con la escuela y establece articulaciones que dan curso a otros imaginarios que van más allá de lo convencional.

El proceso se acompaña de la mirada del Ser del Sur, para este propósito se toma a Fals Borda (2008, p. 30), quien sugiere que “ir a las raíces ancestrales significa ir a las vertientes populares antiguas, por lo general precapitalistas, aisladas de los centros y muchas veces lejanas que tienen sistemas propios de sentimientos, conocimientos y reproducción material”. Además, dicho autor sostiene que:

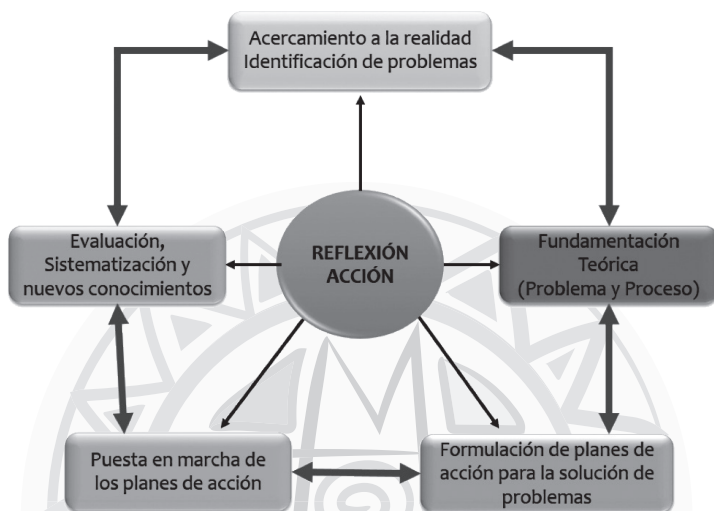
Los valores esenciales de estos pueblos se conformaron con tradiciones de ayuda mutua, de preferencia a los conflictuales. Estas formas primitivas de trabajo y acción son las que permitieron desarrollar nuestras riquezas, a la par con nuestra personalidad y nuestra cultura, estas tratan, por lo tanto, de tomar lo necesario de las lecciones que nos dan esos pueblos, aprender las lecciones para reforzar instituciones contemporáneas en crisis, amenazadas por la globalización, para reparar el tejido social que hemos perdido (ibid, p. 33)

Este planteamiento coincide con las lecturas que realiza Evo Morales a los planteamiento de los pueblos indígenas, quienes proponen para el mundo el “vivir bien”, en contraposición al capitalismo que se basa en el “vivir mejor”. Las diferencias son claras: el vivir mejor significa vivir a costa del otro, explotar al otro, saquear los recursos naturales, violar a la Madre Tierra, privatizar los servicios básicos; en cambio, el vivir bien es vivir en solidaridad, en igualdad, en armonía, en complementariedad, en reciprocidad” (Prólogo al libro de Farah y Vasapollo, 2011).

La mirada al sur y el ir a nuestras raíces son las constantes de este documento en los diferentes acápites, constituyen el sello de la construcción realizada, consolidan la pertinencia y la innovación de la propuesta. Estas ideas acompañan el desarrollo de este trabajo, cuyos contenidos se encuentran en el documento PIEMSA: la condición de horizontalidad debe ser la esencia del trabajo pedagógico en las instituciones educativas del municipio de Pasto; la pedagogía dialogante debe estar presente en los diferentes ambientes de aprendizaje, en los actos de dirección, en la convivencia, en la formación del sujeto, en el tipo de sociedad que se pretende alcanzar; las relaciones entre iguales son condiciones de vida exigibles y replicables en la escuela.

La postura metodológica de la IAP y el proceso seguido se puede visualizar en la Figura 1:

Figura 1. Diseño del proceso de Investigación-Acción- Participativa, aplicado en la construcción de PIEMSA



Fuente: Torres (2002). *Tesis Doctoral. Instituto Superior de Pedagogía "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana. Cuba.*

El acercamiento a la realidad se efectúa teniendo en cuenta los trabajos previos realizados desde la Secretaría de Educación Municipal, relatados arriba, luego se realizan mesas de trabajo, reuniones con el Comité Técnico PIEMSA, mingas de pensamiento y sesiones de reflexión entre los equipos responsables SEM, UDENAR.

La fundamentación teórica emerge en el diálogo, de los aportes que fueron recogidos y sometidos a procesos de análisis e interpretación, siguiendo la propuesta de Bonilla (2005): definición de categorías, descripción, relación entre variables, revisión de datos y conceptualización. Los datos se sustentan desde teorías de autores que tienen trabajos en la misma dirección, -pensar la educación y la pedagogía desde la mirada del ser del sur-; llegado a este punto se entrega un primer documento que sistematiza lo construido hasta ese momento, se devuelve la información y se somete a escrutinio de los mismos autores (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia), en mingas de pensamiento; resultado de la segunda información recogida se elabora un nuevo documento. Este diálogo entre teoría y práctica, entre práctica y teoría permite la construcción colaborativa y participativa del segundo documento, el cual se somete a lectura de pares externos, en este caso elegidos desde la subsecretaría de calidad de la SEM.

Se reescribe el documento y se consolidan las ideas-acción (tercer momento de la metodología: planes de acción) para el cambio; se realiza una Feria del saber PIEMSA, para la devolución de resultados y se realizan exposiciones orales por parte del equipo

Piemsá Udenar, sobre siete puntos: 1) Metodología, 2) Fundamentación y sentido, 3) Saberes, diálogos y experiencias pedagógicas, 4) Surco (guacho) de dirección (horizonte-sentido), 5) Comunidad y convivencia para la construcción de ciudadanía, 6) SUMEE Sistema Unificado Municipal de evaluación de los estudiantes, 7) CIEMBRA. Centro de investigaciones educativas municipal, base y repositorio de los aprendizajes. Se entregan documentos escritos a cada uno de los participantes y, mediante un panel de expertos, se realiza una sesión de preguntas y respuestas.

A través del trabajo *in-situ*, las ideas-acción se ponen en ejecución (cuarto momento: puesta en marcha) para la apropiación de ideas-fuerza PIEMSA en cuatro instituciones educativas focalizadas, dos de carácter urbano y dos rurales del municipio de Pasto, lo que permite re-significar elementos que guarden pertinencia entre los PEI y las ideas PIEMSA. El equipo de PIEMSA visita las I.E. y recibe la tarea asignada, la cual debe reflejar la reflexión sobre las necesidades particulares de formación para fortalecer los aspectos requeridos en el re significación del PEI. Luego se adelantan talleres para la puesta en acción; el equipo de PIEMSA realiza el proceso de fortalecimiento de las ideas innovadoras propuestas (formación docente) y procede a incluir en los documentos PEI, las decisiones tomadas.

Este trabajo, una vez llegue a la totalidad de las instituciones educativas y sea puesto en desarrollo, se someterá a evaluación y a monitoreo (quinto momento: evaluación, nuevos conocimientos) para establecer si ocurre el cambio previsto: la construcción de un “Municipio educado, constructor de paz”. Seguramente, el ciclo vuelve a empezar, por cuanto los procesos con este enfoque investigativo son inacabados y se mueven en una espiral de mejora continua. Cabe resaltar que los diferentes momentos tienen como eje la reflexión, lo que obliga al equipo investigador a la permanente lectura sobre lo que ocurre a lo largo de la investigación y a la apertura a los diferentes aportes que surjan.

El proceso de investigación es cualitativo, con enfoque crítico social. Cualitativo por cuanto es una actividad que sitúa al observador en la realidad y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una cadena de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, diseño de carteleras, entre otros. Está considerado como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas; cimenta la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, los cuales pasan de ser objetos de estudio a sujetos protagonistas de la investigación, dado que controlan las acciones e interactúan en el transcurso del proceso investigador (Denzin y Lincoln, 2000).

Por tanto, lo que se encuentra en los textos construidos lleva la interpretación de los investigadores sobre los imaginarios, las concepciones y las prácticas que tienen los sujetos participantes: directivos, maestros, estudiantes, padres y madres de familia, además de las miradas de otros miembros de la sociedad, tales como el sindicato, las universidades, la Academia nariñense de historia y otras organizaciones. Estas entidades fueron invitadas a participar en el proceso y, en diferentes “mingas de pensamiento”, sesiones de entrevistas, diálogos con información de ida y vuelta, se estudiaron distintas fuentes documentales y materiales elaborados por ellos.

Con la información recolectada se busca, además, generar ideas fuerza para la acción y el cambio (Fals Borda, 1987, 2005, 2008); no para asumir una postura contemplativa de la realidad de la escuela, sino para que los investigadores logren una “creación compleja, densa, reflexiva, a la manera de un collage, que representa sus imágenes, sus pensamientos, sus interpretaciones del mundo o del fenómeno analizado. Así, unirán las partes al todo, extrayendo las relaciones significativas que operan” (Weinstein & Weinstein, 1991, p. 164), en este caso la realidad educativa del municipio de Pasto. Pensamientos que conllevan acciones hacia la transformación de la educación del Municipio para convertirlo en “educado y constructor de paz”. El enfoque crítico social, permite avanzar hacia:

“La construcción de paz que se fundamenta sobre principios básicos, como: el reconocimiento del otro y respeto a su condición de [...] sujeto, actor y persona; el aprendizaje interactivo de los acuerdos y relaciones; el intercambio apropiado de los intereses para alcanzar consensos, corresponsabilidad y promoción de una cultura de la no violencia; y la construcción permanente de paz, que permita la participación, la legitimación, el desarme integral y la reconciliación” (PDM, 2016-2019, p.23).

Las **técnicas e instrumentos de recolección de información**, empleadas en esta investigación fueron: mesas de trabajo y mingas de pensamiento, que en el lenguaje convencional equivale a un tipo de entrevista a grupos focales, con el apoyo de cuestionarios con preguntas abiertas, asumidos como instrumentos.

La **unidad de análisis** está conformada por directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y miembros de las I.E. del municipio de Pasto. La **unidad de trabajo** la integran delegados de esa misma unidad de análisis, que respondieron a la invitación cursada por la Secretaría de Educación Municipal, a los diferentes eventos relacionados en el siguiente Cuadro.

Cuadro 1. Unidad de trabajo.

Evento	Participantes				
	I.E.y CEM.	Estu- dian- tes	Docentes	Padres de fa- milia	Miembros de la sociedad
Mesas de trabajo	17	20	44	-	-
Comité Técnico PIEMSA	11	-	-	-	23
Minga de Pensamiento directivos y docentes	60		190		

Minga de Pensamiento: padres y madres de familia y estudiantes.	23	63	15	30	-
Sesiones de reflexión entre equipo PIEMSA SEM y equipo investigador PIEMSA UDE-NAR.	2		15		Sesiones permanentes en el diseño, monitoreo, análisis y producción escrita a lo largo del proceso.

Fuente: Esta Investigación

Como parte del diseño metodológico se construyó una *Matriz de categorías* con preguntas orientadoras, fuentes primarias y referentes teóricos, en correspondencia con el *objetivo general* de investigación: proponer un Proyecto Educativo, innovador para los saberes y la alternatividad, PIEMSA, para la formación del sujeto de la educación en un municipio de Pasto “educado constructor de paz” desde la perspectiva de la mirada del Ser del Sur.

El cuadro 2 presenta la Matriz de categorías.⁵

Cuadro 2: Matriz de Categorías

Categoría	Preguntas generadoras	Fuentes primarias	Referentes teóricos
Fundamentación y Construcción de sentido	¿Cuál es el concepto de educación que se tiene?, ¿Cuál es la concepción de ser humano y de sociedad para la que se pretende educar? ¿En qué contexto se desarrollará el proyecto? ¿Cuál es la filosofía y los principios sobre los cuales se fundamenta el proyecto? ¿Cuáles son las características de la población que se atiende?	Directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia	Cajiao (2001), Chaves (2013), Bustos Barrios, (2014), Freire (1994), Giroux (1997), Maturana (2002), Pinar (2014), Serna (2004), Zemelman (1998)

⁵ Consiste en la asignación de conceptos en un nivel más abstracto que la nominalización. Las categorías tienen un “poder conceptual”, puesto que reúnen grupos de conceptos o subcategorías (Strauss y Corbin, 1990). Este momento permite agrupar los conceptos y establecer posibles relaciones entre ellos sobre un mismo fenómeno, a través de proposiciones.

<p>Pedagógico y curricular</p>	<p>La acción pedagógica se concentra en: ¿Transmitir conocimientos? ¿Asegurar la comprensión y aplicación de los contenidos educativos? ¿Construir o reconstruir el conocimiento científico? ¿Desarrollar formas de comprender el mundo? ¿Formar competencias para la vida y para el servicio de la Sociedad? ¿Evaluar los procesos y los resultados del proceso de formación?</p>		<p>Beltrán (2011), Cendales y otros (2016), Freire (1970, 2004), Hernández y otros, (2011), López (2000), Mejía (2006, 2014), Ojeda (2014), Rodríguez (2013), Semelman (2011), Torres (2010), Torres Vega (2015).</p>
<p>Administrativo y de organización escolar</p>	<p>Se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, perfiles y funciones, el organigrama administrativo, además de las necesidades de infraestructura. Se delinea el Gobierno escolar, las políticas de calidad, de alianzas, de articulación e inclusión educativa, el servicio social, la formación y capacitación de los educadores y administrativos. La convivencia escolar el ambiente y el clima laboral, la jornada escolar, los horarios y asignación de responsabilidades.</p>	<p>Directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia</p>	<p>Academia Nariñense de Historia (2009, 2010) Ledezma y Ibañez (2015), Mejía (1995, 2011, 2016), Cendales, Mejía y Muñoz (2016), De Zubiría (1998), Sousa Santos (2011), Fals Borda y Mora Osejo (2001), Guerrero (2016), Mamián, (2004) Ministerio de Educación Nacional (1994,2008,2017), Rivera Cusicanqui (2010), Sabogal (2009, 2012), Zubiría (2014).</p>

<p>Eje comunitario para la construcción de ciudadanía en escenarios de paz</p>	<p>¿Cuál es la relación de la IE con el entorno social, cultural y económico? ¿El proyecto se ocupará de acciones que abarquen a la comunidad pastusa, atención a poblaciones especiales, problemas de gestión de los riesgos ambientales, sociales, económicos y culturales? ¿Cuál es el uso de las tic, en el proceso de convivencia escolar, familiar y comunitaria?</p>	<p>Directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia</p>	<p>Cassassus (2007), García (2007), Granda (2006), Magendzo (2016), Rectores Líderes Transformadores, módulo 3, (2014), Muñoz (1991), Navarro (2007), Ortegón (2017), Zúñiga (2009).</p>
---	---	--	--

Fuente: Esta Investigación

La respuesta a estos interrogantes planteados en cada eje, conforman cada uno de los capítulos de PIEMSA, resumidos a continuación:

En el capítulo 1: eje de fundamentación y sentido, se discute lo referente al sentido que la educación evoca en los individuos, en la familia, en la escuela y desde luego en la sociedad. Este apartado aborda la educación desde un enfoque que compendia diversas dimensiones: cognitiva, axiológica, conductual, ontológica, espiritual, entre otras, puesto que éstas contribuyen a comprender la educación como un concepto complejo que no se reduce a una sola visión, que la mayoría de veces se asocia con transmisión de conocimientos mediante métodos rigurosos.

Dicha complejidad implica reconceptualizar la educación por medio de currículos dirigidos al despliegue de las habilidades de pensamiento y de la investigación, con el apoyo de metodologías comunicativas basadas en tareas y proyectos, estrategias de auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo, colaborativo y de indagación. Desde luego, la implementación de estos modelos y metodologías implica cambiar de paradigmas, de hábitos de trabajo, de nociones de tiempo y de espacio escolar, puesto que éstas han de requerir mayor dedicación de tiempo fuera del aula para la implementación de los referidos modelos curriculares. Se establece, de igual modo, que dichos modelos exigen reconceptualizar nociones como: lenguaje, conocimiento, roles del estudiante y del profesor, hombre y sociedad, identidad, valores, emancipación, paz y desarrollo sostenibles, alternatividad, dignidad, orígenes ancestrales, los que a su vez, se pueden convertir en principios orientadores de PIEMSA.

Se asume que los planteamientos anteriores se consolidan mediante una acción dialógica entre docentes, estudiantes y comunidad educativa; interacción que, a su vez, ha de constituirse en un soporte vital para lograr la transformación de la teoría en práctica educativa, los problemas en posibilidad de crecimiento, aprendizaje y sana convivencia, la mismidad en exploración, el pasado ancestral en motivo de orgullo y amor por lo propio. Este último aspecto se aborda desde las raíces afro, mestizas e indígenas, para articular el pasado ancestral con la situación cultural actual. En suma, se plantea que los enfoques propuestos han de constituirse en la piedra angular para iniciar el

cambio desde la escuela y han de encontrar en la sociedad el camino allanado para dicha transformación.

En el capítulo 2: eje pedagógico y curricular: yachagay khuska, saberes, diálogos y experiencias pedagógicas, se establece que la educación no es camino, tiene caminos, es el resultado de la preservación y el reconocimiento de la tierra ancestral, la identidad, los saberes en el encuentro con el otro. En el momento en que se reconoce al otro, hay una reconciliación consigo mismo, con la propia identidad, con el territorio; se vive la experiencia de emancipación de toda dependencia, de huésped pasa a ser anfitrión. Educar ya no se refiere a la tarea de formación del otro, sino a la práctica ética de un bien vivir, de hospitalidad para un vivir en comunidad. De ahí la apuesta por un currículo “territorio sin fronteras” que abra caminos y rutas hacia los campos del saber de los cuatro puntos cardinales de la tierra, pero siempre conservando como punto de referencia los saberes, la identidad y la comunidad.

Con la vivencia y las creaciones ética y pedagógica de los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, la educación por competencias, la evaluación, las estrategias didácticas con objetos reales, estéticos y virtuales de aprendizaje, se da lugar a desempeños en los que se pueden utilizar otros lenguajes y otras semiologías, sentir nuevas formas de saber ser- hacer y estar; experimentar otras sensaciones y formas de interponer o movilizar la conciencia; vivir un nomadismo que transite por rutas que son viables en los mundos: concreto, el de los conceptos y el de las ideas y, a la vez, advertir otro sedentarismo que es configurado por entornos académicos, reales y virtuales, donde se participa de la vida social con otros seres y objetos, todo esto respaldado por una ética política consolidada desde las instituciones educativas, para un bien vivir.

En el capítulo 3: eje administrativo y de organización escolar: surco (guacho) de dirección (horizonte-sentido), administración y organización escolar, se hace referencia a la dirección, administración y organización escolar desde la concepción de PIEMSA. Inicia con la defensa del horizonte y el sentido del proyecto, deja en claro la necesidad de mantener coherencia entre los fines y medios para construir una paz sostenible, en ese sentido, propone un horizonte teleológico enmarcado en la pertinencia, la innovación y la alternatividad. Como punto esencial para la orientación del proyecto se determina el ser que se desea formar con PIEMSA, denominado el Ser del Sur que en la cotidianidad se manifiesta con integridad en cualquier escenario, dimensión o manifestación de la vida; el ser del sur habita de forma singular este territorio geográfico-cultural donde construye y reconstruye la realidad de forma tal que actuar, pensar, sentir, conocer, vivir y convivir lo hacen digno de Ser del Sur. Las características principales que lo identifican se refieren a ser: pacífico, prudente, hermanable, colectivo, complementario, recíproco, solidario, multicultural, creativo, sensible, comprometido, identificado con lo diferente, respetuoso, laborioso, divergente-pacífico, curioso, investigador, alternativo, sincero, leal, irreverente, altamente ético y moral.

En cuanto al enfoque administrativo, el Plan de Desarrollo “Pasto Educado Constructor de Paz” 2016-2019 define la educación como el medio para construir la paz sostenible que sus gentes se merecen; por tanto, la administración y la organización escolar reconocen a la comunidad educativa como una colectividad unida por el sentido de

hermandad, que tiene el propósito de formar y educar el Ser del Sur desde la familia, la institución o centro educativo y desde la sociedad en general.

Además, la dirección, la administración y la gestión escolar propuestas en PIEMSA están en armonía con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, pero la resignifica desde la herencia cultural y el acervo de conocimientos ecológicos ancestrales actuales para darle sentido y horizonte a partir de la complementariedad, la integridad, la colectividad, la diferencia, la inclusividad y el territorio. Se plantea las mingas como espacios y prácticas colectivas basadas en la complementariedad recíproca, como escenarios para construir el actuar y el sentir el Ser del Sur y como condición social real para una paz sostenible.

En el capítulo 4: comunidad y convivencia para la construcción de ciudadanía en escenarios para la paz en el municipio de Pasto, se puede identificar que, entre otros aspectos, tejer la educación pastusa desde este eje implica consolidar una educación para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia; convivir para aprender a vivir consigo mismo, con el otro y con la naturaleza; reconocer el patrimonio cultural y ancestral, desde la identidad como baluarte de la Cruz del Sur. Además, supone generar nuevas prácticas comunitarias que conlleven a la Paz y a la formación de la comunidad de forma equitativa y con pleno reconocimiento de sus derechos; comprender las dinámicas de las comunidades, rurales y urbanas, respetuosas de la diversidad, de la espiritualidad; entender que nunca es tarde para seguir aprendiendo, a través del pensamiento colectivo que reconoce realidades y se materializa en acciones encaminadas al bien vivir.

La complementariedad para la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad como constructores de paz, vinculan la historia del origen del pueblo pastuso al ámbito escolar, para promover un proceso participativo alrededor de acuerdos de convivencia tejidos desde el lenguaje intercultural; ata y reconoce los actores y sentires que suscitan las competencias socio emocionales, permite el fortalecimiento de las habilidades para el proyecto de vida y articula el quehacer a las buenas prácticas en el rol que desempeña. Con estos matices, la escuela promueve la participación de la comunidad a través de diferentes estrategias y posiciona al estudiante como protagonista de sus aprendizajes con el reconocimiento de la realidad en que vive y fuera de ella.

Finalmente, se considera el educar para prevenir riesgos, en un sentido de reciprocidad, que privilegia la colectividad, la protección y la solidaridad dirigidas a mantener el equilibrio y la armonía con la naturaleza y las cosas, de tal manera que se asumen adecuadamente, las situaciones que ponen en riesgo la integridad de las personas. Así, la participación de la familia y la comunidad, en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos, se convierte en una estrategia, con la incorporación pedagógica de diferentes herramientas que proporcionan las Tic.

A manera de conclusiones:

El componente de sentido del Proyecto PIEMSA es una ventana que lleva al lector a reconocer el contexto del municipio de Pasto, mediante la reflexión de temas significativos que reformulan el concepto de educación que subyace en la sociedad. En ese sentido, la sustancia de la identidad parte del reconocimiento y el análisis del conjunto

de experiencias de cada agente del sistema educativo y de la ciudadanía como tal; parte del proceso de construcción del yo, desafortunadamente afectado por el mal uso de la tecnología que, en cierta manera, encapsulan las raíces ancestrales del Municipio y fácilmente se disipan en el olvido. En otras palabras, este capítulo entrega la suficiente fundamentación para construir un proyecto cuya innovación se refleja en el rescate de la identidad para formar seres desde el sur, capaces de contribuir al desarrollo de la región y el País.

Con respecto a la propuesta pedagógica, se puede inferir que estas lógicas y formas de interactuar en los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de evaluación, conllevan a una nueva dinámica del acto educativo, donde los elementos que lo constituyen se trastocan y giran en torno al aprendizaje del estudiante; contenidos, saberes, contextos, recursos, tiempos, comunidad y familia adquieren presencia, importancia e interactividad en la existencia del estudiante. Lo anterior garantiza un aprendizaje real y vivencial, afianza habilidades de pensamiento y competencias para que el estudiante transite diversos espacios de manera autónoma, libre, responsable y comprometido con los actos cotidianos.

En cuanto a la dirección, la administración y la organización escolar, PIEMSA se concibe como una práctica en armonía con el Ministerio de Educación Nacional pero resignificada desde la herencia cultural; forma al Ser del Sur y a la sociedad con capacidades para construir la paz sostenible que Pasto merece, en el marco de un pensamiento propio, mestizo, diverso culturalmente e inclusivo para habitar de forma pertinente el territorio sureño.

El componente comunitario para la construcción de ciudadanía restablece las relaciones entre la escuela y la comunidad, privilegia el origen del pueblo pastuso, las tradiciones, la pluralidad étnica y cultural, entre otras, en los diferentes escenarios educativos; vivencia la complementariedad, la reciprocidad y la participación de la colectividad en la tramitación de las problemáticas sociales como oportunidades de aprendizaje y mejora, desde una visión compartida para la gestión de buenas prácticas pedagógicas encaminadas al bien vivir; aporta referentes y propuestas alternativas que apoyan los proyectos institucionales de convivencia, resalta la autonomía escolar para trabajar en comunidad como precepto de los ancestros.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla, E. y otra. (2005) *Más allá del dilema de los métodos* Ediciones Uniandes. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Consejo Municipal de Pasto (2016). *Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*, “Pasto educado constructor de paz”.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. In *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- _____ (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Fals Borda, O. (1981) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- _____ (2008) *El socialismo raizal y la Gran Colombia Bolivariana. Investigación Acción Participativa*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Fals–Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*, Montevideo: Instituto del Hombre–Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals–Borda, O. y Rahman, M. A. (eds.) (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman
- Fals–Borda, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. Peripecias
- Farah, I., & Vasapollo, L. (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* La Paz: CIDES-UMSA.
- Figueroa, A. (2017). PIEMSA: *Pensar la educación con calidad y pertinencia en escenarios de paz. Ponencia*. Congreso Nacional de Experiencias Educativas: Aportes hacia la paz. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto, Colombia
- Hoyos, G. (1993). Ética discursiva, derecho y democracia. En: *Revista Análisis político*, (20), pp.5-19.
- Kemmis, S. & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Mejía, M. R., & Manjarrés, M. E. (2011). *La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI*. Praxis & Saber.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima: CEAAL.

- McTaggart, R., & Kemmis, S. (Eds.). (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Restrepo, B., Puerta, M., Valencia, A., Perdomo, E., Moreno, L., Hincapié, Z. & Arango, C. (2004). *Investigación-acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá: Editorial Santillana y Ciencias.
- Salazar, M. C. (2005). *La investigación –acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, M. A. (2002). *La IAP como propuesta metodológica de la teoría crítica*. En reflexiones pedagógicas para el siglo XXI. Pasto: Graficolor.
- Weinstein, D. & Weinstein, M. A. (1991). *Georg Simmel: sociological flaneur bricoleur*. *Theory, Culture & Society*, 8(3), 151-168.

CAPÍTULO 1: EJE FUNDAMENTACIÓN DE SENTIDO.⁶

Para avanzar en el logro de los propósitos del proyecto referido en el capítulo anterior, conviene fundamentar el sentido de la educación, entendida como “un derecho fundamental de las personas y factor clave de la calidad de vida y de la productividad en una colectividad” (PDM, 2016-2019, p.58), que convoca al Estado, la familia y la sociedad. Esta concepción se aborda desde un enfoque que busca el diálogo entre diversas dimensiones formativas: ontológica, espiritual, axiológica, epistemológica, cognitiva, comportamental, entre otras; la complejidad de la educación es integral e integradora, no se reduce a una sola visión limitada a la transmisión de conocimientos.

Desde esta orientación se formularon interrogantes, tales como: ¿Qué se entiende por educación?, ¿Cuál debe ser el propósito de la educación?, ¿Cuál es la concepción de ser humano y de sociedad para la que se pretende educar? ¿Cuáles son los modelos pedagógicos deben potenciar dicha educación?, ¿Cuál es la filosofía y los principios sobre los cuales se fundamenta el proyecto? ¿Cuáles son las características de la población objeto del proyecto?, planteados a las comunidades educativas del municipio de Pasto como parte del proceso de investigación acción participativa que asumió PIEMSA.

Con las respuestas a estos interrogantes se construyó de manera participativa, la comprensión de hombre y de sociedad; a partir del diálogo se elaboraron las concepciones sobre educación, pedagogía, currículo, didáctica, lenguaje, roles del estudiante y del profesor. Esta labor demandó el estudio de conceptos como cultura, identidad y convivencia, dado que estos cumplen un papel fundamental en el despliegue de las relaciones de las personas al interior de la sociedad.

Es importante señalar que, esta tarea requiere plantear alternativas orientadas hacia una “educación integral e integradora, donde se reconozca el valor de las personas en sí mismas y se prepare a los estudiantes para la vida social y laboral [...] una educación pertinente, digna y de calidad con enfoque de derechos y diferencial” (PDM, 2016-2019, p. 41-59), de tal manera que se promueva un cambio que posibilite la emergencia de un ser renovado, que no solo piense, sino que también actúe para provocar dicho cambio, esto es, que se convierta en un sujeto político dispuesto a agenciar tal transformación, desde posturas que conciban la educación como un “factor dinamizador del desarrollo humano integral, que además, de mejorar los procesos propios de lo educativo, trascienda hacia las dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales, en correspondencia con los derechos básicos de las personas”, según el enfoque de Pasto: educado y educador (p.22).

Se espera que estas alternativas dinamicen los procesos de pensamiento, de reflexión y de acción investigadora, como ruta para el cambio, que permitan asumir las problemáticas sociales como oportunidades de aprendizaje y mejora, encaminadas al Buen vivir (PDM, 2016-2019, p. 19), así lo expresaron las Comunidades Educativas Participantes (CEP), con los siguientes testimonios: “*mejorar la calidad de vida*”, “*la necesidad de contar con una educación moral e integral*”. Con este enfoque se pretende solventar, por una parte, problemáticas asociadas a la desigualdad racial, social, económica o

6 Dr. Edmundo Mora Guerrero y Mg. María Alejandra Narvaéz, Grupo de Investigación GIDEP.

de género, que se sustentan en la injusticia social y, por otra, buscar la pertinencia educativa orientada al cierre de brechas y a la mitigación de las secuelas del conflicto y la violencia.

Este proyecto focaliza una propuesta educativa alternativa para la ciudad de Pasto, emprendida desde el sur, que se construye a partir de un proceso de investigación y desde miradas que amalgaman el reconocimiento de la “diversidad y pluralidad étnica y cultural, relegadas durante tanto tiempo, por la tendencia a la homogenización [...] (PDM, 2016-2019, p. 49).

1.1 Discusión de resultados de la investigación sobre el componente de fundamentación de sentido.

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a cada uno de las preguntas propuestas en esta investigación, orientadas a comprender el sentido de la educación pertinente, digna y de calidad. El proceso de análisis y de discusión se realizó a partir de las respuestas de la comunidad educativa participante, las cuales se contrastaron con la mirada de los investigadores y los referentes teóricos consultados, para reconocer las limitaciones y los aportes del estudio en la producción de nuevo conocimiento. Así se identificaron las categorías que se describen a continuación.

1.1.1 Educación

Los siguientes enunciados, extractados de las declaraciones de la comunidad educativa participante -CEP- (docentes, estudiantes, directivos y padres de familia), obran como referentes de la categoría arriba enunciada (sic): “Formación íntegra y ética donde prevalezcan los valores. Formar para la vida, formación en valores, buscando integralidad de los educandos”. “La educación es un proceso y herramienta fundamental para la formación en todas las dimensiones del ser humano para lograr un ciudadano ejemplar y obtener una excelente calidad de vida”. “Los profesores deben estar más capacitados”

Los anteriores enunciados sugieren una educación con fundamento en principios éticos que procuren la integralidad de los educandos, reclaman un proceso que requiere ciertas previsiones, entre ellas, revisión del propio concepto de educación, de valores, de formación docente, entre otros aspectos, para la formación de ciudadanos integrales, ejemplos de vida con valores plausibles.

La aserción planteada, de igual modo, se apoya en información adicional, así (sic): “El concepto de educación se relacionan con lo moral y ético, donde como estudiante debo fundamentar mi vida en estos dos temas fundamentales en donde la moral se aplica hacia una educación completa e integral para fortalecer mis conocimientos y la ética donde me creo como persona con valores y esencialmente hecha para ser feliz”.

Sin duda, declaraciones como las expresadas por la CEP evidencian que la educación comporta una pluralidad de dimensiones que le confieren un gran sentido de complejidad e indeterminación. Por ello, en su diversidad de sentidos se encuentran voces como las expuestas por la CEP, las mismas que, de algún modo, validan la

complejidad anotada; dicha complejidad se refleja en la exposición de Montaigne (2008), que se describe a continuación: una de las mayores dificultades de la ciencia humana se vincula de manera directa, con una acertada educación y cultivo de los niños. Refiere que, así como en la agricultura los trabajos que preceden a la siembra son relativamente sencillos, la labor se dificulta cuando la planta empieza a crecer, fase que requiere muchos y complicados cuidados para fortalecer su crecimiento normal, libre de plagas, con el fin de asegurar una cosecha abundante y de calidad. En un sentido similar, el pensador mencionado anota que no es mucho el trabajo que se requiere para engendrar los hijos; no obstante, cuando estos nacen emerge una diversidad de asuntos que se han de atender sin demora y con esmero, si de asegurar el sano crecimiento y crianza se trata.

En todo caso, dado que la educación es un tema que compete a todos los integrantes de la comunidad, padres de familia, educadores y ciudadanía en general, las apreciaciones presentadas han de suscitar preguntas como las incluidas al inicio de este escrito. Con el fin de abordar el primer interrogante, ¿Qué se entiende por educación?, se considera pertinente citar a Pinar (2014, pg. 38), quien advierte que muchos docentes y editoriales que se ocupan de producir textos escolares, la conciben como el material que se debe enseñar por disposición de las entidades oficiales, que administran el sistema educativo de una región o país; en muchos casos, este supuesto se asocia con el programa que se debe desarrollar para cubrir contenidos temáticos sobre los diferentes campos del saber. Sin duda, esta apreciación se reduce básicamente a un aprendizaje literal de la información, cuyo valor no se pretende subvalorar. Sin embargo, la educación es un término más denso que provoca una red de aspectos, que le adiciona otras áreas de interés.

Definiciones del término en cuestión, unas más simples, otras más elaboradas, sirven para ilustrar este punto. Así, para algunos, la educación consiste en la formación destinada a potenciar la capacidad intelectual, moral y afectiva de un individuo, conforme a la cultura y a las normas de convivencia de su comunidad. Para otros, la educación se asume como el proceso de socialización de los individuos, que, entre otras cosas, implica asimilar y aprender conocimientos y desarrollar una conciencia cultural y conductual, conciencia que en muchos casos se refleja en la adquisición de estilos de vida de generaciones anteriores por parte de la sociedad actual, que se traduce en una serie de habilidades y valores, que generalmente producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. Debido a la naturaleza de este proyecto, dichos estilos merecen consideración especial, dado que estos han de contemplar el estudio del mito, de la tradición, de las costumbres, de la sabiduría de nuestros pueblos ancestrales, los mismos que han de imprimir un sello de autenticidad a los procesos formativos que emergen desde el sur de Colombia.

Un amplio campo de nociones como: capacidad intelectual, moral, proceso de socialización, conciencia cultural, estilo de vida, mito, pueblos ancestrales, entre otros, se desprende de las nociones arriba incluidas; éstas superan con un buen margen la visión reportada por Pinar (2014), antes reseñada. Esta red de conceptos, abordada desde una perspectiva que la asume en constante movimiento y en estrecha relación con otras que la pueden complementar, llevan a comprender que la educación no se puede tratar como un concepto unidimensional, sino que más bien se la debe considerar como parte

integrante de un sistema, que de acuerdo con lo expuesto, incluye por lo menos, las dimensiones: cognitiva, axiológica, conductual e incluso espiritual.

De lo dicho se derivan dos grandes campos relativos al asunto en cuestión: uno centrado en el fenómeno en sí, esto es, en la educación como un proceso de formación y otro, relacionado con las condiciones necesarias para potenciar dicho proceso. En el primero se podría ubicar lo referente a cognición, espíritu; mientras que en el segundo cabrían los restantes aspectos listados. Vale resaltar, que, si bien la dimensión espiritual se puede considerar sin importancia, el mismo Platón (año, Pg. 16) considera que una de las funciones centrales de la educación radica en la formación general del espíritu, formación que debe ser anterior a cualquier especialización técnica. Para él, si bien las ciencias naturales pueden aportar una base importante para explicar muchos aspectos del conocimiento y de la naturaleza, la función esencial del pensamiento consiste en habilitar un puente de acercamiento al otro; para el caso de este proyecto, debe potenciar la comunicación entre los espíritus, los mitos y las tradiciones de nuestros pueblos indígenas con la sociedad sureña actual; en ausencia de este contacto, cabe la duda sobre la posibilidad de realizar una representación objetiva de las cosas.

En todo caso, ha de entenderse que la separación de los dos campos anotados puede ser objeto de discusión; por ello, ésta más bien, responde a la intención de precisar su alcance; puesto que, en la práctica, estos se funden en una unidad que adquiere una diversidad de sentidos, que no permiten establecer roles de superioridad o de subordinación entre ellas. Es decir, estos campos se mueven en una misma dirección y con una misma finalidad: ofrecer en lo posible, una formación completa al ser humano como ser educable. Sin embargo, la noción de “formación completa”, resulta bastante compleja y probablemente inalcanzable; por esto, se prefiere incluir la frase “en lo posible”. No en vano, corrientes contemporáneas dedicadas al estudio del conocimiento y del hombre, los conciben como un *continuum*, es decir, como conceptos, que avanzan, que no se detienen, como círculos que giran y giran y nunca se cierran. Cerrarlos sería destruir el poder del pensamiento, de la imaginación, de la tradición, de nuestros orígenes ancestrales, cuyos misterios han llegado hasta nosotros mediante la palabra dicha o escrita, que da cuenta de su sabiduría, de su rebeldía, de sus destrezas. La palabra así entendida se constituye en la unidad básica que provoca multiplicidad de sentidos, que se construyen en la interacción cotidiana y que cumplen una tarea esencial, en lo referente a potenciar la recuperación del pasado afro, mestizo, indígena.

De todos modos, de las dimensiones antes registradas y de las apreciaciones de la CEP, se desprenden otras manifestaciones, desde luego estrechamente vinculadas con el concepto de educación, entre ellas: formación, integralidad, ética y pasado ancestral. Estas muestran, por lo menos algunos de los componentes que deben conformar el concepto de educación; conviene tener en cuenta que un concepto, según Deleuze y Guattari (1999) se extiende hasta el infinito y no surge de la nada. En versión de estos mismos pensadores, lo auténtico del concepto consiste en volver sus partes constitutivas inseparables, rasgo que define su firmeza, su fuerza, es decir, su endoconsistencia. Se debe entender que las distintas áreas de cada concepto se relacionan con otros componentes (exoconsistencia), que para el caso serían los componentes correspondientes a las condiciones que exige el concepto de educación para su construcción, su germinación y su consolidación.

El concepto de educación, entendido en los términos planteados, ha de fomentar una formación integral y de calidad del ser humano. La educación de calidad conforme a de Zubiría ha de contemplar cuatro criterios: 1) ser pertinente con las necesidades vitales de las personas y de la comunidad, con el ambiente y con la cultura; 2) formar de manera integral, superando la superficialidad y la unilateralidad; 3) propender por la equidad social, rescatando el derecho de todos a una buena educación y 4) aportar buenos resultados como evidencia del desarrollo de las competencias presupuestadas. Esta cita requiere habilitar los espacios pertinentes para repensar las metodologías, los valores, el rol del docente, del estudiante, del lenguaje, del conocimiento, entre otros, como se discute más adelante.

En todo caso, se ha de cimentar una cultura que promueva el respeto por las raíces ancestrales del ciudadano pastuso, por el estudio, por el trabajo, por la ética, este último aspecto, mencionado también de manera reiterada por la CEP. La aspiración planteada se ha de reforzar con el ejemplo de la familia, de los docentes y de la sociedad, en cuanto a un comportamiento ejemplar en observancia de valores loables y de actitudes positivas hacia el otro y hacia nuestros orígenes ancestrales. El General José María Obando a partir del escrito “La nueva sociedad democrática de Pasto” (pg. 136), se convirtió en el símbolo de la sociedad democrática pastusa; representaba los valores de la democracia y la libertad, como el camino a seguir para consolidar la “verdadera República”, como un medio para posibilitar el ascenso del pueblo al poder.

Las consideraciones precedentes sirven para comprender la dificultad de presentar una definición categórica de educación. Sin embargo, se puede afirmar que ésta se asocia de manera directa con el proceso de formación que integra los componentes: cognitivo, axiológico, conductual, espiritual, ancestral, entre otros; que habilita el puente de acercamiento al otro. Para el caso del ciudadano pastuso, la educación ha de fomentar la comunicación entre los espíritus de los antepasados, los mitos, las tradiciones, los sueños y las aspiraciones, ha de iluminar el camino para ser mejores ciudadanos, para dignificar la vida, para respetar y albergar al otro sin esperar nada a cambio.

Lo dicho permite derivar las partes constitutivas del concepto de educación, que incluiría: valores, mitos, tradiciones, formación integral, calidad, equidad social, espíritu, entre otros, consideraciones que se desprenden del análisis planteado y de los aportes de los autores referenciados. En todo caso, estos potencian lo relativo a la endoconsistencia y exoconsistencia del concepto de educación, conforme a los estudios de Deleuze (1999). Estas reflexiones también aportan elementos para contestar los interrogantes ¿Qué se entiende por educación? y ¿Cuál debe ser su propósito? Las otras preguntas se abordarán más adelante.

1.1.2 Desarrollo docente

La CEP alude que sus docentes deben recibir una mejor formación con expresiones como (sic.) “La educación debe constituirse en la generadora de líderes, que sean capaces de auto gestionar los proyectos de vida y contribuir en la generación de proyectos de desarrollo regional y nacional, los profesores deben ser más capacitados” (EPCE), y debido a los planteamientos expuestos, en cuanto a la necesidad de reconceptualizar nociones como ética, cultura, pasado ancestral, entre otras, para conferir mayor peso

específico al concepto de educación, el concepto de rol del docente es fundamental para lograr este cometido; sin embargo, dicha función no se puede abordar en forma aislada, debe compendiarse una reconceptualización del quehacer pedagógico y didáctico, del conocimiento, del lenguaje, del rol del estudiante, puesto que todos estos aspectos se interrelacionan e inciden en los procesos educativos del docente y de sus orientados.

1.1.3 Hacia una reconceptualización pedagógico-didáctica

Con el fin de facilitar la reconceptualización que se aborda en esta sección, es menester contrastarla con aquella que potencia el paradigma tradicional. Éste se entiende como aquel que acoge los presupuestos de la modernidad, orientados hacia la explicación taxativa de los fenómenos, a la verificación de los hechos, a la preocupación por el orden del universo, por los principios generales, por la segmentación del conocimiento, hecho que confluente en una visión disciplinar del saber y en la reiteración del conocimiento existente, de fórmulas verbales o de la información de los textos escolares. Desde luego, pueden y en efecto existen principios universales, pero éste no es el problema, la cuestión radica en la asimilación de dichos postulados sin la debida contextualización, hecho que conduce un aprendizaje literal de información.

Como reacción a las tendencias anteriores, autores como Rorty (1998), Serna (2004) proponen una visión del conocimiento desde la postmodernidad, que fomenta entre otras cosas: la presencia de la duda y de la incertidumbre en los procesos científicos, la asunción del conocimiento como un proceso en permanente construcción y reconstrucción, el auge de la transdisciplinariedad como prácticas que impulsan la comprensión del mundo desde un conocimiento que se revisa y se reconstruye, se sitúa en diversos niveles de realidad y en la emergencia de la complejidad. Como se puede observar, modernidad y postmodernidad, en esta visión son dos términos excluyentes que han tenido hondas repercusiones en la historia de la humanidad.

La concepción en discusión, que alude principios de construcción y revisión del conocimiento, se puede vincular con los presupuestos de Greene (2014), en tanto que la complejidad del concepto de educación, derivada de los presupuestos planteados, la aproximan a la misma noción de arte, dado que éste requiere justamente varias miradas que lo crean y recrean conforme a los escenarios. Greene sostiene que las artes se deben experimentar desde adentro; hecho que imposibilita reducir el arte solo a contenidos, esto es, a los temas por cubrir o a la intencionalidad del artista. Así las cosas, una visión pedagógico-didáctica, en consonancia con el pensamiento de Greene ha de incluir el estudio del conocimiento y de la vida en su totalidad, el apéndice de esta última, –las subjetividades–, se han de constituir en soportes para la reconstrucción estética de la autobiografía, en un ejercicio que debe potenciar la exploración y el descubrimiento de parecidos inesperados entre lo interno y lo externo, entre la realidad y la fantasía, entre lo dicho y lo escrito, entre el presente y el pasado ancestral.

La visión de la educación asumida como un arte ha de potenciar precisamente, el reconocimiento del pueblo nariñense por sus habilidades para la producción artística-artesanal, herencia de los ancestros indígenas Quillasingas y Pastos, quienes demostraron destrezas especiales para trabajar con metales, tejidos en lana, talla en piedra y en cerámica. Artesanía, talento y manos maestras demuestran las obras elaboradas con el

barniz de Pasto (resina extraída de un arbusto silvestre llamado Mopa-mopa), técnica artesanal utilizada para decorar objetos trabajados en madera. Estas obras artísticas, junto a chocolates con forma de cuy, tejidos en lana, miniaturas de carrozas, de buses escalera son algunas muestras de la identidad pastusa, prácticas que aún prevalecen y que constituyen orgullo especial para el nariñense.

Lo anterior trasladado al campo de la educación tiene relevancia, dado que, no es conveniente restringir los espacios conceptuales, ni las oportunidades para la exploración, mucho menos para la crítica de las temáticas abordadas en la escuela. Éstas se han de entender como conceptos que se relacionan con otros y con la vida misma, como nexos y fusiones a veces imperceptibles, a veces vitales, pero en todo caso, fusiones que rotulan otros indicios, otros caminos o incluso otros hallazgos, que pueden sentar la base para la innovación o generación del mismo conocimiento. El conocimiento, al igual que el mismo ser humano reclaman su rol de interinidad en un mundo que el hombre no ha construido; por tanto, dicho mundo no le pertenece, pero debido al motor de la imaginación humana, la realidad se torna susceptible de mejora para propiciar al hombre una existencia más digna en una época determinada.

Con lo afirmado no se pretende abrir el paso al todo vale, cuya proliferación puede desencadenar en una serie de ismos, como el reduccionismo, el relativismo, el fanatismo, entre otros o como la negación de estos, con la consecuente admisión del nihilismo (negación de toda creencia o todo principio moral, religioso, político o social). Estos extremos pueden desvirtuar el propósito del hecho educativo; por ello, es necesario el sano juicio al conocimiento pertinente, entendido éste como aquel que incorpora las necesidades, los intereses, el origen ancestral y los factores contextuales de los educandos. A esto se debe sumar un proceso de investigación que permita examinar con eficiencia y con objetividad la mencionada pertinencia. Así, los procesos pedagógicos y didácticos están marcados por la determinación (por lo preceptuado por las entidades oficiales), pero también por la indeterminación o por aquellos factores que brotan del alma de los estudiantes, de sus raíces primigenias y de la realidad misma que circunscribe un proceso educativo. Esto, a su vez, posibilita acercar la teoría a la realidad, en un diálogo que sin duda aporta más alegrías que frustraciones, más asombro y suspenso que predeterminación, más reflexión y exploración que pasividad y estatismo.

Las reflexiones anotadas sirven para sentar las bases que llevan al descubrimiento de corrientes alternativas, encaminadas a una afirmación de la condición humana en cuya esencia el yo docente depone su soberanía para dejar surgir la potencia del yo educando. De lo dicho deriva una educación ética, responsable, pertinente, una educación en la que el yo se preocupa y participa en la construcción del ser del otro, preocupación recurrente de la CEP, reflejada en afirmaciones como (sic) “Formar para la vida, formación en valores, buscando la integralidad de los educandos” “La educación es un proceso y herramienta fundamental para la formación en todas las dimensiones del ser humano para lograr un ciudadano ejemplar y obtener una excelente calidad de vida” (EPCE). Estas manifestaciones son consistentes con lo planteado en el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, que establece que la educación se debe considerar como un pilar esencial en el proceso de formación de ciudadanos para la participación política y social para la paz, como sujetos éticos y de derechos para la construcción de un proyecto de vida digno.

Las consideraciones anteriores muestran que la visión pedagógico- didáctica (formativa) que se propone, no puede ni debe reducirse a una simple transmisión de conocimiento, mediante métodos rigurosos. La visión formativa en cuestión debe contemplar la investigación como un componente ineludible que potencia la formación de unos individuos que aprenden a investigar los problemas inherentes al propio proceso de aprendizaje para la emergencia de alternativas novedosas. Guarín (2008) sostiene que el componente pedagógico- didáctico formativo no es solo un problema de cómo enseñar, sino que convoca la búsqueda de un modo de ser docente, educador e investigador, en una relación pedagógica que requiere comprensión y apostolado para albergar al otro.

1.1.4 Currículo y educación

La visión en discusión se puede apalancar desde propuestas curriculares para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, puesto que éstas, según Posner (1998) se distancian de contenidos convencionales y se centran en proyectos educativos con fundamento en las operaciones intelectuales: comparación, contraste, inferencia, generalización, formulación de hipótesis, entre otras, encaminadas a potenciar las destrezas cognitivas requeridas en la selección, análisis e interpretación de problemas que los estudiantes encuentran en la cotidianidad. Estas propuestas exigen el apoyo constante de los conocimientos previos, del aprendizaje significativo, de la emergencia de procesos de pensamiento como los entienden Deleuze y Guattari (1999).

Se sugiere una propuesta curricular con fundamento en la investigación, dado que en versión de Posner (1998), ésta descarta un currículo diseñado por entes burocráticos, que generalmente lo conciben como un plan de estudios o de acción, que se acumula año tras año. El currículo con sustento en la investigación contribuye a mejorar de manera sustancial la enseñanza, en la medida en que, por su conducto, ésta facilita la relación del mundo de la escuela con el mundo de la vida; aspiración que se refuerza mediante la vinculación de docentes, de estudiantes y de la comunidad en general a los proyectos diseñados, a partir de las necesidades y los problemas que se detecten en el entorno.

Las dos propuestas curriculares reseñadas no son excluyentes, puesto que no existe un camino único para abordar el conocimiento; bien pueden emerger otras alternativas que permitan relacionar los conocimientos previos con la nueva información y con el contexto, la teoría con la realidad, lo transitado con lo inédito; que fomenten la reflexión, la crítica y la investigación, como prácticas posibilitadoras de espacios para que el estudiante asuma una posición crítica frente al conocimiento, a la sociedad y a su propia existencia, noción que Zemelman (1998) refiere como la capacidad de instalarse en el mundo. Dichas prácticas han de motivar la implementación de metodologías comunicativas, actividades basadas en tareas y en proyectos, estrategias de auto aprendizaje, de aprendizaje cooperativo, colaborativo y por indagación, entre otros.

La implementación de los modelos y las metodologías anotados presupone cambiar de paradigmas, de hábitos de trabajo, incluso las nociones de tiempo y espacio escolar deben revisarse, puesto que los estudiantes pasarán menos tiempo en el aula para dedicarse a la exploración de alternativas y de proyectos al otro lado del perímetro escolar. Sin duda, estas metodologías, podrán facilitar el tránsito desde lo rígido, lo específico,

lo determinado, lo medible, lo repetitivo hacia lo imprevisible, lo inédito, lo intransitado, lo auto evaluable.

Lo dicho proporciona elementos sustanciales para responder un interrogante más de aquellos planteados al inicio: ¿Mediante qué modelos pedagógicos se debe potenciar el concepto de educación que se desarrolla en estas páginas? Las reflexiones anotadas y soportadas por los autores referenciados en las respectivas secciones se inscriben en una perspectiva crítico social, que según Schiro (2013), asume la educación como proceso social, a través del cual la sociedad se reconstruye con sustento en factores culturales, que se constituyen en la manera más poderosa de formación de la experiencia humana. En esta perspectiva, la escuela se concibe como el lugar donde debe iniciar todo asomo y proyecto de transformación de la comunidad.

Aquellos que favorecen el enfoque en cuestión son conscientes de los problemas de la sociedad y de las injusticias sufridas por sus miembros, tales como las originadas por desigualdades racial, social, económica o de género, problemas que se infieren de expresiones como el deseo de “mejorar la calidad de vida”, que de manera recurrente manifiestan la CEP. Es pertinente manifestar que la reconceptualización de la escuela en los términos planteados, armoniza con lo registrado en el PDM 2016-2019 pag, en cuanto que se ha de “pensar un territorio y sus gentes como una comunidad educada y educadora que requiere además de la mejora a los procesos propios de lo educativo, la concurrencia de otros actores, escenarios y dimensiones para hacer de la escuela un espacio social, académico, cultural y productor, enriquecido por la conectividad y la virtualidad”.

Lo anterior se reafirma con los planteamientos de Zambrano (2003, citado en Meirieu y Develay, 2003), quien sostiene que las situaciones escolares no se restringen de manera exclusiva a los actos de enseñanza, que generalmente promueven sofisticados procesos y estrategias para su logro; por el contrario, dichas situaciones se vinculan, de manera directa, con cuestiones sociales, económicas, políticas y culturales. Estas iluminan la motivación de cualquier sociedad del mundo, cuya preocupación grave en torno a entregar a sus individuos los mecanismos escolares y culturales para que puedan alcanzar la felicidad como presupuesto ético del mejor vivir, en un contexto signado por unos valores que no se discuten y que por lo mismo hacen parte integrante de ese mejor vivir que se dinamiza y adquiere esencia en la acción dialógica con el otro.

La frase “mejor vivir” se relaciona de manera directa con su homóloga bien vivir, esta última definida en el PDM (2016-2022pag), como: “la satisfacción de las necesidades básicas de la población para el acceso a una vida digna y el ejercicio de los valores regionales tradicionales de solidaridad, tolerancia, aceptación de la diversidad, la intelectualidad, entre otros, que han soportado por siglos la convivencia humana en estas tierras del sur”. En esta cita subyace una preocupación por formar a un ser humano integral.

1.1.5 Lenguaje

El paradigma tradicional dinamiza las dimensiones comunicativa y semántica del lenguaje y relega a un segundo plano la función en procesos de pensamiento, esta última

de cardinal importancia en una visión pedagógico- didáctica, como la que se ha sustentado. En efecto, el lenguaje facilita la construcción de sentido, hecho que ocurre en la interacción cotidiana con el otro, práctica que se debe trasladar a procesos de enseñanza y de aprendizaje que demanden el desarrollo de habilidades para el despliegue de una competencia comunicativa del más alto nivel. En esta acción discursiva aporta elementos importantes la polisemia, entendida como la construcción de sentido en los diferentes roles que el hombre desempeña en la sociedad, en los cuales otorga sentido a las palabras, según las exigencias circunstanciales en las que ocurre la acción dialógica. En este ámbito, la palabra se constituye en la unidad que encadena a otras para conformar unidades mayores como frases y proposiciones, que se convierten en las unidades transmisoras de sentido que facilitan la comunicación humana.

Si bien con lo anterior la importancia de las palabras se puede dar por sentada, se entiende que el significado de éstas, como inventario de diccionarios, tiene que superarse para dar cabida a la palabra dicha, a la palabra escrita, a la palabra que alaba, a la palabra que pone en duda el conocimiento, a la palabra que sirve para expresar nuestras angustias y expectativas, a la palabra que es auténtica y emerge para describir nuestras raíces primigenias. Orwell (pg. 45) afirma que en ocasiones es preciso retorcer las palabras hasta deformar su significado, puesto que el propósito gira en torno a transmitir el significado que una circunstancia especial demanda.

En el relato anterior existe morada para la literatura, cuya base desde luego reside en la palabra. Es probable encontrar en las narraciones de interés general y en aquellas relativas a nuestros ancestros, en las descripciones, en los cuentos y en los poemas, recursos que aún no han sido sondeados de manera suficiente en el aula, puesto que en muchos casos se cree que estos se reservan para los especialistas. No obstante, la literatura ofrece caminos para potenciar habilidades de pensamiento y de investigación. Para tal fin, una serie de preguntas pueden provocar en los estudiantes reacciones insospechadas que debidamente canalizadas constituyen una ruta fecunda para la exploración de alternativas novedosas.

A manera de ilustración, se sugieren interrogantes que pueden aportar un enfoque interesante para abordar una temática en el área de español o de cualquier otra área para detectar posibles problemas de investigación; desde luego, el juicio del docente es crucial para la selección del poema, que ha de contener los elementos del caso para tratar el tema en cuestión: ¿Puede pensar usted en situaciones similares a la expuesta en los versos?, ¿Qué relación encuentra usted entre la palabra y el tema central objeto de estudio?, ¿Por qué el autor de estos versos repite la palabra al final del cuarto verso de la primera estrofa?, ¿Encuentra usted algún punto en el tema de clase que se ajuste a la intencionalidad de la repetición aludida?, ¿Qué pudo haber motivado al escritor de este poema a recurrir a un hipérbaton en el quinto verso de la segunda estrofa?, ¿Qué pregunta de investigación podría plantear usted para desarrollar un proyecto con base en el tema del poema?

El poder de la poesía, en este territorio del sur, se puede resaltar con los estudios de Chaves-Bustos (2013) cuando comenta que la poesía de Aurelio Arturo evoca el recuerdo del pasado para encontrar la pureza de sentimiento en el territorio:

labrada en filigrana de añoranza y melancolía por personas que le marcaron el derrotero de su destino y que logra simbolizar en el consentimiento de lo racional con lo pulsional, creando así la magia de sus ensueños en la poesía; el viento como símbolo que recrea en el aquí y el ahora la magia de lo pretérito, ese viento que: *viene, viene vestido de follajes/y se detiene y duda ante las puertas grandes, /abiertas a las salas, a los patios, a los trojes”* (pp. 92).

Cuando Chaves-Bustos (2013) escribe que la poesía de Arturo evoca el recuerdo del pasado, afirmación que desde lo gramatical implica una relación de eventos que ocurrieron en un momento dado de la historia con memorias que se vivifican en el presente, yace latente la añoranza de los mitos y las costumbres de los pueblos indígenas que habitaron tierras nariñenses, tradiciones que mediante los versos se convierten en poesía, en una realidad desplazada por aspectos temporales pero recuperada por el lenguaje, que evoca, que crea y recrea espacios y vivencias que dan forma a la cultura, a la magia, al encanto que atesora el pastuso en su interior, derivado de un legado generoso en talento y tradición.

Además de la función del lenguaje en los procesos antes descritos, su función en el pensamiento humano no es de menor importancia. Una versión extrema de la teoría de la relatividad lingüística, impulsada por Sapir (1949) sostiene que el lenguaje determina nuestra forma de pensar. Estudios más recientes como los de Rorty (1998) y Serna (2004) sugieren que el pensamiento fluye por medio del habla; Zemelman (1998) señala que el lenguaje no solo sirve para comunicarse, sino también para tomar posiciones frente al conocimiento y a la vida misma. Estos estudios nos revelan la importancia del lenguaje en los procesos de pensamiento.

Una visión pedagógica- didáctica reconceptualizada promueve estas dimensiones del lenguaje para que los estudiantes empiecen a incursionar en profundos procesos de pensamiento y comiencen a sentar posiciones críticas frente al conocimiento, a la sociedad y a su propia existencia, conforme lo sugiere Zemelman. Prácticas como las sugeridas propician la ruptura de formas de pensar rígidas promovidas por el paradigma tradicional y en su lugar generan espacios generosos en indeterminación, en suspenso, en asombro e incluso en magia; escenarios que crean, a su vez, puentes entre teoría y práctica, entre lo global y lo local, entre determinación e indeterminación, entre el pasado ancestral y el presente cultural; es decir, estos espacios ponen en manos del estudiante la materia prima: el conocimiento para que éste talle con sus propias manos e imaginación la escultura que mejor se acomode a su contexto, a sus aspiraciones, a sus raíces primigenias.

Para el caso concreto del ciudadano pastuso, la escultura aludida se potencia de manera significativa por la presencia de lo incaico en el departamento de Nariño; con la lengua quechua realzan la riqueza del habla andina. Chaves-Bustos (2013) anota que por medio del habla se manifiestan las sensaciones, los deseos y demás sentimientos que desde el interior emergen con fuerza para hacerse públicos en la interacción dialógica con el otro. Así las cosas, el quechua, con sus giros y demás manifestaciones lingüísticas, en atención al contexto comunicativo, refiere tiempos y lugares específicos que

dan cuenta de mitos, costumbres y saberes. El habla de los pueblos amerindios corresponde a su medio, a su contexto que revela secretos ancestrales; encarna el respeto que dichos pueblos profesaron por la naturaleza en una interacción con ésta para construir mundo y vida, en el marco de un respeto profundo por aquella y por los productos que generosamente aporta. No en vano el PDM (año, pag) referido, establece que se debe formar “seres humanos responsables para vivir en armonía con la naturaleza”. Conforme a lo expuesto, la talla de la escultura arriba anotada evidencia sabiduría indígena y enriquece la visión del lenguaje como un vehículo esencial de comunicación y de procesos de pensamiento.

1.1.6 Rol del estudiante

El estudiante, para contribuir a la transformación en cuestión, afronta los retos que le plantea el cambio y acepta el desafío que representa la responsabilidad que demanda desempeñar una función activa y crítica frente al conocimiento y a la propia vida. Dicho de otro modo, profundiza en los problemas y tópicos que se discutan, ejercicio en el cual tiene en cuenta que ni el conocimiento ni la cultura son neutrales, por cuanto estos se encuentran al servicio de determinados intereses (Giroux, 1997). En este ejercicio académico, recuerda su condición de ser humano y su pasado ancestral, que lo proveen de sueños, de esperanzas, de un profundo amor por lo propio y de unos valores dignos que le permiten entender, respetar y albergar al otro sin esperar nada a cambio, meta que construye paz. Así, inscribe la impronta en los preceptos del PDM (2016-2022 pag), que explicita el “desarrollo de procesos de formación de una ciudadanía para la valoración de lo propio, la convivencia y la construcción de paz”.

Para lograr la predescrita aspiración, debido a los recientes pactos de paz suscritos entre el gobierno y algunos grupos subversivos, el estudiante debe apoyarse en el amor y en el orgullo por su pasado ancestral, su tenacidad y su fe en lo que hace como ser digno e inteligente que, junto con su maestro, construye conocimiento, sociedad, paz y cultura. En este ejercicio recurre al lenguaje, dado que éste le abre la puerta para vislumbrar horizontes dignos y gratificantes, precisamente, porque no lo debe abordar solo como un instrumento de comunicación, sino como soporte del pensamiento útil para alcanzar las más altas realizaciones humanas.

Además de lo anterior, el estudiante comprende que es un ser digno e inteligente, que no necesita recurrir tanto a la memorización literal de información para entender el material que se aborda en clase. Esto implica acudir a las bondades del aprendizaje significativo para generar las propias estrategias derivadas de las exigencias que plantean los procesos de aprendizaje, el contexto, las necesidades y las expectativas del participante. Esta práctica sirve para que el estudiante perciba que el aprendizaje no es unidireccional, no es una línea recta de un camino a seguir, sino que en la exploración de opciones impensadas pueden brotar alternativas, probablemente difusas en un comienzo pero que, con el paso del tiempo y como resultado del reto que la exploración demanda, pueden ofrecer buenos rendimientos en un largo recorrido.

Lo planteado permite al estudiante hacer públicas sus ideas, sus pensamientos y sus orígenes ancestrales, contempla el orgullo de representar a una raza con profundas raíces mestizas, afro e indígenas que, desde el sur de Colombia, se erigen fortalecidas

para hablarle al país y al mundo de los mitos y tradiciones que el cuerpo y el alma atesoran como legado de sus antepasados.

1.1.7 Rol del profesor

El profesor en esta nueva visión se convierte en un actor que potencia la capacidad intelectual de los estudiantes, crece con ellos intelectual, cultural, humana y espiritualmente. Con apoyo en las ideas de Guarín (2008), se diría que hablamos de un profesor dispuesto a contribuir al desplome de muros psicológicos, pedagógicos y lingüísticos de lo que sabe; proporciona espacios para que los estudiantes piensen en mundos probables, mundos que no han sido preconcebidos por él, sino mundos que se pueden edificar, gracias al talento y a la imaginación de los discípulos.

Las reflexiones anteriores ponen a maestro y estudiante en un plano de horizontalidad, el cual fomenta roles que no se subordinan, sino que más bien se complementan para aportar alternativas de aprendizaje. En esta dimensión, los profesores se preocupan por hacer un seguimiento de las dificultades que afrontan sus dirigidos para proveerles estrategias que les permitan superarlas; a su vez, los estudiantes mantienen centrada su atención en el conocimiento. Esta práctica abre la senda conducente hacia la exploración, antesala obligada de la creatividad, no solo como la creación de algo nuevo, sino como un abanico de iniciativas, unas propicias para la adaptación de situaciones, otras para la transformación de información, pero en todo caso, ricas en potencial para provocar escenarios nóveles y descontaminados, oportunos para caminar sobre ellos con pasos esperanzadores.

Para el caso de la educación de los jóvenes pastusos, el entorno que se reseña aporta elementos para recuperar los misterios de la historia indígena americana que, entre otros aspectos, da cuenta de guerreros y de sacerdotes indígenas sumidos en el régimen de la esclavitud que, en muchos casos, encontraron en lanzas y cuchillos el fin de su atribulada existencia; la violencia manifiesta en: el fuego, el vandalismo, la devastación de sus cultivos, la destrucción de monumentos y templos, la explotación, el saqueo, definió la fuga de su esfuerzo, de su trabajo, de su riqueza, como lo refiere Rodríguez.

El docente se convierte, entonces, en un agente vital en el proceso educativo, trabaja para volverle al estudiante la confianza, la seguridad y, de manera especial, la templanza y el orgullo heredado de los Pastos, los Quillasingas, los Abades y de tantos otros pueblos indígenas que se asentaron en esta porción de la patria y hacen pública su presencia ante el resto del país y del mundo. La templanza derivada de estas enseñanzas sirve para que los estudiantes valoren lo propio, lo autóctono, los templos locales de corte colonial y las capillas doctrineras ubicadas en los pueblos indígenas de la zona rural; la riqueza agrícola y gastronómica de sus corregimientos, entre ellos: Catambuco, Cabrera, Obonuco, San Fernando y Genoy.

Por otro lado, es necesario reivindicar: las habilidades para la producción artesanal de los nariñenses, reconocidas a nivel nacional e internacional, heredadas de los prenombrados indígenas; la belleza encarnada en el paisaje de la Laguna de la Cocha que en días de frío intenso se cubre de un manto gris para ocultar su misterio, su finura, atribu-

tos que emergen y que proyectan su fuerza al cielo, en días de verano para mostrar su flora fecunda y generosa, representada en la majua, en el encino, en el arrayán, en los anturios y en los motilonos. No se puede exceptuar de este relato el Volcán Galeras, que majestuoso se levanta en las cumbres de occidente como un centinela que no descansa, que no duerme y procura, en momentos de reposo, un poco de paz al pueblo pastuso.

Lo planteado evoca sin dilación la intervención de los diferentes agentes educativos en la construcción de escenarios que fomenten el despliegue de la educación en dichos términos. El país y, en especial, la ciudad de Pasto no pueden distanciarse de estas aspiraciones, dado que, además de incluir las preocupaciones propias del sistema educativo, atesoran el interés por un pasado indígena y por el estudio de los rasgos que identifican al ciudadano pastuso y el concepto de identidad. Implica mirarse así mismo, mirar el entorno, realizar una observación introspectiva y retrospectiva, y reconocerse desde la unicidad y desde la diferencia; este ejercicio permite ubicar referentes de la identidad pastusa, tales como: idiosincrasia, gastronomía, música, arte, carnaval de negros y blancos, religiosidad y dialecto. En cuanto al primer término citado, éste se concibe como el conjunto de rasgos que identifican a un individuo, en cuanto a su temperamento y su carácter.

Los ciudadanos pastusos tienen un denominador común que los identifica como introvertidos, tímidos, egoístas, ingenuos e inseguros, sobre todo, a la hora de hablar, sentir y discernir. La desconfianza heredada de los ancestros se vivencia, ante todo, en las viejas generaciones con expresiones gestuales cotidianas, con el saludo comunican la desconfianza por el otro. El apego a la familia es un sello inconfundible; padres e hijos mantienen firmes las relaciones familiares, cultivan y fortalecen valores, tales como la solidaridad, la prudencia, la disciplina y el honor de la palabra que tiende a perderse generacionalmente.

Las líneas anteriores incluyen aspectos relevantes que aportan elementos para ampliar la comprensión de interrogantes como: ¿Mediante qué modelos pedagógicos se debe potenciar dicha educación?, ¿Cuál es la filosofía y los principios sobre los cuales se fundamenta el proyecto?, ¿Cuáles son las características de la población objeto del proyecto?, que se plantearon al inicio de esta sección. Con un propósito similar, relativo a solventar el interrogante ¿Cuál es la concepción de ser humano y de sociedad para la que se pretende educar?, se aborda a continuación la información tendiente a responder dicha pregunta.

1.1.8 Ser humano y sociedad

La discusión anterior convoca a una reflexión sobre las nociones de hombre y de sociedad y el proyecto en curso requiere para atender afirmaciones de la CEP, como: (sic) “Se debe formar a un individuo integralmente responsable de su proyecto de vida, capaz de generar cambios que favorezcan a su familia, a su grupo, al entorno; con visión para orientar a sus congéneres a asociarse para lograr el desarrollo colectivo, con una educación competitiva autogestionadora que desarrolle un currículo que favorezca la región y rescate los valores culturales que rescaten y defiendan su identidad” (EPCE).

Es un hecho que la sociedad actual es pluricultural, plurilingüe, multifacética, debido, en parte, al fenómeno de la globalización. Dicho fenómeno provoca un enorme flujo de información, suscita nuevas formas de trabajar, de actuar y desde luego de enseñar, debido a la influencia de las TIC, tema que también ocupa el interés de la CEP: operar procesos, dirigir los mismos en las organizaciones, elevar estándares de habilidades requeridas y con ello, a la vez, causar niveles más altos de stress y de exigencia académica. Como es de suponer, las entidades educativas no se sustraen a esta realidad; por tanto, debido a la naturaleza educativa de este proyecto, se estima pertinente generar propuestas para adaptarse, e incluso, anticiparse a los cambios referidos, meta que se puede lograr por medio de los modelos curriculares reseñados.

El fenómeno descrito, conforme a diversas versiones, genera nuevas metodologías de distribución de la información, debido a la masificación de los medios de comunicación; origina nuevos modelos para establecer redes sociales, culturales, políticas y desde luego familiares; aporta nuevas alternativas para ocupar el tiempo libre y en general para dedicarse a los asuntos de la vida, incluidos en ellos los académicos. Estas nuevas tendencias ocasionan mayor participación de la mujer en el sistema laboral, político y científico y contribuyen a reconceptualizar términos como tiempo y espacio. Por ello, ahora se habla, por ejemplo, de teletrabajo para referirse a un sistema que permite atender ocupaciones laborales desde el propio hogar del trabajador por medio del teléfono y de internet. Es decir, el trabajo se valora con base en tareas y proyectos en lugar de una eterna presencialidad. Tales estrategias permiten que los trabajadores puedan pasar más tiempo con la familia, en lugar de gastar horas interminables en desplazamiento diario desde el hogar al sitio de trabajo y de nuevo de regreso a casa. Se recupera el concepto de hombre que no solamente se encuentra en la sociedad en medio de otros seres que comparten con él un espacio determinado, sino que construye su ser en una relación dialógica con el otro y edifica su propio tejido familiar, cultural y social.

La sociedad actual, debido a la globalización, crea sus propias necesidades, unas más reales, otras derivadas del simple placer de adquirir los últimos productos procedentes de otros territorios. Los expertos hablan de una sociedad consumista, que conserva su esencia, en muchos casos, en el simple hecho de derrochar. Como producto de esta situación, surgen otras complicaciones que pueden afectar, incluso la misma identidad de los individuos.

Los peligros referidos exigen potenciar el cambio que requiere la sociedad de hoy, requieren que el ser humano construya una sociedad distinta, marcada por posibilidades de crecimiento personal y profesional para los integrantes, en un contexto que propicie la reflexión, la oportunidad de cimentar el propio ser y de participar en la construcción del ser del otro para alcanzar la libertad y la paz, deseo manifiesto por la CEP. Barbieri (2014) alerta a nuestra responsabilidad con las futuras generaciones, para que éstas no renuncien a la libertad, a la oportunidad de ejercer un rol político que redunde en beneficio de la comunidad, de manera especial en los sectores más vulnerables, aspiración que es posible alcanzar desde la presencia y la solidaridad con el otro, desde la comprensión, desde el amor y desde los valores que de manera implícita o explícita, padres, docentes y la sociedad en general inculcan a niños y a jóvenes, clamor latente de la CEP.

Para de Barbieri (2014), en la actualidad se habla de una “crisis de valores” pero advierte que no son los valores las entidades que se han sometido a escrutinio, dado que estos siempre han sido los mismos, por lo menos en los últimos años, entre ellos: respeto, tolerancia, solidaridad. Por tanto, la crisis ha de atribuirse más bien al ser humano, que en esta era de congestión de información, de nuevas tecnologías procedentes desde diversos ángulos por efectos de la globalización, de costumbres unas buenas y otras no tanto, difundidas por la tecnología y la globalización, sucumbe ante dicha propagación y se hunde en confusión y crisis ante la dificultad de elegir el camino adecuado a seguir.

Las reflexiones presentadas llevan a asumir la educación como el punto de partida para repensar la formación del ser humano, en el contexto de una sociedad nueva y más justa que la actual; que incluya la fortaleza, la sabiduría y el talento heredado de nuestro origen ancestral, que ofrezca grandes satisfacciones y oportunidades a todos sus miembros en procura de proveer “una excelente calidad de vida” y “una sociedad más justa”, que cuide el medio ambiente, como lo manifiesta la CEP. No en vano Mejía (2011, pg. 10) anota que el abordaje de los derechos humanos, de la educación intercultural y del respeto por el medio ambiente contribuyen al logro de la justicia y de una democracia formal y participativa.

1.1.9 Identidad y disciplina

Implícita en la discusión anterior, especialmente en cuanto a asegurar la formación de personas integrales, meta que debe propiciar la educación según la CEP, se encuentra la palabra disciplina. En efecto, para hablar de formación integral se debe contemplar una disciplina que no se impone, sino que brota de manera espontánea del interior de los estudiantes. Maturana (2002, p. 75) anota que en el campo educativo, ésta se entiende como el orden en el quehacer escolar. Considera que, puesto que vivimos en una cultura marcada por la desconfianza, por lo general se entiende que la disciplina implica autoridad, imposición y entrega. Bajo este supuesto, los estudiantes deben someterse a la autoridad de sus profesores en la escuela y a la de sus padres en casa para preservar el orden en clase y en el hogar.

A diferencia de lo planteado y siguiendo el pensamiento de Maturana (2002), se asume la palabra en cuestión como un concepto que emerge desde un orden interior, presuponiendo el respeto de la condición humana, de la observancia de valores, de normas y de pactos; en tal virtud, la disciplina no requiere sometimiento, sino más bien confianza, conciencia de un auténtico rol de ciudadano y de respeto por el otro. Es decir, a los jóvenes no se los debe castigar para someterlos a un determinado régimen. Procede mejor orientarlos con el buen ejemplo, inculcarles confianza y amor por lo que hacen; de este modo, la comprensión y el desarrollo del concepto de disciplina han de surgir de manera espontánea y fluida desde el interior, como una reacción de autoconfianza y de conciencia del valor que requiere el libre y sano desarrollo de la vida cotidiana.

La convivencia en los dos casos es diferente; cuando impera un ambiente impregnado de desconfianza, la convivencia es jerárquica, agresiva, impuesta; por tanto, desconoce la capacidad del individuo, en lo referente a la toma de decisiones y en general a la estructuración de sanos patrones comportamentales. En un vértice opuesto iluminado por la confianza, aflora una convivencia derivada del reconocimiento y aceptación del otro

como un ser digno, respetable e inteligente. En el último caso, la convivencia resulta de un proceso de socialización, que genera la comprensión y la aceptación del otro, requisitos necesarios para la creación de proyectos comunes e integrados.

Se entiende que la convivencia que se debe potenciar en un entorno rubricado por la confianza, constituye un requisito para el fomento de la identidad por los motivos que se plantean en seguida. La identidad se piensa como las características que permiten distinguir a una persona de otra y, por tanto, imprimen un sello de autenticidad. Es un hecho que dicha autenticidad posibilita una convivencia armónica y en tal sentido constituye un referente importante para desarrollar una identidad firme y definida; en esta dirección, la identidad es clave para sustanciar el concepto de educación, dado que, le agrega otra dimensión a su configuración y otro referente para contestar la pregunta ya formulada: ¿Qué se entiende por educación?.

Mejía (2011) sostiene que existen ciertos núcleos que proporcionan identidad al accionar humano. Según él, estos se constituyen en luz orientadora que explican nuestras acciones, las evalúan y las orientan por la senda adecuada. Entre ellos se incluyen el pensamiento crítico para el análisis de la identidad política, social, cultural y económica, que encaminen la emancipación personal y social; la aceptación de los sujetos como actores del proceso; la presencia de una intencionalidad política emancipadora y la asunción de las diversas dimensiones inherentes a los sujetos de orden racional, afectivo, lúdico, metodológico e incluso espiritual, que potencien el respectivo rol como personas activas y participativas que contribuyen al bien común.

Por su parte, para Chaves-Bustos (2013, p. 22 ubicar comillas) señala que hablar de identidad implica volver de nuevo al ser, puesto que éste se reconoce en algo, se agregaría que se reconoce como parte fundante de la sociedad para cumplir una misión específica y, por tanto, se identifica con algo, alguien o como parte de un entorno particular. Es menester que dicho ser se reconozca en sí mismo, fortalecer el lazo entre espíritu y naturaleza, entre cuerpo y materia, entre alma y tesón, entre tradición y costumbres, nexos derivados en buena medida de nuestro pasado ancestral. Chaves-Bustos considera que el ser humano es multicultural, multihistórico y multiidentitario; en consecuencia, puede compartir con diferentes grupos; comenta que se puede ser indígena y, a la vez, pertenecer a un grupo de rock, sin que lo primero excluya lo segundo, sin que se generen roles de subordinación. En este campo surge revitalizado el concepto de otredad, que en términos concretos significa acoger al otro sin esperar nada a cambio, abrir la puerta de uno para que el otro ingrese sin temor, sin recato. En este encuentro, el yo se hace responsable del otro pero, a su vez, este último asume también un rol activo en la participación de la construcción de su propio ser. Este vínculo convoca la solidaridad, por medio de la cual una persona no abandona al otro en la lucha por lograr un determinado fin.

Debido a la naturaleza social del ser humano, éste se identifica con el otro, de manera especial con aquellos cercanos a su radio de acción. En los términos planteados, se habilita un puente que comunica los conceptos de identidad y de liberación entendida como la ruptura de las ataduras que dificultan el movimiento. Bauman (2000, p. 21) considera que sentirse libre, pretensión de la CEP, implica no encontrar obstáculos ni resistencia que dificulten los movimientos anhelados o que se desean, principio que le

debe servir a cada individuo para construir su propia realidad. Schopenhauer (citado en Bauman, 2000) piensa que la realidad se crea por el acto del deseo, probablemente motivado por la indiferencia del mundo a nuestras pretensiones, es decir, la resistencia del mundo a someterse a nuestra voluntad; de este modo, emerge la percepción de un mundo irreverente, limitante e inflexible, calificativos negativos que motivan la emancipación de los estudiantes y la liberación para impulsar el desarrollo integral (CEP).

1.1.10 Hacia la emancipación de los estudiantes

Sin duda, la afirmación de la CEP, relativa a un desarrollo integral y las reflexiones de Bauman (2000), en cuanto que ha llegado el fin de la modernidad sólida (asociada con dureza, inflexibilidad y estancamiento), implican impulsar la formación integral, la preservación de la identidad y el avance de la comunidad; es decir, es preciso procurar la emancipación para dar cabida a la metáfora de la liquidez, como la vía que posibilita el flujo de los conceptos, de las ideas, del conocimiento, de la identidad, del logro de deseos, de metas personales y profesionales y del avance de la misma humanidad.

Desde luego, como en toda empresa humana, existen limitaciones; los deseos, las metas, entre otras, no han de impedir el libre desarrollo de las aspiraciones justas del otro. Aceptar esto implica asumir un rol de “seres reflexivos”, que observamos con atención cada uno de nuestros movimientos y pensamientos con el fin de encauzarlos hacia el logro de la referida emancipación. Alcanzar lo planteado requiere entender la educación como un proceso que permea lo político, lo cultural y la dimensión del individuo y de sus discursos políticos y sociales, no se sustrae del avance científico y tecnológico ni de la globalización. Esta última afirmación contiene elementos sustanciales que ayudan a comprender y a responder con mayor juicio, los interrogantes incluidos al inicio de este escrito. Testimonios de la CEP, como los que siguen, se vinculan con lo planteado en este párrafo y realzan la importancia de los interrogantes y de sus respectivas respuestas: “que la educación se diera con mucha más libertad de pensamiento para con los estudiantes, teniendo en cuenta que son el futuro de este país, darles esa libertad para elegir lo que quieren ética, moral religiosa, cultural y hasta políticamente, logrando abrir su mente y aprender a enfrentar correctamente la vida en sociedad, conocimiento de que son o serán personas libres”. La lucha por lograr la emancipación no es una tarea sencilla, puesto que ésta afronta serios problemas, como se describe a continuación:

Para Marcuse (citado en Bauman, 2000 página) la emancipación significa “liberarse de la sociedad”; afirmación que no es un problema, la dificultad, según él, radica en que dicha liberación carece de un “sustento de las masas”. En palabras más directas, parece que no todos los individuos desean liberarse ni mucho menos involucrarse en una lucha decidida para lograrlo. Es un hecho que la noción de liberación enlaza conceptos como libertad, responsabilidad, claridad de pensamiento y de juicio, entre otros; conceptos que aterrorizan al ciudadano común, que encuentra en ellos un reto insondable. Ciertamente, la libertad implica asumir con responsabilidad nuestros actos y reflejar en ellos, sensatez de juicio y profundidad de pensamiento.

Bauman (2000, pg. 25) con respecto al punto anterior, anota que ponerse el peso de la responsabilidad sobre los hombros genera miedo al riesgo y al fracaso, temor que

desde luego impide el despliegue de la libertad y de todo concepto asociado con liquidez; con el flujo de las ideas y de los juicios. Este presupuesto se vincula con el miedo a tomar decisiones, a asumir una posición crítica frente al conocimiento y a la vida misma: a instalarse en este mundo (Zemelman, 1998). En consecuencia, resulta menos complicado delegar la responsabilidad al otro, agazaparse en las sombras para no ver la luz directa y mirarla más bien, a través de la lente ajena.

Las consideraciones precedentes tienen su cifra y su repercusión con respecto al campo de la educación. Así, en la afirmación incluida al final del párrafo anterior, subyacen conceptos como evasión, delegación, ocultamiento, los mismos que denotan “Salida o recurso con que una persona elude enfrentarse a una dificultad, un compromiso o un peligro”, Ante esto surge la pregunta ¿Será posible instalarse en este mundo recurriendo a los citados conceptos, siguiendo la terminología de Zemelman (1998)? La respuesta parece obvia. Sin duda, la delegación de funciones y de compromiso al otro, impide que quien delega asuma de manera directa la responsabilidad de sus propios actos, en cuanto no pone en funcionamiento su capacidad de pensar, entendida ésta como la generación de conceptos y de juicios, como lo plantean Deleuze y Guattari (1999) o para instalarse en el mundo, como se refirió líneas atrás. De lo dicho se desprende entonces que una función central de la educación ha de ser la de formar personas responsables no solo de sus procesos de pensamiento, sino también de las acciones que deben emprender para asumir su propia responsabilidad en la transformación que demanda la sociedad actual. No en vano Kant (2012) considera que el hombre responsable es aquel que piensa y juzga y se diría también, aquel que actúa de manera sensata para contribuir al bienestar de su comunidad.

Las reflexiones planteadas ponen de manifiesto la necesidad e incluso la urgencia de incorporar actividades escolares que comprometan la capacidad de pensar y de actuar con juicio por parte de los estudiantes; el currículo de investigación y el fundamentado en el desarrollo de habilidades de pensamiento aportan para esta finalidad. Estos promueven estrategias para el despliegue de la libertad y de la emancipación, responsabilidad que implica un estudio crítico e innovador de las relaciones entre educación y sociedad, entre escuela y estado, entre profesor y estudiante, entre el pasado ancestral y el presente. Estos nexos han de permitir consolidar proyectos que den cuenta de las propias pluriculturalidades, idiosincrasias, templanzas, riquezas, aspiraciones y raíces primigenias del pastuso; metafóricamente, se diría que los proyectos que deriven del trabajo de los estudiantes deben despedir el olor del café y de la caña de azúcar de las zonas templadas, el sabor de la papa y las verduras de la sierra, el arte que irradian los templos y edificios coloniales, las artesanías de pueblos indígenas y el júbilo del carnaval de negros y blancos, que congrega a propios y turistas.

Música y arte encuentran asidero en su máxima expresión en el mencionado carnaval; sin lugar a dudas constituye un patrimonio cultural de la humanidad y heredad del lugareño. La creatividad, la lúdica, las artes plásticas, la música andina y el son de bandas regionales se conjugan para mantener una tradición inmaterial en Pasto. Las réplicas a este sello de originalidad, de historia y de cultura se hacen en otros lugares del país; pero nada similar al color y al sabor que se vive en la capital de Nariño durante sus fiestas tradicionales.

Las consideraciones precedentes, de alguna manera, condensan información que puede ser útil para “alcanzar la paz con equidad social y económica y desarrollo sostenible para el buen vivir”, fin sugerido para la educación por la Secretaria de Educación Municipal de Pasto; las fortalezas y las riquezas de dicho Municipio señalan la ruta para construir proyectos tendientes al logro de la meta mencionada. Así, en la descripción final del párrafo anterior, subyacen campos como: agronomía, ingeniería marina, ingeniería de alimentos, ingeniería civil, arquitectura, arte, diseño gráfico, turismo, entre otros, que motivan el diseño de los mencionados proyectos.

CONCLUSIÓN

La educación es un proceso de socialización que convoca las dimensiones: cognitiva, axiológica, conductual, espiritual, entre otras; se entiende como un proceso que se consolida por medio de currículos dirigidos al despliegue de las habilidades de pensamiento y de la investigación, con el apoyo de metodologías comunicativas basadas en: tareas y proyectos, estrategias de auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo, colaborativo y por indagación. Desde luego, la implementación de estos modelos y metodologías implica cambiar de paradigmas, de hábitos de trabajo, incluso revisar las nociones de tiempo y espacio escolar, puesto que el enfoque señalado requiere mayor dedicación de tiempo fuera del aula.

La aplicación de dichos modelos exige reconceptualizar las nociones de: lenguaje, conocimiento, roles del estudiante y del profesor, hombre y sociedad, identidad, valores, emancipación, paz y desarrollo sostenibles, dignidad, orígenes ancestrales. Las aspiraciones planteadas solo se fortalecen mediante una acción dialógica entre docentes, estudiantes y comunidad educativa; interacción que, a su vez, se constituye en soporte vital para lograr la transformación de la teoría en práctica educativa, los problemas en posibilidad de crecimiento, aprendizaje y sana convivencia; la mismidad en exploración; el pasado ancestral en motivo de orgullo y amor por lo propio. En suma, los enfoques propuestos constituyen la piedra angular para iniciar al cambio desde la escuela con el respaldo de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cajiao, F. (2001). *La sociedad educadora*. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Chaves Bustos, J. M. (2013). *El vuelo del Kinde, Memorias del Sur*, Ibagué, Colombia: Caza de Libros.
- Consejo Municipal de Pasto (2016). *Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*, “Pasto educado constructor de paz”.
- Corporación CODESTAAE. (S.F.). *El legado del pueblo pasto como catalizador de identidad binacional con proyección al mundo*.
- De Barbieri, A. (2014). *Educar sin culpa* Bogotá: Nomos Impresores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture* (p. 126). New York: Putnam.
- Estrada, A. B. (2014). *Una perspectiva histórica sobre la formación de maestros de Ciencias Naturales en Colombia*. *Historia de La Educación Colombiana*, 17(17), 101–136. Retrieved from <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/2088>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Educación. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Greene, M. (2014). *Curriculum e imaginación: Sobre la educación estética*. En W. Pinar. *La teoría del curriculum* (pp.223-228). Madrid: Narcea.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. (M. Jiménez, Trad.) Madrid: Taurus.
- Kant, Immanuel. (2012). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Lavel
- Maturana, H. (2002). *Formación humana y capacitación*. Providencia, Santiago: Océano.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro. *Biblioteca CF+S*, 150. <https://doi.org/10.1080/10584600802686105>
- Meirieu, P., & Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Montaigne, M. (2008). *Dos ensayos sobre educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Nietzsche, F. (2000). *Más allá del bien y del mal*. México: Editorial ALBA.
- Orwell, G. (2017). *El poder y la palabra*. Bogotá: Penguin Random House.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. México: Narcea
- Posner, G.J. (1998). *Análisis de currículo*. (2ª ed.). Santafé de Bogotá: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- Rorty, R. (1998). *El giro lingüístico*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Sapir, E. (1949). *Language*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Serna, A. J. (2004). *Filosofía, literatura y giro lingüístico*. Pereira: Siglo del Hombre Editores.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

CAPÍTULO 2: YACHAGAY KHUSKA⁷ SABERES, DIALOGOS Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS⁸

Las estéticas del discurso pedagógico incitan a introducir palabras de otras lenguas, como la quechua, algunas de ellas sin equivalentes en la lengua española, para entender las dinámicas de las prácticas sociales en los territorios y afianzar el fenómeno de la educación en contexto. A pesar de que algunas palabras no son de uso habitual, en el consciente colectivo, existen los referentes en la vida cotidiana, tales como: la práctica de aprender juntos, *yachagay khuska*, que muestra que vivir y aprender en comunidad requiere de la comprensión de una serie de complejidades que es necesario desentrañar e investigar.

Para la cultura de los Andes, el aprender juntos cobra vida a la hora en que sucede la calidez del encuentro, el compartir de la palabra y el recorrer de la espiral de la existencia; en ese momento inicia la dinámica de contrapunteo (*kenko*), la práctica de palabreo o la confrontación de conceptos que invitan a superar al compañero y mutuamente generar crecimiento continuo al calor de la tulpa.

Definido con el nombre de *kenko*, “aquel zigzag tan implementado en el mundo andino, que aparece como la traducción geométrica del ondulante *qatin-qatin* que describe al infinito, ese ir y retornar, pero siempre a un punto más adelante del mismo camino” (Kreimer 1996, página), rompe los círculos cerrados de los ciclos y los convierte en *espiras territorio ignoto*, donde el conocimiento asciende, se articula y avanza al reconocer al otro como otro diferente y portador de saberes que en una relación de complementariedad generan algo nuevo.

Esta manera de vivir y de compartir tiene un poder de afección en la vida de los Andes, que transporta y ubica al ser humano en los diversos mundos de la cosmovisión de su cultura; inicia el *juego vivo* de la reciprocidad, el comprender, el complementar y el compartir, experiencias, saberes y conocimientos; entiende la existencia en una trashumancia ecoética⁹ por los territorios objetivos, espirituales y subjetivos de la cultura en la cual se desenvuelve y transita.

Con la lógica de transformarse y de asumirse en comunidad en tiempo presente y consciente de las condiciones y características del entorno próximo, el sujeto reconoce los sentidos contrapuestos de las transformaciones culturales; entiende las diversas formas de generar procesos de vida desde miradas, interpretaciones, interacciones sociales complementarias y respetuosas del pensamiento del otro, de la naturaleza y del medio ambiente, destacando que nada es definitivo y que todo está por realizarse.

Bajo las anteriores premisas, vivir en la ciudad o en el campos posibilita adentrarse en la región del municipio de Pasto y reconocer que en su historia hay una cultura, un territorio y unas identidades que se conectan con poderosas culturas de los Andes, las que permiten responder por qué esta región se matiza por cosmovisiones, creencias,

7 Del Quechua, aprender juntos

8 Dra. Barbara Ojeda Cortes y Mg. Alberto Morales García, Grupo de Investigación GIDEP.

9 La ecoética, también conocida como ética ambiental y ética medioambiental, trata de aplicar principios morales a la acción del hombre respecto a la naturaleza. <https://www.ocio.net/estilo-de-vida/ecologismo/que-es-la-ecoetica/>, 23-04-2018

estilos de vida en consonancia con el cuidado y la pervivencia del pueblo ancestral, de idiosincrasia rebelde, altruista y otras manifestaciones que distinguen a los pastusos de otros colombianos. Castells (año, pag.) destaca la relación entre lugares, identidad y permanencia, de donde surge la responsabilidad que cada persona tiene con el tiempo, el territorio y la cultura que le corresponde vivir, como garante de la preservación, la renovación y la transformación, así:

[...] las sociedades locales deben preservar sus identidades y fundamentar sus *raíces* históricas a pesar de las dependencias económicas y funcionales de unos espacios en movimiento. Las construcciones simbólicas de los lugares, la preservación de los símbolos de reconocimiento, la expresión de la memoria colectiva en las prácticas de comunicación [...] son todos medios fundamentales a través de los cuales los lugares siguen posibilitando las comunidades [...]¹⁰

Preservar el principio de identidad y respetar al otro como otro en la diferencia hace que se reconozca la propia identidad, y al mismo tiempo se la trascienda, nunca desconocerla; ingresar en el terreno de la diferencia incluye tener un encuentro con la multiculturalidad: “Al relacionarse con el otro, el ser humano corre el riesgo de reducir sus vínculos a lo meramente instrumental. Si así fuera el caso, se daría un contacto tangencial o un choque, pero de ningún modo un encuentro. El encuentro supone un ir y venir entre los seres que interactúan: una interpelación. Cuando uno habla y no hay respuesta, o cuando uno habla para callar al otro, no hay encuentro. Si lo hay, en cambio, cuando se crea una atmósfera en la que fluyen las preguntas y las respuestas” (Godezzi, redalyc@redalyc.org, 1999). Así, se reconoce la diferencia, la reciprocidad y la complementariedad con los otros conocimientos de lugares que les son propios de acuerdo con el grado de avance en el terreno de los saberes.

Matricularse a la escuela se había convertido en un desencuentro, en un alejamiento paulatino de uno mismo, de la identidad, del hogar, del terruño, de la tierra y de lo que se ama; en otras palabras, suponía desconectarse de la cultura, bajo un modelo educativo que se heredaba y transmitía de generación en generación y que luego se convertiría en una política Pública de la Educación formal. Ese proceso de alejamiento auguraba desarrollo, un desarrollo del encubrimiento de sí mismo.

El ideal educativo que se persigue ahora auspicia una pedagogía del encuentro, de lo social y de lo popular que articule las raíces de los saberes, que permita el desarrollo de lo humano, del entorno, de la región y, en general, del potencial humano que evidencie el valor, la riqueza de conocimientos y la responsabilidad social en sus estudiantes (la mayoría de las becas de ser pilo paga son del departamento de Nariño y de su capital, el Liceo de la Universidad de Nariño se ubica en el primer lugar en formación). Estas prácticas, discursos e intenciones se gestan en diferentes instituciones educativas del sector urbano y rural, en pro de la formación de los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI; no obstante, existe la necesidad imperiosa de complementar la

10 Tomado de: <https://reliefweb.int/report/colombia/el-desplazamiento-forzado-ind%C3%ADgena-en-colombia-la-ley-del-silencio-y-la-tristeza>, 13-02-2018

política pública de educación formal, con una política Pública de educación cultural que nos invite a un viaje a la realidad misma de la región, en un itinerario hacia la tierra ancestral de la cultura en los Andes.

Paulo Freire (2004) define la existencia humana, como la responsabilidad que cada persona tiene con el tiempo que le corresponde vivir, como ese garante de la continuidad y preservación del género humano, atreviéndose a decir que:

Si soy puro producto de la determinación genética, cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable (p.9)

Si bien se es condicionado, y no se está determinado, aún son innegables las raíces, las habilidades y las capacidades ancestrales pedagógicas que se forjan entre docentes, directivas, estudiantes y comunidad en general, y que posibilitan que la educación en el terruño del sur andino se pronuncie y salga a la luz desde sus manifestaciones y realidades cotidianas.

2.1. Dialogos e interacciones en la acción de educar

2.1.1. Vecindad entre el enseñar y aprender

El acto pedagógico se entiende como el espacio de encuentro consigo mismo, con la comunidad y con el mundo; como el escenario en el que los seres se mueven en regiones, rutas y raíces, con lenguajes propios que complementan saberes con intenciones que se traducen en transformaciones culturales, que parten de “acciones, comportamientos y relaciones que se manifiestan en la interacción de un docente o docentes con los estudiantes mediados por unos componentes del proceso pedagógico y una intencionalidad claramente definidas” (Rodríguez Tapias Julia)¹¹.

En la Constitución Política de 1991, el Estado reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana y considera que la cultura, en sus diversas manifestaciones, es el fundamento de la nacionalidad. Sin embargo, es hasta 1994, con el Decreto 804 de la Ley 115 que plasma la legislación en la educación para grupos étnicos bajo los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, flexibilidad, progresividad y solidaridad (MEN, 2010). Estos fundamentos han generado un campo expandido de la educación, en el que por consecuencia lógica cobran presencia la pedagogía del encuentro, la pedagogía social y la pedagogía popular, en un territorio que abarca desde el entorno próximo de los ambientes de aprendizaje, pasando por la región y extendiéndose a los lugares más alejados del continente, hasta donde llegan las influencias de las lenguas y los lenguajes originarios.

¹¹ Consultado en: <https://www.psicopedagogia.com/definicion/acto%20pedagogico>, 3-3-2018

Este territorio expandido de la educación configura la auténtica hospitalidad; muestra rutas de acceso a los saberes que circundan los Andes, el Caribe y la cultura Panamazónica; avanza tras una intencionalidad: el cuidado y la preservación del planeta, que se pueden evidenciar en estudiantes que desarrollan actividades interactivas en las que priman las relaciones horizontales, de tú a tú; básicamente, el docente se muestra como el artífice del aprendizaje al “diseñar estrategias participativas [...] permitiendo que el estudiante se convierta en el protagonista principal del aula de clase” (MDPd1).

Se ve la naturaleza de la relación pedagógica o “comunicación pedagógica”, donde un espacio es el mediador del diálogo permanente entre los actores, donde se favorece y promueve “una verdadera relación pedagógica en la cual no hay aprendices ni enseñantes, sino una relación entre pares, donde todos son conscientes de que aprenden unos de otros” (Cendales y Mejía, 2016. p.9); esta percepción de lo pedagógico es considerada como un auténtico proceso comunicacional; Gutiérrez (1985. p.104) explica que “la acción educativa es, por tanto, una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia conciencia,” aflorando un “ambiente armónico, donde los aprendizajes y la evaluación son concertados. El estudiante sienta que nada es impuesto y que todo proceso que se desarrolle en el aula es importante, porque le es útil” (MDPd2).

Esta reciprocidad comunicativa, desde la horizontalidad y el reconocimiento del rostro del otro, en un momento único que es la educación, deja entrever que al educar lo humano, participativo y flexible, suscita el saber ser desde los roles, las responsabilidades, los valores y los compromisos individuales y sociales; permite vivenciar la escuela como el lugar para los “nuevos significados, prácticas y discursos donde tengan espacio los sujetos al margen de la normalidad, bajo diálogos que trasciendan la inclusión y se vinculen al proyecto de liberación, [...]” (Villa y Rodríguez, en Cendales, Mejía, y Muñoz, 2016. p. 72 – 74).

Con esta forma de ver la relación y los estilos de comunicación entre docente y estudiantes, se gana en el ejercicio de la negociación, cuya característica principal implica: “diálogos formativos, constructivos entre docentes, estudiantes, directivos, comunidad educativa, el diario vivir es un aprendizaje continuo dentro de la vida y escolaridad.” (MDPd6), donde el docente crea los procesos de aprendizaje, busca estrategias que indiquen nuevas fuentes en “el territorio como lugar de sustento, calidad de vida (trabajo, terruño, salud, coexistencia, cultura...), fuente de creatividad y punto de referencia” (Barbero J. , 2000) acorde con el estudiante y sus necesidades. En la comunicación recíproca, los aprendizajes se desarrollan “*escuchando más atentamente las inquietudes y aportes del estudiante, no haciendo creer que alguien cuenta con más poder que el otro, sino hacer entender que todos somos iguales y que todos aprendemos de todos*”. (MDPd7).

Muñoz, Andrade y Cisneros comparten la idea de la comunicación asertiva y la viabilidad en los actos de enseñanza y aprendizaje por medio de las estrategias de “interacción en el aula, que son formas de enseñanza y formas de aprendizaje donde el estudiante, el profesor, se constituye en actor central, quien a partir de sus propias necesidades y expectativas aprehende, explica, conceptúa, narra, discute, construye y genera sus propias perspectivas respecto a determinadas temáticas,” (2011. p. 68 – 121).

Esta interacción entre docente y estudiante en el aprendizaje mutuo va mutando y acrecentando los aprendizajes colectivos, los cuales aunados a intereses comunes configuran la unión de las fuerzas, las acciones y las intenciones y concurren en la transformación de sus realidades; gracias a esta sinergia, se “produce mayor impacto en los grupos y comunidades propiciando cambios en la subjetividad, en las organizaciones y en la sociedad” (Mesa, Sandoval y Muñoz, en Cendales, Mejía y Muñoz, 2016. p. 85). De esta manera, la acción pedagógica nutre el propósito de juntar, de integrar y de tejer todo tipo de relaciones e interacciones; forja la “confianza y respeto recíproco, abriendo espacios para hacer acuerdos tanto de convivencia entre docente y estudiante,” (MDPE69) y aporta a una educación de cara a las comunicaciones asertivas, proactivas y de acercamiento desde las diferencias que es el distintivo del ser humano.

2.1.2. Somos iguales porque somos diferentes¹²

Al aceptar que todos somos iguales precisamente, porque somos diferentes, es un ejercicio que requiere de una confrontación de la historia que ha sido transmitida, enseñada, e impuesta con la que ha sido ocultada y desde las periferias busca resurgir, comenzando con los sin voz, esa historia que “es objeto de una construcción cuyo lugar no lo configura ese tiempo vacío y homogéneo, sino el cargado por el tiempo-ahora”¹³

Este tiempo presente es el que concede la opción de transponer la historia y generar otras opciones de ser, permite ser con los otros en el contexto cercano y en las otras latitudes, vivenciar la “cosmovisión mía y del otro y reconocer nuestras historias desde el respeto mutuo, luchar por los mismos derechos por la vida desde la diversidad en igualdad de condiciones. Afirmar, por tanto, la dignidad inherente de todos los seres humanos y su potencial intelectual, artístico, ético e espiritual” (Aguirre Ledezma, 2010, p.23).

Al interior de estas historias y en sus visibilidades se despliegan las diversidades culturales, precisadas como algo que no es “fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo aquello que aprende y se transmite socialmente” (Bexalú, 2002. p.25); de igual manera, se puede considerar que:

Tanto la cultura como la diversidad cultural son temas y realidades complejas que no se pueden definir ni explicar en forma esquemática o simplificada. En este sentido, cabe señalar que cuando se habla de términos como multicultural o de intercultural, se producen contradicciones, ambigüedades, paradojas, perspectivas diversas y distintas definiciones que dan origen a numerosas ideas, proyectos y alternativas que apuntan en distintas direcciones (Torres, 2015. p. 180).

¹² Leopoldo Zea en su simplificación a los aportes que ha hecho a la filosofía latinoamericana sostiene que: “todos los hombres somos iguales, precisamente porque somos diferentes”. Tomado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/buen-vivir/37/somos-iguales-porque-somos-diferentes>.

¹³ Tomado de: Echeverría B., Sobre el concepto de historia en Walter Benjamin, Edición y traducción de Bolívar Echeverría, CEME centro de estudios Miguel Enriquez, Archivo Chile, Historia político social- movimiento popular, p.13, en: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/benjaminw/esc_frank_benjam0021.pdf

Por consiguiente, dichas alteridades son fluctuantes en el diario vivir y en los diferentes escenarios por los que se mueven y transitan las gentes y es comprensible que se encuentren diversas expresiones humanas porque este es el distintivo del género humano.

Manifestaciones que ingresan también a las escuelas, irrumpen el dogma de la homogeneización y fomentan la interculturalidad como la “forma o el modo en que los diversos grupos socioculturales o personas individuales gestionan sus diferencias de una forma democrática y participativa en un marco de igualdad” (Ojeda, 2006, citado por Torres, 20015. p.183). Por tanto, la diversidad cultural es un accionar humano que demanda de la sociedad y de los entes educativos, la visibilidad y el reconocimiento como tal.

En este sentido, al interior de las instituciones y centros educativos, las formas y las finalidades de la educación merecen ser volcadas a las nuevas necesidades, los actuares, las inclinaciones y las manifestaciones de los estudiantes, quienes presentan requerimientos en cuanto a: sociabilidades, atenciones, interacciones, discursos incluyentes- democráticos y participativos, prácticas de equidad- solidaridad y visibilidad, estrategias pedagógicas desde la diversidad que aporten a los diferentes ritmos-formas y tiempos para el aprendizaje, metodologías creativas de inclusión- reconocimiento, de cooperación, de evaluación y de valoración de los aprendizajes, entre otros.

Es perentorio actuar desde la heterogeneización, para avanzar en las “prácticas pedagógicas que se realizan en el aula, como talleres interactivos, que responden a las diversidades presentes en los estudiantes, y se puedan hacer visibles cuando entran en contacto con otras comunidades diferentes a las ya acostumbradas.” (MDPd3)

Arriesgarse por otras prácticas pedagógicas que respondan a la “diversidad de los estudiantes: que se puede lograr con cambios en las formas de enseñar, donde el docente involucre el interés del estudiante, cambie la rutina por variedad, lo obligatorio por lo importante, lleve al diario vivir el conocimiento que imparte (MDPd2). Donde se puede asumir que si “hablamos de diversidad se tiene que atender a varios factores uno es la parte de desarrollos cognitivos que generalmente lo encasillan y no ven los otros aspectos incluso nosotros no hablamos de inclusivo sino más bien de la apertura” (MDPc1).

De esta manera, se minimiza sentires, expresiones y prototipos peyorativos, como: (sic) “Porque tiene un tatuaje o porque tienes una perforación o eres de otra religión entonces empiezan a discriminar, hasta los profesores dicen, solo porque tienes un tatuaje eres un delincuente y hay personas que teniendo tatuajes son mucho mejor personas que el que tiene un traje puesto” (MDPe75). Se requiere que los profesores se “actualicen y que analicen nuestra forma de pensar y ver que haya una comunicación con nosotros porque a veces los profesores son muy cerrados, nosotros tenemos una educación muy distinta a la de nuestros padres, que los maestros nos pregunten por qué haces eso, que te gusta hacer, o cosas por el estilo, entonces eso cambiaría mucho la educación” (MDPe72).

Con estos y otros avances que se adelanten al interior de diferentes instituciones y centros educativos, se puede sostener que el poder ver al otro como igual y diferente a mí, es un proceso que demanda apertura mental, apertura a la escucha y, sobre todo, apertura a la diferencia; exige comprender que todo lo que es invención humana

es factible de modificarse, repensarse, y volverse hacer. Al avanzar en este sentido, se constituyen estrategias y didácticas pedagógicas que apoyan prácticas y discursos de diferenciación, fortalecen el reconocimiento y la socialización necesarias para el aprendizaje por: talentos, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje circunscritos en la interacción intercultural.

Por último, se puede sustentar que estas condiciones no solo son responsabilidad del docente y del estudiantes definidas para ser desarrolladas al interior del aula; sino que necesitan que todo el sistema educativo vaya en conformidad con estas nuevas solicitudes, donde los referentes teóricos (documentos institucionales, mallas, planes, sistema de evaluación), los recursos físicos (planta física, ambientes de aprendizaje, zonas verdes, laboratorios, otros), los recursos económicos, sentido directivo y administrativo favorezcan estas nuevas formas de ser manifiestas en el siglo XXI.

2.2. Puntadas para sentir el sur

2.2.1. Apuesta pedagógica socio cultural en el municipio de Pasto

La pregunta inicial que surge siempre en los debates sobre los modelos es ¿cuál es el modelo pedagógico pertinente para los contextos específicos? ¿Cuál es el más pertinente para el municipio de Pasto? A la luz de la última pregunta, sobresalen aportes de directivos y de profesores de algunas instituciones y centros educativos del municipio de Pasto, que dan a conocer el modelo pedagógico que aplican, en otros casos el modelo ideal y las características que debe reunir para incidir en los procesos formativos:

Cuadro 3. Modelos pedagógicos recurrentes en el municipio de Pasto¹⁴

Modelo pedagógico	Características
Propio	-Que articule políticas educativas en Colombia y el contexto local (MDPd31). -Tomado desde el aporte epistemológico, pero aterrizado en lo nuestro (MDPd33).
Constructivista social	-Ya que debe contextualizarse en la comunidad educativa sus proyectos, fortalezas y debilidades (MDPd20). -Porque permite el trabajo colaborativo en el aula, analiza el contexto y construye colectivamente las soluciones a la problemática social, económica y cultural (MDPd21). -Para formar estudiantes críticos autónomos que se interesen por construir su conocimiento, sin tener en cuenta el tiempo y sean capaces de proponer alternativas de solución a los problemas (MDPd28).

¹⁴ Debido a la cantidad de respuestas y a la recurrencia de las mismas, se asumen algunas réplicas de la pregunta N° 6: ¿cuáles son las características que debe cumplir el modelo pedagógico que responda al desarrollo social, económico, político y cultural del Municipio de Pasto? Interrogante desarrollado en los talleres desarrollados en los meses de noviembre de 2017 y enero 2018 en las instalaciones de la VIPRI Universidad de Nariño.

Critico Social	-Nuestra sociedad pastusa necesita lideres criticos, autónomos, participativos, solidarios que trabajen juntos por un buen vivir (MDPd22). -Por descubrimiento, en Pasto se necesita aspectos que despierten la creatividad y la propuesta de ideas innovadoras; se debe trabajar en grupo y abordar diferentes aspectos innovadores (MDPd34). -Permite a todos los integrantes de la comunidad educativa acercarse a la realidad de manera crítica y reflexiva, con el fin de encontrar soluciones a problemas que las afectan integrando saberes, practicas, actividades y valores (MDPd36). -Porque nuestra institución lo venimos implementando y nos ha permitido mejorar los procesos de formación integral de nuestros estudiantes (MDPd39).
Escuela Activa	-En nuestra IEM aplica el modelo pedagógico escuela activa a través de guías y talleres porque los estudiantes se ausentan del aula para ayudar en la familia. Esto facilita que el estudiante se pueda nivelar con trabajo en casa al regreso al colegio (MDPd49). -Ayuda a ser más creativos, los estudiantes se acercan más y comparten entre ellos (MDPd50).
Otros	-Modelo tomado desde de la lógica humana, no necesariamente de un modelo especial, en conclusión, se requiere estrategias pedagógicas que permitan desarrollar competencias y cumplir con los estándares; cómo articular los lineamientos del MEN en el proceso pedagógico (MDPd32). -El modelo pedagógico según la problemática de la IEM de Pasto, es un híbrido humanista constructivista (MDPd40).

Fuente: esta investigación

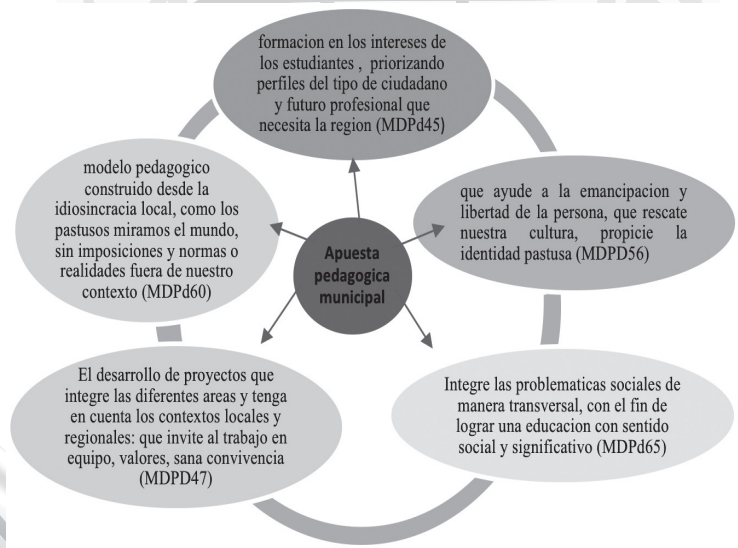
Estas clases de modelos pedagógicos muestran que las funciones y las finalidades de la escuela del siglo XX, que se enfocó en la solución de problemas académicos, en transmitir conocimientos, en intentar cuantificar el aprendizaje y, en pocas palabras, en aferrarse a un modelo pedagógico “arcaico y obsoleto”, se está superando, puesto que se visibiliza la intención y la instalación de otras opciones educativas en concordancia con los retos del siglo XXI, donde las formas de hacer y ser en la educación van de la mano con la exploración, el análisis crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo (Salinas y Salinas, 2013)

En este sentido, se distinguen voces que emiten alternativas y fomentan elementos que se consideran pertinentes para enriquecer modelos pedagógicos, además, pueden aportar insumos para la optimización del acto educativo, entre estos se encuentra: (sic) “un modelo pedagógico que reconozca las nuevas generaciones, que permitan la articulación de lo teórico y práctico, que cambie la rutina, que permita el trabajo cooperativo y colaborativo, que tenga en cuenta los intereses de la comunidad educativa” (MDPD2). Que se adecúe y ajuste (sic) “al municipio de Pasto, en buscar estrategias de aprendizaje que sean acordes con la economía, la política, etc” (MDPd3), que sea de (sic) “flexibilización y transversalidad de áreas como el medio ambiente, la catedra

por la paz, la identidad cultural y regional, los valores y competencias ciudadanas (MDPd45), y sobre todo que responda a la interacción social como principio de aprendizaje; que contextualice los conocimientos, reconozca los saberes culturales, personales y luego construya conceptos universales; que evalúe el proceso de aprendizaje desde el inicio, el curso y el final de éste, para que reconozca fortalezas, avances y detecte debilidades para mejorar. Debe permitir el trabajo por proyectos de aula como una forma de atender los intereses del estudiante y de la comunidad educativa, con la mediación de los conocimientos del área específica. Este modelo requiere asumir los elementos culturales como: fiestas patronales, fiestas de identidad cultural, fiestas de carnaval, fiestas musicales y toda expresión artística de la región; integrar los paisajes urbanos y rurales, el conocimiento propio de comunidades indígenas y de campesinos y el conocimiento producido por universidades, para desarrollar diálogo entre saberes.

Estas consideraciones abren opciones para vislumbrar formas de resignificar, de replantear y de transformar las dinámicas educativas, sobre todo, en lo que respecta con la ruta institucional que se plasma en el currículo y el plan de estudios; dichos avatares merecen ir en consonancia con la vida en plenitud y el bien vivir, para soportar las nuevas modificaciones que implica una educación con el territorio y no para la exterioridad. No se precisa un modelo pedagógico específico, puesto que no es la intención unificar y homogeneizar la educación; la idea es presentar alternativas que admitan ver otras formas de educar, permitir el ingreso de otros ideales educativos que buscan ser visibles y viables en el acto formativo, condensados en un tiempo próximo, desde la práctica y la teoría del currículo.

Figura 2. Voces propias para una apuesta pedagógica municipal



Fuente: esta investigación

Estas formas de educar son realidades en otros lugares y escenarios, llevadas a cabo de manera pertinente y alternativa, con pedagogías tales como:

Cuadro 4. Tipos de Pedagogías de corte latinoamericano¹⁵

Tipo de pedagogía	Características	Añanzamiento de habilidades, capacidades y competencias
Popular	Entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos participantes en procesos de formación ¹⁶ . Su mayor representante es Paulo Freire, quien aportó a la definición y aplicación de la pedagogía para la liberación, la emancipación y la autonomía.	Habilidades de pensamiento, capacidades y actitudes para la constitución, liderazgo y participación en organizaciones y gremios, movilidad investigativa, procesos conscientes de ser y estar en el territorio, cuidado-promoción y prevención del ambiente, interacciones interculturales, competencias (cognoscitivas, comunicativas, intra e interpersonales, espirituales, cibernéticas, laborales, genéricas), conciencia social y personal, apertura mental-a la escucha y a las diferencias, otredad, alteridad, trabajo endógeno y reciprocidad.
Social	Las problemáticas sociales contemporáneas, urbanas y rurales, nacionales e internacionales, son el campo de estudio y reflexión interdisciplinaria de la pedagogía social y educación social en su dimensión práctica ¹⁷ .	
De las resistencias	Concebida como pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones, de la rabia y la indignación frente a las injusticias, de la rebelión y de la revelación de los nuevos mundos que pugnan por crecer y por forjar relaciones políticas, culturales, sociales, económicas, de género, opuestas a las que reproducen y refuerzan la dominación ¹⁸	
De colonial	Apuesta integradora de constitución de subjetividades éticas ante los vestigios sutiles o indeterminados de las hegemonías de la modernidad allende la comprensión histórica de la colonialidad oficial. Para tal fin, se realiza una presentación panorámica de las acepciones de decolonialidad y, posteriormente, una caracterización de los elementos que podrían definir hoy una pedagogía de colonial. ¹⁹	
Insumisas	La insumisión representa en estas pedagogías un acto de rebeldía, una forma de producción e inscripción, que al mismo tiempo resiste y crea, construye, camina para poder escapar, para moverse, descentrarse de la regulación, del control y normalización de la educación y sus pedagogías colonizadoras. La insumisión es una apuesta colectiva frente al ejercicio del poder sobre la vida ²⁰ .	

Fuente: esta investigación

¹⁵ Por cuestiones de extensión se presentan algunos elementos claves que definen el tipo de pedagogía que se presentan en el cuadro.

¹⁶ Tomado de: <https://sites.google.com/site/conceptosdeeducacionpopular/concepto-de-educacion-popular>.

¹⁷ Consultado en: Vélez de la Calle C., Pedagogía Social en Colombia, Literatura y experiencias educativas diversas en educación- sociedad, 2000, Cali. Bonaventuriana.

¹⁸ Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019091139/7Korol.pdf>

¹⁹ Tomado de: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html

²⁰ Tomado de: <https://pedagogiasinsumisas.wordpress.com/>

El interés consiste en integrar y en avivar la interculturalidad, la diferencia, la multidimensionalidad del estudiante, la interacción con el ambiente, la comprensión de los fenómenos sociales y el sentido de ser con los otros en tiempo presente.

Países como Bolivia, Uruguay, Paraguay, Ecuador han dispuesto una educación que sea desde la vida, para la vida y para el bien vivir; es una política social educativa que rescata los principios ancestrales de los pueblos originarios, que propenden por el cuidado de la naturaleza, la pervivencia de las creencias, la cosmogonía del ser en armonía con sus semejantes y el entorno; una vida buena con principios de complementariedad y de reciprocidad. En esta dirección, por ejemplo, Bolivia a partir del año 2012, en su mandato ministerial, aborda la educación desde la consigna “para vivir bien en comunidad y armonía con la madre tierra y el cosmos,” donde los saberes (ser, decidir, saber, hacer) son las dimensiones del ser humano y se enlazan con la metodología holística; defiende el sentido del acto de educar y la finalidad “del currículo base y currículos regionalizados”, con docentes cualificados que asumen retos educativos, en procura de responder a las cuatro dimensiones:

- a) Espiritual de los valores, principios e identidad (SER);
- b) Conocimiento, creación y recreación de los saberes universales o locales (SABER);
- c) Organización y convivencia (DECIDIR);
- d) Producción, creación material e intelectual (HACER)²¹

Desde esta mirada de complementariedad, se definen los procesos evaluativos en contextos de evaluación comunitaria, donde la educación no es solo el recinto, sino el espacio de puertas abiertas y de cara a las comunidades que rodea y están presentes en el acto educativo; presta atención y replica a viva voz, las experiencias regionales que van más allá de la educación tradicional y generan acciones integradoras del bien vivir con la educación.

Con base en lo anterior, se puede inferir con Flórez (citado por Gómez y Polania, 2008, p.67) que el modelo pedagógico social busca el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Fundamenta el aprendizaje co-participativo y la reflexión crítica de las propias creencias y juicios. Es un modelo que reconoce lo “propio”, lo cultural; recrea las costumbres a partir de la cosmovisión y la identidad que caracterizan a los habitantes pastusos y nariñenses.

2.2.2. La educación no es un camino: es un territorio

En los imaginarios sociales de los habitantes de Pasto, un factor fundamental que consolida la calidad educativa, resulta del trabajo institucional que articula la política pública de la educación a la cosmovisión de la cultura regional; mantiene una permanente relación de concordancia entre las habilidades y las capacidades

²¹ Tomado de: Noel Aguirre Ledezma, educación de la vida y en la vida para vivir bien, en: educación global, revista indexada en latindex, editado por FERE-CECA MADRID, con el apoyo de Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación AECID, ISSN: 2254-1845, N° 10, sep.2016, págs. 43-57

que se proponen afianzar con las innovaciones curriculares; favorece la relación de complementariedad del plan de estudios con los saberes, las lenguas originarias y el territorio.

En esta medida y bajo normas de reciprocidad, el plan de estudios se potencializa y, antes que ser un esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales (MEN), entra a convertirse en el punto de referencia del desarrollo de la región; impulsa la soberanía cultural como espacio de conservación e innovación de saberes y generador de identidades con ideales de libertad, paz, progreso y justicia social: “al hablar de soberanía cultural estamos hablando de la capacidad de una comunidad para *restablecer*²² sus propios lenguajes comunicativos internos y para escoger los elementos que representan mejor sus relaciones con el mundo exterior” (Barbero, Roche, & Robledo, 2000, pág. 23).

Las culturas Andinas antes que ser literales o ágrafas en sus sistemas de representación para mantener la preciada permanencia, conservan la relación textual con escrituras: señaléticas, icónicas y simbólicas, presentes en la cosmología, la cosmogonía, los pictógrafos y los petrogrifos. Una característica de estas culturas es la de organizar su conducta social en torno a calendarios lunares, solares, rituales; son escrituras que guían el sustento del quehacer, las festividades, las siembras, las cosechas, los carnaavales y la vida cotidiana.

Para el pensamiento andino, el todo es percibido como formado por elementos pares que son opuestos y desiguales, los cuales, al mantener una relación de complementariedad, aseguran su reproducción. De allí que una característica de esta cultura es la de organizar su conducta social en base al principio de reciprocidad, el cual traduce, en la práctica, su concepción de la naturaleza binaria y complementaria del cosmos (Kreimer, 1993, p.76)

La relación binaria entre los pares opuestos a que hace referencia la cosmovisión andina, se da en los encuentros de saberes donde el estudiante, los padres de familia y la comunidad participan de manera activa; con el currículo y el plan de estudios que ofrece la institución educativa, establecen nexos que visibilizan el saber y saber hacer en contexto, para avanzar en niveles de calidad en el reconocimiento de la naturaleza, de su entorno inmediato y la relación con el orden de un bien vivir.

En este sentido, el municipio de Pasto cuenta con instituciones y centros educativos como el Cerotal, Guadalupe, José Antonio Galán y otros, que adelantan Proyectos que hacen posible la articulación entre currículo/saberes, garantizan la calidad educativa a su comunidad y logran que el estudiante participe de manera activa en los proyectos sociales del entorno inmediato; cultivan el respeto por el otro como otro en la interculturalidad que rodea; afianzan destrezas en el encuentro con las disciplinas, las ciencias y las artes con objetivos claros de desarrollo social, sostenible, humano y sustentable para el bien vivir.

22 La bastardilla es nuestra.

Para hacer efectivo el plan de estudios es necesario adelantar proyectos, en tiempos y espacios que permitan articular calendarios académicos, con calendarios lunares, solares y saberes que lleven el ritmo de la producción agrícola, las festividades, los carnavales, el trabajo, las ciencias, las artes, los oficios de la vida cotidiana en las regiones; que los PEI, los PER y los PEC se articulen de manera directa con los proyectos productivos y sociales que están en marcha en manos de las comunidades, los grupos sociales y las entidades gubernamentales; fijar metas de calidad y que la conciencia colectiva sepa si éstas se alcanzan en la realidad de la vida cotidiana.

Para el habitante de los Andes, el pasado, el presente y el futuro coexisten, de tal manera que el plan de estudios puede ser elaborado y ejecutado desde los elementos normativos que demanda el MEN con elementos distintivos propios de la localidad y la región, en este sentido se cuenta con unas pautas que aportan a dicha configuración:

1. Identificación de los contenidos contextualizados que garanticen la libertad de participación del estudiante y la conservación de sus saberes, que se pueden generar desde la “visita a los corregimientos, encuentro étnico culturales, currículo oculto, mingas de reflexión social, toma, fomento de la identidad, motivación al estudio y amor por aprender,” (MDPD15); estas situaciones, además, fomentan el abordaje de los temas y problemas de cada área afines con las necesidades que requiere el estudiante y que puede aportar al núcleo familiar y a la comunidad, señalan las correspondientes estrategias pedagógicas y las actividades que se pongan en marcha con la participación de los actores de la comunidad educativa.

2. Acuerdos en la implementación de proyectos que configuren nuevas dimensiones de lo regional en cuanto a las naturalezas ecológicas y virtuales, a través de: estrategias, tiempos, calendarios y secuencias del proceso educativo, los que se reconocerán, trabajaran y ejecutarán de acuerdo con el grado y período lectivo: (sic) “emprendimiento con los estudiantes de quinto de primaria, le dan autonomía y el maestro es un acompañante,” (MDPd27). Los estudiantes integrarán otros espacios de aprendizaje para lo cual pueden (sic) “conocer diversos lugares de nuestra región que no sólo se queda a lo que tenemos en nuestro cuaderno y nos toque imaginarlo.” (MDPE5)

3. Competencias- capacidades- habilidades, estándares, indicadores de desempeño entre otros, se definen para trabajarse en los periodos del año escolar y, al finalizar, los estudiantes deben evidenciar progresos importantes con respecto al año anterior, en conocimientos y relación social, aspectos que los educandos deben alcanzar y practicar, en cada área y grado.

4. Planes de estudios se abordan desde la interdisciplinaria y la colaboración mutua, con la identificación del talento humano con el que se cuenta, (sic) “se requiere personal de apoyo de planta para atender a la población con diversidad funcional,” (MDPd38); diseño de planes especiales de apoyo y de acuerdos para el manejo de los espacios y los tiempos para aportar a los (sic) “proyectos, y estos deben adecuarse al interés de los niños y estudiante. Para niños con inclusión se debe tratar desde la diferencia por un especialista en este campo.” (MDPd57)

Con estas pautas pedagógicas se consigue que los elementos del plan de estudios estén (sic) “estructurados de acuerdo a las necesidades de la institución y que responda a un conocimiento integral, en donde se comprenda el desarrollo de asignaturas, proyectos, tiempos y objetivos; no como una serie de actividades por cumplir, sino como una estructura que favorece aplicarlo en su realidad,” (MDP28); se genera los procesos de flexibilidad curricular que deben estar acompañados por (sic) “profesionales en la salud, quienes cuenten con el apoyo gubernamental para poder realizar su trabajo sin limitaciones.”(MDP53)

5. Metodología con visiones dialógica, práctica y vivencial, donde las “estrategias promueven el reconocimiento de las comunidades a través de proyectos que surgen de unas realidades y aportan a satisfacerlas, pero también fomentan el trabajo en equipo, la co-evaluación etc.” (MDPd47); aplicable a cada área y que señale el uso de: material didáctico, estrategias pedagógicas innovadoras y por competencias, talleres por habilidades de pensamiento, guías, laboratorios, ayudas audiovisuales, redes de información o cualquier otro medio que oriente y soporte la acción pedagógica.

Estos cinco puntos permiten inferir que el plan de estudios puede: ser elaborado de manera participativa, incluyente, con mirada local y regional; afianzar habilidades, capacidades y competencias, de cara a las realidades que vive y sortea el estudiante; disponer y manejar tiempos de manera flexible e interactiva para promover el gusto por estar y aprender de diferentes maneras. Dichos aspectos son visibles en experiencias de currículo y plan de estudios de tres estamentos educativos (detallados a continuación) que iniciaron este camino de integración, de reciprocidad y de búsqueda de actos educativos desde lo local, lo global y lo normativo:

Cuadro 5. Planes de estudio por proyectos y de integración entre lo local, regional, nacional, mundial²³.

COMPONENTES	COLEGIO FRANCISCO JAVIER	L.E.M. JOSÉ ANTONIO GALÁN	L.E.M. NTRA. SRA. GUADALUPE
Currículo	<p>Se desarrolla en un término de 40 semanas incluidas las semana de fiestas patronales determinado en una jornada de 4 días en jornada escolar completa mañana y tarde y un día en semana con jornada continua.</p>	<p>Partimos de nuestro proyecto institucional atendemos la diversidad tenemos una política inclusiva.</p>	<p>Un pentágono donde tenemos unos ejes de pertinencia que son el bilingüismo, el medio ambiente, formación artística, tics, y articulación con la educación superior</p>
Plan de estudios	<p>Proyectos integrados de aprendizaje: 22 unidades de 45 minutos de 33 posibles en la semana. las 11 unidades restantes se dedican a espacios de formación específico en artística (danza, música, dibujo, ed. Física)</p> <p>-Facilitan aprendizajes significativos e integradores, articulando teoría, práctica e investigación, permiten interrelacionar con el contexto económico, ambiental, religiosos, socio cultural y político, local y regional, en diálogo con realidades de otros países y continentes, involucra a familia y comunidad.</p> <p>-Incorporación de las inteligencias múltiples, se desarrollan 8 dimensiones: cognitiva, afectiva, sociopolítica, espiritual, corporal, ética, comunicativa y estética, esto es inmerso en todos los grados.</p>	<p>- Diseñamos un plan de estudio, tenemos un modelo pedagógico conceptual que no tenía nada que ver con el contexto, escogimos el enfoque por competencias, Seguir los lineamientos curriculares, los estándares básicos, los derechos básicos de aprendizaje y este año las mallas de aprendizaje.</p>	<p>-En las áreas tenemos tres bases fundamentales una primera parte que se puede llamar el marco conceptual, posteriormente tenemos un plan de mejoramiento, donde se encuentran las dificultades en las áreas y entonces se hace el plan con base en esto, desarrollamos las mallas curriculares porque es lo que se puede trabajar al interior de cada una de las áreas y posteriormente lo trabajamos en un plan operativo de aula donde el maestro lo trabaja directamente la parte formativa como la cognitiva</p> <p>-Proyectos integradores, guardiamos de la pacha mama, manejo de recursos sólidos.</p>

²³ La información registrada en el cuadro fue suministrada por coordinadores y retores/as de los tres estamentos educativos; se sintetizó con la selección de acciones literales que posibilitan comprender las formas y las modificaciones que implica el aprendizaje por proyectos, la característica de los tres estamentos es trabajar jornada única.



	<p>-Encuentro de maestros por áreas académicas, reconocer los lineamientos generales que se orienta desde el marco del MEN, se concreta un Plan Integrado de Área, revisión y adecuación de la malla curricular que contiene saberes, estándares de desempeño y temas, teniendo en cuenta su pertinencia y gradualidad de acuerdo al desarrollo evolutivo del estudiante.</p> <p>- Definidos los saberes, estándares, aprendizajes y contenidos de las diferentes áreas que se pueden integrar al proyecto, se organizan en torno a un tema o tópico generador, precisando los énfasis o combinaciones más convenientes para cada grado.</p> <p>- Se elabora una planeación para cada periodo académico teniendo en cuenta objetivos, metas de comprensión, referentes teóricos, hilos conductores, insumos de la malla curricular y actividades propuestas que se van detallando a corto plazo a través de la planeación semanal.</p> <p>- Los proyectos, han tenido una duración de uno a tres trimestres dependiendo de la cantidad de contenidos por áreas, los aprendizajes o estándares de las asignaturas del grado que requieren espacios propios de fundamentación, son diseñados por el maestro respectivo y enriquecidos en las áreas y grados.</p> <p>- En los proyectos y en los espacios de fundamentación, se emplean recursos tecnológicos y talentos disponibles, como invitados especiales, conferencias, ponencias, foros, mesas redondas, debates, prácticas experimentales, entre otras.</p> <p>- Las salidas pedagógicas interdisciplinarias permiten la innovación pedagógica, estimulan la reflexión docente.</p>	<p>- Visitas a los estudiantes a la casa, donde charlamos con las familias y conocemos el contexto entonces que no tengan una mesa donde hacer las tareas eso nos cambia la perspectiva, entonces hemos empezado a replantear cosas como tareas escolares, estamos trabajando a la par con la familia</p> <p>- no celebrar el día del idioma porque en nuestro país hay 69 lenguas distintas por que celebrar una lengua que nos fue impuesta, en cambio hacemos el día a la lectura, escritura, oralidad.</p> <p>- Los proyectos se los trabaja por áreas o equipos de gestión por qué no todos tenemos las habilidades para todo, los proyectos son transversales a toda la institución entonces el aprovechamiento del tiempo libre es para todos los grados y cada uno es liderado por un grupo de maestros, o hay algunos en las que trabajamos como un conjunto.</p> <p>- Plan lector se trabajan cuatro líneas, una es la cuestión todos a leer, la otra es la escritura, la oralidad y las tic osea como incorporamos las tic para motivar eso es un proyecto integrado al plan lector que está enfocado en la formación de lectura y formación en pruebas saber. Creamos una asignatura nueva que se llama "lectura crítica" que es una asignatura de apoyo para el resto, se leen distintos tipos de textos, se fortalece la lectura literal e inferencial y se trabaja mucho la parte de expresión oral.</p>	<p>- se hace es un diagnóstico, se ubica a los chicos que tengan dificultades o que están en un determinado grupo y con base en eso se empiezan a trabajar planes de apoyo y la flexibilización curricular, el docente de apoyo da las indicaciones que se puede lograr con estos niños y obviamente teniendo en cuenta la programación por áreas que tenemos acá el docente debe hacer una adaptación curricular colocar una metas, unos objetivos de los cuales el estudiante pueda alcanzar y con base en eso también será la valoración</p> <p>- tenemos la escuela de formación en música, estamos trabajando con la robótica donde los niños aparte de desarrollar lo cognitivo avanzan en lo integral.</p> <p>-- Están los clubes, el de matemáticas, de liderazgo, de teatro, de oratoria, de inglés, entre otros, entonces esto lo estamos trabajando con el sentido de ubicar las potencialidades de los chicos, se desarrollan en los grados terceros, cuartos y quintos, se trabajan los días lunes y jueves a la sexta hora</p>	<p>Metodología</p>			<p>- Los proyectos están anclados a las áreas, se ha hecho un estudio de cuáles son las necesidades, entonces salen las diferentes temáticas y las opciones de trabajo.</p> <p>-Se cuenta con cielos propedéuticos, convenios con la Universidad de Nariño, Católica y SENA,</p>
--	---	---	--	--------------------	--	--	--

PROYECTO INNOVADOR EDUCATIVO MUNICIPAL
PARA LOS SABERES Y LA ALTERNATIVIDAD

<p>Tiempos</p>	<p>-Hay una reglamentación que define el tiempo de los horarios escolares en toda Colombia que es el Decreto 1850 del 2002. -Las clases las llevamos de 45 minutos, según el horario que tenemos mañana y tarde. -Tenemos cuatro días en semana que es mañana y tarde y hay un día que trabajamos jornada continua.</p>	<p>-Acá optamos por tomar 22 horas de 60 lo que nos hace acreedores de tener 22 docentes y nos asignan 8 horas extras. - los docentes contentos los cuatro días hasta la 1:45 pero hay un día que se van a las 11:45</p>	<p>Trabajamos siete horas de la secundaria en la primaria trabajamos seis y en preescolar trabajamos cinco horas teniendo en cuenta la nueva normatividad estas clases son de sesenta minutos, la jornada inicia a las siete y termina a las tres de la tarde. -Dimos la opción que algunos profesores hagan su asignación académica en cuatro días, es decir que no vienen un día</p>
<p>Evaluación</p>	<p>-Las rubricas, es un instrumento que permite ver el desarrollo de saberes procesualmente y el nivel que se alcanza en cada uno, queremos rescatar la evaluación procesual. - El diseño de las rubricas las realiza el maestro de cada área partiendo del estándar que desarrollo dentro del proyecto, a partir de una actividad significativa previamente aprobada por el grado, dicha rubrica denota el proceso de evaluación que ha llevado el estudiante hasta presentar el producto final.</p>	<p>Nosotros no evaluamos ni por asignaturas, ni por áreas si no por desempeños lo que pretendemos es que un estudiante transforme su mentalidad poco a poco de la comunidad o sea que vayan que ingresar a la universidad sea algo normal. - en la valoración del ser contemplamos aspectos que tengan que ver con el liderazgo, compañerismo, desarrollo de valores institucionales, autonomía, capacidad crítica.</p>	<p>Hay una evaluación para cada uno de los 3 saberes y hay un elemento que es la auto evaluación, al final de cada asignatura el docente en cada periodo da la oportunidad a los estudiantes de hacerse una auto evaluación y se la ubica en el campo del ser.</p>
<p>Capacitación</p>	<p>- Hemos iniciado un programa de formación para los maestros y directivos, con tiempos asignados para la formación dentro del horario escolar. -Se conforma una comunidad de aprendizaje y de construcción colectiva, los productos del programa inciden directamente en la propuesta formativa, cualificándola y actualizándola permanentemente. Se dio inicio al diplomado en innovación pedagógica avalado por la Universidad Javeriana de Cali, del cual se ha avanzado en especialización y se busca concluirlo como maestría.</p>	<p>-Tenemos jornadas de capacitación a los docentes entonces aprovechamos las habilidades internas de nosotros. - La secretaria de educación me ha llamado a mi hacer capacitaciones a los coordinadores, mostrando el proyecto que se llama "quienes son" la cual se trata de identificar las causas de bajo rendimiento de estudiantes que provienen de otros establecimientos. -otra capacitación es caminando juntos, se aborda las dificultades de aprendizaje.</p>	

Fuente: esta investigación

Con estos avances que se observan en los tres recintos educativos del Municipio, se puede decir que, cobra fuerza la razón de ser del plan de estudios, considerado como la “carta de navegación que permite que toda la comunidad se integre y trabaje de manera coordinada en logro de la misma meta planteada” (MDPD66), éste es de vital importancia “en una institución educativa, ya que es la parte académica que orienta el desarrollo de objetivos, competencias, estándares, áreas y asignaturas, tiempos y proyectos con el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje” (MDPd15).

2.2.3. Principio de reciprocidad didáctica y estrategias pedagógicas

El discurso pedagógico en el contexto educativo actual, provee estrategias pedagógicas con el fin de evitar improvisación, arbitrariedad o casualidad en los diferentes tiempos del desarrollo de los proyectos, de la argumentación de los mismos, del manejo de espacios y de la profundidad de los conceptos contextualizados; por tanto, en la aplicación de una estrategia es importante un plan de acciones con una intención e hipótesis determinadas. No hay que confundir estrategia con actividad, herramienta o metodología: “una estrategia pedagógica es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante”. (Picardo, Balmore, & Escobar, 2004)

Las estrategias pedagógicas y didácticas alternativas propuestas en la escuela

Tienen un carácter propositivo, intencional; implican, por tanto, y de forma inherente, un plan de acción, frente a las técnicas que son marcadamente mecánicas y rutinarias. Forman un conjunto de operaciones mentales: selección organización, transferencia, planificación, que realiza el alumno cuando se enfrenta a su tarea de aprendizaje con el propósito de optimizarlo. Las estrategias facilitan la adquisición, procesamiento, transformación y recuperación de la información. Tienen un carácter intencional y están sujetas a entrenamiento (Espasa, 2002, p. 1045).

Estas, además, obedecen a unos espacios-tiempos- objetos- intenciones que permiten el intercambio entre los conocimientos que el docente busca compartir y los saberes que el estudiante trae; constituyen los elementos articuladores que regulan el intercambio y permiten el principio de reciprocidad y armonía; guían las intenciones del discurso pedagógico y definen las interacciones que se adelantan entre estudiantes y docentes de manera efectiva y articulada.

Para hacer efectivas las estrategias pedagógicas, es necesario tener en cuenta las (sic) “habilidades o gustos del estudiante, que se relacionen con la materia, que llamen la atención del estudiante para que tenga un buen funcionamiento y desarrollo de las jornadas y así pueda salir de lo cotidiano” (MDPd5); además, se requiere considerar los intereses, las necesidades y las particularidades de los educandos, puesto que definen y fomentan el aprendizaje de manera real, acorde al proceso de aprendizaje significativo; provocan en el estudiante la pregunta, la búsqueda y la selección de información, la

confirmación de los supuestos y la constitución de conceptos que induzcan la construcción de conocimientos.

Las características fundamentales de las estrategias pedagógicas son²⁴:

1. Presencia de la pregunta: porque tiene la connotación de despertar en el estudiante la curiosidad y la indagación, antes que solicitar respuestas inmediatas que no promueven procesos mentales y conllevan al silencio y la escucha pasiva.
2. Docente facilitador del proceso formativo: puesto que establece los cómo, los dónde, los tiempos, las finalidades, los recursos, las formas, las habilidades, la capacidades, las dinámicas evaluativas y, por último, los pretextos (contenidos) que ayudan a abordar los tres saberes de manera teórica y práctica.
3. Estudiante participante: es el recreador del conocimiento en conjunción con los saberes, bajo metodologías del aprender haciendo; ingresa a un ejercicio reflexivo del aprendizaje y de las aportaciones a la vida cotidiana.
4. Puesta en marcha: este momento es la validación de la estrategia *in situ*, donde se verifica, los aciertos, las carencias, los obstáculos y los ajustes que merece la estrategia, dependiente del grado o el nivel en el cual se implementa.

Esta secuencia de la estrategia de aprendizaje conlleva a repensar el acto educativo desde la mirada de procesos formativos y no desde la transmisión de conocimientos, puesto que, roles, interacciones, espacios de aprendizajes y finalidades parten del trabajo en conjunto, se enriquecen con ejercicios investigativos y comunicación recíproca, los dos sujetos de la educación están en continua comunicación, clarificación, conceptualización y emisión de juicios de valor desde la argumentación, el análisis, la reflexión y la proposición.

Con esta dinámica de aprendizaje se puede integrar los saberes y los contenidos con las realidades locales y de otros lugares; realizar acciones prácticas en los contextos donde transita el estudiante y confirmar las teorías que sustentan el acto educativo. Además, posibilitar dinámicas para: (sic) “conocer nuestra región, llevando personas capacitadas en aclarar nuestras dudas sobre lo que tenemos aquí o de igual manera llevándonos a conocer e investigar nuestro Municipio y Departamento” (MDPE1). Y (sic) “hacer uso de espacios fuera de la rutina, donde los estudiantes puedan interactuar; y también escuchando experiencias de otras personas” (MDPd4). Al final, estos tránsitos por fuera de la Institución enriquecen los aprendizajes locales, porque permiten volver a la ciudad y observar que Pasto es rica culturalmente en: gastronomía, música, paisaje, flora, fauna, población con rasgos característicos definidos, aspectos que se deben asumir en el aula de clase para que estudiantes y docentes se apropien de la cultura, la valoren y la visibilicen como pretexto de crecimiento desde lo propio (MDPd13).

Otra ganancia que se obtiene con la implementación de estrategias de aprendizaje es el afianzamiento de competencias cognitivas, intrapersonales, interpersonales, espirituales, cibernéticas, comunicativas, ciudadanas, investigativas, puesto que, éstas aportan a las interrelaciones de cooperación y de convivencia, ya que se desarrollan en

²⁴ Las cuatro características son el resultado de la aplicación de algunas estrategias pedagógicas ejecutadas y validadas por los autores del presente texto en diferentes escenarios formativos.

comunidad, en donde el bienestar y el desempeño de las partes dependen de mantener condiciones de relación.

De esta manera, se proponen diferentes estrategias pedagógicas que promueven espacios de aplicación práctica e investigativa, para aprender y afianzar habilidades y capacidades; se las asume como los pretextos para que el estudiante aprenda haciendo. Dichos pretextos dependen de la intención y la habilidad del docente para ejecutarlos en los espacios académicos donde se desarrollen dinámicas formativas con autonomía, capacidad y con experiencia para alcanzar el trayecto formativo esperado por el estudiante.

Es importante manifestar que los recursos están disponibles en las instituciones y los centros educativos, la mayoría cuenta con el talento humano (estudiantes – docentes), los medios técnicos y tecnológicos (computadores, salas de informática, biblioteca); en algunas situaciones es importante gestionar salidas pedagógicas.

Algunas estrategias de aprendizaje que posibilitan el abordaje y el trabajo por habilidades, capacidades y por competencias, son:

- Proyectos: pedagógicos de aula, productivos, laborales e investigativos
- Estudio de casos
- Simulación de situaciones
- Juego de roles
- Enseñanza problémica
- Aprendizaje basado en problemas ABP
- Aprendizaje por indagación
- Trabajo cooperativo
- Estrategia de pregunta problematizadora
- Investigación como Estrategia Pedagógica- IEP

Estas estrategias didácticas están definidas para las inteligencias múltiples, entre las que se encuentran:

Cuadro 6. Estrategias Didácticas para inteligencias múltiples

Inteligencia	Estrategias Didácticas que se pueden proyectar en la planeación pedagógica²⁵
Lógico Matemática	Modelamiento, club de revistas, resolución de problemas, acertijos; comparación y contraste, aprendizaje basado en problemas (ABP), deducción e inducción.
Lingüística	Debates, Mesas redondas, Preguntas, Exposiciones, Lecturas dirigidas, Lectura autorregulada, Descripción, Reseña, Resumen y Narración.
Espacial	Ajedrez, ideogramas, mentefactos, mapas conceptuales, diagrama de flujo y dibujos.

²⁵ El cuadro fue modificado del original para mostrar la lista de didácticas para el aprendizaje.

Pictórica	Dibujos, imágenes de personas y lugares; asociar objetos y colores, delinear y modelar en diferentes materiales figuras.
Musical	Lectura de notación musical, composición musical de rondas, coplas y de canciones.
Sexual	Actividades de socialización, con participación de diversos géneros.
Digital	Foros, chats, actuaciones en mundos virtuales y en general uso herramientas web.
Corporal cinestésica	Dramatizaciones, danzas, deporte y juegos.
Interpersonal	Trabajo en equipo, juego de roles y reflexión.
Naturalista	Trabajo de campo, observación del entorno, contexto natural y salidas ecológicas.
Existencial o espiritual	Trabajo en equipo, actividades sociales y religiosas.

Fuente: Gamboa Mora y otros (2013, p.108)

Para el caso del trabajo pedagógico desde la interculturalidad, la diversidad, la equidad, la inclusión y la transformación de conflictos, se cuenta con experiencias locales, nacionales y mexicanas, que han generado y validado diferentes formas de enseñar y de aprender desde estas características y en procura de promover acciones que aportan a otras formas de ser, estar, convivir y de aprender.

Cuadro 7. Estrategias pedagógicas diversas

Campo de aplicación	Estrategia pedagógica	Distintivos y aportes al aprendizaje
Interculturalidad	Estrategias didácticas para docentes de educación indígena, UNESCO ²⁶	Texto que presenta diferentes formas de enseñar y aprender una segunda lengua, trabajo con personas de diferentes culturas y reconocimiento de los territorios y espacios que habitan.
	La etnoeducación afrocolombiana una propuesta para la paz (UNICAUCA, 2016)	Cartilla que recoge experiencias de Tumaco y del municipio del Cauca, donde se explica de manera didáctica las estrategias que están implementando en etnoeducación.

26 Tomado de: http://www.esuelasqueaprenden.org/imagesup/Estrategias%20didacticas%20guia%20para%20docentes%20de%20educacion%20indigena_.pdf

Diversidad	Experiencias significativas para poblaciones vulnerables (MEN, 2004) ²⁷	Libro que muestra procesos que se pueden adelantar para la integración, la inclusión y estrategias para las diversidades en el aula, recoge experiencias de Colombia.
Transformación de conflictos	Aulas en Paz, estrategias Pedagógicas ²⁸	Texto que aporta formas y estrategias para abordar al interior del aula en la resolución, el manejo y la transformación de conflictos cotidianos, afianza competencias ciudadanas.
Educación inicial	Estrategias lúdicas para la educación inicial en el Departamento de Nariño (Ibarra y otros, 2015).	Cartilla que muestra diferentes lugares, formas, metodologías e interacciones que se pueden abordar en la educación inicial de manera pedagogía, didáctica, artística, creativa, etc.

Fuente: esta investigación

Las estrategias pedagógicas y didácticas presentadas son:

- a. *Hipotéticas*, porque se construyen con base en supuestos sobre el futuro, que es incierto –por naturaleza-. Son pretendidas sobre el accionar de los otros actores y sobre las condiciones del entorno.
- b. *Divergentes*, hay varias estrategias para conseguir un mismo resultado. Por ejemplo, si queremos comprensión de lectura, se debe evaluar cuál es la más conveniente en cada caso particular.
- c. *Flexibles*, no se pueden copiar literalmente, porque los actores y las condiciones del entorno, no son iguales en cada caso exitoso. Estos sirven de referencia.
- d. *Temporales*, la validez de una estrategia se mantiene si no ocurren cambios significativos en el comportamiento de los actores o en las condiciones del entorno. Cuando ocurren cambios en ambos, pierden validez las estrategias formuladas inicialmente.
- e. *Únicas*, toda estrategia es contingente, es formulada especialmente para cada evento en particular. No se deben repetir de manera literal en un nuevo evento porque, normalmente, cambian las condiciones del entorno, así como los actores y sus acciones (Barranda, 2013, p.81).

El abordaje de estrategias didácticas y pedagógicas, para la enseñanza y el aprendizaje, busca superar la desarticulación entre la didáctica y la pedagogía, puesto que, estos dos campos disciplinares y científicos cuentan con sus constituciones propias para hacerse visible en el mundo educativo; la forma de poder integrar y articular a

²⁷ Consultado en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/medioteca/1607/articles-88730_archivo.pdf

²⁸ Consultado en: www.ried-ijed.org

estos dos campos son las estrategias didácticas y pedagógicas, dado que estas llevan al docente al doble rol de maestro y estudiante y, desde ahí, puede definir la intención del qué-cómo-cuando y porqué enseña y como le gustaría aprender.

Por último, se puede decir que, el tránsito por las estrategias pedagógicas y didácticas que apoyan el ejercicio docente y los procesos de aprendizaje, deja entrever que la educación actual no se sustenta en acciones definidas para el interior del aula, van de cara con las realidades cotidianas que deben enfrentar los estudiantes día a día y la obligación de la escuela es aportarle herramientas cognoscitivas, prácticas y actitudinales, que le permitan desenvolverse de manera oportuna y acorde a la situación que este viviendo.

2.2.4. Entornos reales, naturales, virtuales, redes y caminos

Un entorno es simplemente aquello que rodea la realidad de nuestra vida cotidiana, la naturaleza y ahora los entornos virtuales. La virtualidad establece una nueva forma de relación en el uso del espacio, el tiempo y la información, de ahí la visibilización de nuevas territorialidades en un campo expandido de saberes que permite supera las barreras espacio temporales a las que hemos estado acostumbrados, y configurar un entorno que disuelva fronteras entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales e impida a toda costa las lógicas homogeneizantes.

Con el uso de las nuevas tecnologías es susceptible construir y transitar por redes que muestran accesibilidad desde cualquier perspectiva y lugar, establecer el aquí y el ahora en un tiempo presente; posibilitar la conectividad con instituciones educativas locales, nacionales e internacionales y compartir proyectos, métodos, nuevas lógicas, nuevos modos de entender el mundo, que ingresan al escenario educativo y hacen parte de los aprendizajes, por tanto, y “desde lo pedagógico deben adecuarse los planes del área para que estén establecidos el uso de los objetos virtuales como medio de aprendizaje” (MDPd49).

Estas nuevas herramientas proporcionan grandes ventajas en cuanto a la búsqueda de información e interactividad objetual; ofrecen una gama extensa de recursos, tales como: bibliotecas, blogs, fotografías, videos, plantillas de todo tipo, software para edición, construcción y creación; facilitan la investigación y la ideación de nuevos materiales didácticos que coadyuvan a generar estrategias pedagógicas operativas. De ahí la necesidad de incorporarlas a los planes de estudio, para aprovechar nuevos contextos de instalación e intercambio de saberes y comunicación; explorar diversas realidades, lugares, paisajes, escenarios y ambientes educativos que viabilicen el desarrollo del aprendizaje mediante la conectividad y la colaboración con las actividades de aprendizaje, los materiales y las actividades de evaluación, entre otros.

Con el uso y la creación éticos y pedagógicos de los objetos virtuales de aprendizaje (blogs, portales, bancos de información) se puede experimentar velocidades distintas, utilizar otros lenguajes y otras semiologías, generar nuevas formas de saber, ser-hacer y estar, vivir otras sensaciones y formas de interponer o movilizar la conciencia, experimentar un nomadismo que permite transitar por rutas que no son viables en el mundo concreto, y, a la vez, advertir otro sedentarismo que es configurado por el

entorno virtual donde se participa de la vida social con otros seres y objetos virtuales, con el respaldo de una ética política consolidada desde las instituciones educativas para el bien vivir.

Con esta nueva forma de aprender y de moverse:

“es válido ir a la par con los avances tecnológicos que nos presenta el nuevo mundo. De ahí que se debe garantizar a las instituciones educativas recursos suficientes que les permita interactuar con las herramientas tecnológicas y que a través de éstas se profundice en el conocimiento y saber el buen manejo de la información y de las páginas que se encuentran en internet” (MDPd11).

2.2.5. La evaluación como acontecimiento humanizador

El ejercicio evaluador es una función natural del ser humano, siempre se suele observar que está bien y que está mal, por lo general, se presta atención a lo que falta o en lo que es carente. En esta lógica, los procesos evaluadores permiten que los docentes reflexionen y comprendan sus propias prácticas pedagógicas, las cuales encierran múltiples actividades orientadas a la formación integral de los estudiantes, entre ellas, las de evaluación, que dan cuenta de lo procedimental, lo cognitivo, lo actitudinal y, en general, de lo multidimensional que es el ser humano (Castañeda, 2013). Desde esta mirada, la evaluación, no es un mecanismo de castigo, represión, poder y de manipulación, es un proceso de “formación, aprendizaje, y un motivador para el estudiante y el docente, [...] porque aleja al estudiante de la frustración, odios, que van a repercutir en su vida social” (MDPd1).

Segura, citado por Castañeda (2013, p.34), agrega el dialogo como elemento fundamental para una evaluación integral, humana y de reconocimiento de aciertos y de errores en los procesos, los tiempos y los estilos de aprendizaje, por cuanto es un proceso “constante entre todas las instancias evaluativas para que sea una herramienta de mejora de todos los participantes del sistema educativo”. En esta perspectiva es posible visualizar una evaluación que favorezca “verdaderamente las fortalezas y debilidades que se presenten, que sea un referente para saber que falta o que se tiene por mejorar, que permita aprender del error o la dificultad, que me permita avanzar” (MDPE3).

Este giro epistémico y practico del principio y función de la evaluación, que se propone desde los dos párrafos anteriores, exige que los roles, las interacciones y las intenciones evaluativas se modifiquen y se transformen en el estudiante como en el docente, porque la evaluación no se produce en una sola vía, merece que las dos partes la asuman con responsabilidad y compromiso; reconozcan que las dos voces se pueden encontrar en el “reto de construir historias diferentes desde la perspectiva de actores involucrados en la evaluación, para que esta se convierta en un pretexto para conversar, reflexionar sobre los caminos que abre y construirnos como mejores seres humanos” (Castañeda, 2013, p.35).

En Shepard, citado por López (2014), se encuentra que la evaluación debe ir de la mano con el momento y el tiempo que le corresponde ser aplicada, por consiguiente,

en la actualidad, ésta debe estar en armonía con las nuevas tendencias curriculares, las formas de aprendizaje, los procesos de retroalimentación y de reconocimiento del contexto en el cual se desenvuelve el estudiante. Con estos insumos, la evaluación se articula a las necesidades del estudiante y de la región, se toma en cuenta los dos aspectos en función de lograr una sociedad más estable y equilibrada (MDPD1).

Con esta lógica del proceso evaluador, se puede sustentar que la función y la finalidad de la evaluación en los diferentes ambientes de aprendizaje, desde el reconocimiento del otro como semejante que enseña, aprende y evalúa, es ganar en humanidad, en otredad, en ética y en compromiso. En estas posturas, implícitamente, aflora un sinnúmero de cualidades y de valores imprescindibles en el proceso de interacción; se permite que el ejercicio sea formativo, donde el uno es responsable de sí mismo y del otro, en esa comunión caen las máscaras del poder y se aviva el sentido y la razón de ser de la evaluación como acto de encuentro desde lo incierto y desde lo que está aún por hacerse.

2.2.5.1. Diversidades de aprendizajes y otras formas de rajar²⁹

En el acápite anterior se dijo que el proceso evaluativo está estipulado para la educación formal, no se incluye la educación no formal e informal porque sus procesos son diferentes. La evaluación está definida, a través de la historia, para las poblaciones consideradas “normales, regulares, secuenciales,” deja al margen la diversidad del género humano, las dificultades de aprendizaje, las condiciones físicas, cognoscitivas, excepcionales, sociales, culturales, emocionales, porque lo que interesa en el momento de la evaluación es el rendimiento general, el cumplimiento de los propósitos y el alcance de los saberes establecidos para cada grado, nivel y básica.

Bajo esta lógica, los estudiantes que presentan diversidad de condiciones no son tenidos en cuenta, porque las dinámicas evaluativas institucionales son establecidas para la generalidad, la homogeneidad y no la particularidad; dichos estudiantes se los asume como grupo minoritario de inclusión, de integración y en otros casos de atención especial, lo que implica el establecimiento de acciones, de actividades y de tiempos extras para evaluar y para realizar seguimiento. López Melero (2000) asume esta situación como una apuesta para revisar las actitudes y las acciones que se adelantan con los grupos considerados diversos y actuar en función de una cultura de la diversidad:

Que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad (p.46).

Esta realidad permite revisar los roles, las funciones y las acciones de los docentes, puesto que son los responsables directos de los procesos de formación; es una tarea

²⁹ La palabra rajar es una expresión coloquial que emplean los estudiantes para decir que los docentes los evaluaron bajo criterios que ellos no esperaban o consideraban.

ardua puesto que se les exige enseñar y educar en la diversidad de las condiciones humanas, sin embargo, fueron formados en el componente disciplinar, para llevar a cabo procesos de educación convencional y para dar cumplimiento a las exigencias del sistema educativo en unos tiempos establecidos y con un número de estudiantes que oscila entre 30 a 40 por salón. Por consiguiente, ésta es una limitante al momento de implementar acciones en favor de la inclusión, la integración, la equidad y la diversidad.

De igual manera, los estudiantes en condiciones diversas se sienten afectados, porque según Ángeles Parrilla (2006) este proceso y acceso a la educación regular “supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real” (p.130).

Los ajustes, los acomodos y las visibilidades que se presentan actualmente, en los espacios educativos con el ingreso de las diversidades, no se realizan con las mismas acciones en todos los contextos, es necesario considerar las particularidades, por cuanto, el tema de la diversidad se piensa como un asunto que:

Puesto en escena de manera explícita no es otra cosa que un modo distinto de plantear el problema de la necesidad de una educación de igual calidad para todos. El derecho social y legal a la diferencia es intrínseco a la concepción de la democracia, y por ende al pluralismo, como así también la noción de igualdad de oportunidades (Devalle de Rendo y Vega, 2006, p.5).

Las autoras proponen que antes de definir los procesos de inclusión y las formas de evaluación, se realice el reconocimiento de las poblaciones que ingresan, las condiciones en las que llegan y las opciones con las que cuenta la institución para el ingreso, la estancia y la adaptación del estudiante y en esta perspectiva:

- Conocer y comprender la diversidad de los contextos familiares y escolares
- Valorar y evaluar los aspectos administrativos y pedagógicos de la escuela
- Considerar los procesos de aprendizaje como procesos creativos de construcción de conocimientos
- Valorar los procesos de aprendizaje que se dan en interacción con el medio y establecer relaciones entre vivencias, sentimientos y experiencias. (p.12)

Con estas propuestas educativas y de evaluación de las diversidades, se puede sustentar que la educación homogeneizadora, instrumentalista y de espaldas a las realidades, el estilo de evaluación tradicional, la formación disciplinar cognositiva, entre otros, deben ser repensados, puesto que las nuevas generaciones traen consigo otras formas de ser y de moverse en el mundo, desde sus diversidades y cosmovisiones; demandan otras formas de aprender y de ser evaluados, con procesos que se ajusten a las necesidades, los intereses, las edades, los ritmos y los estilos de aprendizaje, donde se vuelva a rescatar la creatividad, y el disfrute del tránsito por la vida escolar.

Por último, surge un interrogante: “¿no será mejor posicionarnos en el grupo de los seres humanos; de los seres humanos diversos? En la medida en que yo me sienta diferente, diverso, excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad” (Rosano, 2007, p.3)

2.2.6. ¿Currículo integrador en el municipio de Pasto?

El capítulo anterior “Diálogos e interacciones en la acción de educar”, deja en evidencia, que en el municipio de Pasto se cuenta con experiencias, acciones, discursos, prácticas y con intenciones formativas, que buscan superar la educación transmisio-nista e instrumentalista, y propenden por formas educativas que procuren el accionar entre docente, estudiante y comunidad. Se identifica que el contexto, las situaciones, los conflictos cotidianos, los intereses y las necesidades de los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos se asumen como elementos de aprendizaje para y desde la vida; las asignaturas, los planes de estudio, los proyectos transversales, entre otros, tienen en cuenta las realidades que viven los estudiantes, las comunidades y las familias, mismas que se incorporan en las dinámicas investigativas de manera interdisciplinar, mediante procesos de trabajo colaborativo y cooperativo.

Estos conceptos dejan entrever que existen elementos pedagógicos que permiten ir dimensionando otra forma de ser, de estar y de hacer en el acto educativo, que en la actualidad son reconocidos como componentes sustanciales para la integración curricular, entendida como:

[...] una modalidad de diseño del currículo, fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro (Illan y Perez, 1999, p. 20).

Esta dinámica de perfilar la complementación y la interdisciplinariedad del acto educativo en un currículo integrador, permite comprender que éste no puede ser un producto acabado y de cumplimiento teórico y no vivencial, sino por el contrario, el currículo es un proceso continuo de mejoramiento, donde los directivos, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general, intervienen- participan y aportan en la construcción y puesta en marcha, generan intercambio de conocimientos y saberes, definen responsabilidades y evalúan de manera participativa en pro de la formación.

Para hacer posible esta idea que se presenta de manera general y con las finalidades de provocar y promover tensiones y expectativas en el lector, se insiste en que el currículo integrador exige de unas nuevas formas de ver y de ser en la educación; Torres (1994) y Molina e Illán (2008)³⁰ sugieren llevar a cabo diferentes acciones y dinámicas para llegar a una integración del currículo, entre las que se encuentran:

30 Las diferentes modalidades de integración curricular, fueron tomadas de manera literal del texto Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad, de Nuria Illan Romeu y Jesús Molina Saorin pág. 22, consultado en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>, 1-07-2018

-Integración curricular relacionando varias disciplinas. Supone coordinar las programaciones de varias disciplinas afines;

-Integración curricular a través de tópicos. Las áreas coordinan sus programaciones alrededor de un centro de interés (tema). A partir de ese momento, no existe relación jerárquica entre ellas, sino que los intereses quedan subordinados a la propia interacción;

-Integración curricular a través de cuestiones de la vida cotidiana. Desarrollando temas transversales difícilmente abordables desde el tratamiento unipolar que ofrece una sola disciplina;

-Integración curricular a través de temas seleccionados por el alumnado. Organizando los contenidos alrededor de aquellos temas que los propios alumnos han seleccionado;

-Integración curricular a través de conceptos. Se utilizan en grupos de alumnos con edades avanzadas (final de la ESO, Bachillerato, etc.), pues requiere una cierta madurez y dominio del pensamiento abstracto asociado a los conceptos (modernidad, tecnología, espacio, marginación, etc.);

-Integración curricular a través de bloques históricos y/o geográficos. Se organizan los contenidos y las áreas a partir de acontecimientos históricos, espacios geográficos o periodos de la humanidad (la cultura egipcia, el Mar Mediterráneo, Afganistan, el imperialismo español, etc.);

-Integración curricular a través de culturas o instituciones. Se organiza el currículo tomando como referente algunos grupos humanos significativos o alguna institución, asociación, organismo o corporación creada por las personas (los árabes, las sectas, las asociaciones, las ONGs, las residencias para ancianos, las prisiones para menores, etc.);

-Integración curricular a través de grandes descubrimientos o inventos. Se utilizan los descubrimientos e inventos como ejes vertebradores del currículo (la energía solar, el teléfono móvil, la electricidad, el autogiro, la vacuna, la pasteurización, el ordenador, Internet, etc.).

Un currículo integrador merece que la Institución Educativa asuma otra forma de concebir la educación, pasar de la mentalidad individual y fragmentación disciplinar, a la integración y el dialogo entre disciplinas; modificar y manejar tiempos para el aprendizaje, identificar diversos ambientes de aprendizaje, impulsar el trabajo interinstitucional para la movilidad y el reconocimiento de otras instituciones con similares intereses, redefinir el trabajo colaborativo y cooperativo entre las diferentes áreas que constituyen el plan de estudios, disponer de estrategias didácticas para el afianzamiento de habilidades, capacidades y competencias, entre otros componentes del currículo.

En sí, trasgredir las dinámicas institucionalizadas por larga data y dar ingreso a otras formas y experiencias que conlleven a forjar una educación que aporte al mundo del estudiante y éste le encuentre sentido y significado en el mundo que le corresponde vivir.

2.3. Proyectos en los lugares y no lugares

2.3.1. Relacionando ando los proyectos pedagógicos transversales con las realidades educativas de mi Pasto

Para Agudelo y Flores (1997), los proyectos pedagógicos transversales son una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toman en cuenta los componentes del currículo y se sustentan en las necesidades e intereses de los estudiantes y de la escuela, a fin de proporcionar una educación de calidad, de acceso y de equidad. Buscan acercarse a las realidades educativas, sociales, comunitarias, familiares y ambientales y se desarrollan tanto al interior como al exterior de la Institución Educativa; dan lugar a la gestión, la interacción y el trabajo mancomunado con diferentes organismos, fundaciones, ONG, líderes comunitarios y juveniles, entre otros, que estén a favor de cada proyecto.

Bajo esta perspectiva, los proyectos han de propender por (sic) “solucionar las problemáticas presentadas, que se tenga apoyo interinstitucional, que no sean una receta de actividades, sino una serie de procesos continuos, que sean integradores” (MDPd11), desde la lógica que estos “deben estar enmarcados en la realidad de cada institución educativa, deben anclar sus raíces en una lectura eficiente del contexto, de tal manera que le apunten a alcanzar los propósitos, para lo que fueron creados” (MDPd15).

En este sentido, los proyectos pedagógicos transversales se realizan si se proyectan y amplían su radio de acción extra mural; si son dispositivos pedagógicos que aportan a la recreación de saberes y de conocimientos desde las realidades locales, regionales, departamentales y nacionales, donde el alcance sea el despertar de la conciencia, la movilidad del estudiante y la capacidad de generar acciones alternativas en favor de una sociedad justa, equitativa; que reconozca a los otros desde las particularidades y las diferencias, que preserva y cuida el ambiente con responsabilidad social.

Figura 3. Proyectos pedagógicos transversales MEN.



Fuente: www.mineducacion.gov.co

Semelman (2011, p.38) promueve el aprendizaje por proyectos, dado que “es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad, que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual

a su vez podrá determinar la dirección de los procesos sociales”; Mejía (2011, p.74) precisa que la aspiración de los proyectos es recuperar los espacios de socialización, porque “convierte la acción educativa en interacción e incidencia social constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje, formados desde las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas, propiciadas desde el lenguaje digital y coloca esos espacios y sus procesos, en un horizonte de proyecto popular”

Se destaca las acciones que han adelantado algunas instituciones educativas y fundaciones sociales del municipio de Pasto, cuya característica principal es la creatividad, la dedicación y el avance en la atención desde la diversidad, el cuidado y la protección del ambiente, la interacción con otras comunidades, el aprendizaje de otras lenguas, el rescate de las tradiciones, entre otros, lo cual les ha demandado establecer proyectos pedagógicos sociales, transversales, productivos, laborales, que se adecuen a los tiempos, las necesidades y a los lineamientos normativos para la educación formal. Las instituciones en cuestión son:

Cuadro 8. Proyectos pedagógicos sociales y transversales.

Institución educativa o fundación social	Tipo de población atendida	Modalidad educativa	Articulación plan de estudios y proyectos
Centro Educativo y de Protección María Nazaret	Población vulnerable, extrema pobreza	Educación formal, básica primaria y secundaria	Plan de estudios articulado con el programa de atención integral para la prevención de la drogadicción y delincuencia infantil y juvenil; talleres en prevención de sustancias psicoactivas, proyectos pedagógicos productivos (panadería, corte y confección, carpintería, bailoterapia), trabajo comunitario, escuela de padres.
Comfamiliar de Nariño	Población vulnerable, discapacidad, en extra edad	Educación formal, ciclo completo, educación básica primaria y secundaria.	Apoyo en procesos ocupacionales, fonoaudiología, fisioterapia y psicología, trabajo con la comunidad y familia; proyectos “educando para la democracia y la convivencia” “atención a estudiantes con necesidades educativas especiales”, escuela de padres. Participación en las olimpiadas especiales.
INEM	Población vulnerable, discapacidad, desplazamiento	Educación formal	Proyecto de educación inclusiva “INEM incluyente” (discapacidad, capacidades y talentos excepcionales)

PROYECTO INNOVADOR EDUCATIVO MUNICIPAL
PARA LOS SABERES Y LA ALTERNATIVIDAD

Luis Eduardo Osejo	Eduardo Mora	Población vulnerable, discapacidad	Educación formal	Proyectos de: convivencia denominado convivir en armonía una tarea posible de inclusión educativa, ruta de atención a la población en situación de diversidad funcional, emprender en mi escuela, catedra para la paz y el buen vivir,
Cerotal		Población rural, en inclusión, en desplazamiento	Educación formal	Proyecto productivo de tejido donde interactúan madres y estudiantes de primaria y secundaria, proyecto de bilingüismo (Quechua)
Obonuco		Población rural, en inclusión, en desplazamiento	Educación formal	Proyecto de investigación y productividad,
Guadalupe		Población rural, en inclusión, en desplazamiento	Educación formal	Feria agro industrial de la institución donde básicamente se dan a conocer los resultados investigativos y de producción. Las áreas tienen mayor línea directa en la parte investigativa.
José Antonio Galán		Población rural, en inclusión, en desplazamiento	Educación formal	Proyecto de la huerta escolar, los profesores de ciencias naturales trabajan horas en la tarde, con los de noveno, decimo y once con el cultivo de fresa. -otro proyecto es identificar las causas de algunos casos de los que repiten año, otro es identificar las causas de bajo rendimiento de estudiantes que ocupan los últimos lugares. - El proyecto fraternidad, trabaja la inclusión y se busca hacer una semana para fomentar acciones de cuidado incluyente de estudiantes desde los más aventajados con aquellos que requieren atención y disminuir los gestos de exclusión entre estudiantes

Estas experiencias educativas, sociales, formativas, productivas y de atención, posibilitan reconocer que es necesario “hacer una investigación primero global o grupal y luego individual, para que así se lleve un mejor conocimiento de las necesidades

y exigencias que en verdad se necesitan para que la comunidad de Pasto mejore” (MDPD13) y, de esta manera, garantizar que las acciones educativas definidas para los proyectos pedagógicos transversales redunden en el beneficio, de integrar “las problemáticas sociales, culturales del Municipio de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, con el fin de lograr un educación con sentido social y significativa para todos sus habitantes” (MDPE8).

2.3.2. Con las comunidades juego y aprendo

Natorp (1913), el fundador de la Pedagogía Social, en los inicios del siglo XX alemán, dice que el hombre es y se hace en la comunidad; más adelante en España, Bedmar y Añños (2006) sostienen que “el individuo es sobre todo un ser social que sólo puede llegar a ser hombre mediante la comunidad, por lo que las acciones humanas no tendrían valor ni sentido si no eran colectivas” (p. 91) y, en tierras latinoamericanas, Freire propone la acción humana transformadora y reflexiva donde “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (1970, p. 86).

Estas posturas de la educación desde las comunidades y los grupos sociales, permiten identificar que las interacciones, las comunicaciones, las prácticas y las tensiones entre los sujetos, son necesarias en los procesos de aprendizaje, porque demandan del otro una respuesta frente a una situación que se presente, lo cual afianza procesos cognoscitivos y actitudinales sobre las realidades que se gestan en el contexto próximo: se actúa con conciencia y sentido social. Marco Raul Mejía (2006) ha identificado, a lo largo y ancho del territorio colombiano, propuestas educativas sociales y populares, propias de las comunidades, que permiten aprender en la vida cotidiana, con los juegos, las conversaciones, las colaboraciones y con las interacciones que son propias de las sociedades que se organizan por un bien común.

Lo plausible de estos actos no es la organización social, sino el mensaje intrínseco de aprender y de enseñar en comunidad, donde nadie es dueño del conocimiento o del saber, donde los sujetos aprenden, aportan y comparten desde las diversidades, los niveles formativos y los intereses; posibilitan dinámicas que conllevan a repensar otras formas de educar y de investigar, subrayan que la educación social y popular es “co-participe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, y con su énfasis educativo, construyen esas otras maneras a través de su intervención en estos procesos” (Mejía, 2009, p. 48).

Bajo esta mirada, se logra comprender que la educación desde y para la vida promulgada por la UNESCO, en el año de 1999, se gesta en el diario vivir; la persona no tiene un espacio exclusivo para el aprendizaje, durante el tiempo de existencia aprende y desaprende, cada día trae un bagaje de circunstancias cuyos resultados dependen de las decisiones que asuma, donde es posible decir que el tiempo pierde el sentido lineal y de horarios, porque es un continuo de vivencias y de experiencias que no tienen caducidad, sino continuidad.

Con estos sinsentidos que diría que no son posibles cualquier mirada occidental y, desde los no lugares que son los propios para la vida misma, según Carlos Eskliar (s.f.),

es aceptable que en los escenarios educativos, cobren presencia las señales, los signos, los símbolos, los rituales y otras manifestaciones culturales de los diferentes grupos sociales que son próximos y hacen parte de la comunidad educativa; estas simbologías, desde su amalgamamiento, forjan una nueva manera de comunión, crean algo que es innumerable porque no se lo puede significar y, en esa condición, se vuelve significativo en los ambientes de aprendizaje.

Tal es el caso de los juegos tradicionales que, cobran fuerza en los procesos de aprendizaje, son abordados no como un reclamo o “un grito de melancolía por un pasado que no vuelve, sino que implica ahondar y profundizar en nuestras raíces y poder comprender así mejor nuestro presente” (Quincosa Hernández y otros, 1986, p.124), donde, además de traer al presente las historias de los lugares que los originaron y todo un tramado para su continuidad y permanencia en el tiempo, afianzan capacidades y prácticas en los estudiantes, porque estos juegos exigen concentración, disciplina, trabajo constante para reconocer la técnica y las acciones para ejecutarlos; distancian un poco a los estudiantes de “los juegos de pantalla que han venido desplazando a los juegos tradicionales y recreativos fomentando la desaparición de estos en nuestra propia comunidad” (Suarez y otros, 2011, p. 11).

Se puede referenciar las estrategias que emplean varias IEM, como: la “minga de trabajo, minga de pensamiento; juegos tradicionales; la chacra, el diálogo con los abuelos, la cocina como espacio de comunicación, aprendizaje y tradición culinaria; tradición oral, saberes botánicos, música tradicional y popular, la danza, las fiestas tradicionales, carnaval de negros y blancos” (MDPd7). Así mismo, “los microcentros, programas culturales familiares, el cine, obras de teatro, encuentros musicales” (MDPd19), entre otros, que promueven volver a lo propio y distintivo de cada cultura que caracteriza el entramado diverso del Municipio.

Estas son algunas experiencias que se viven en función de la formación con características regionales, lastimosamente, el despliegue de experiencias exitosas que se sustentan en otras formas de promover y visibilizar las comunidades a otros públicos, es mínima, se replica solo al interior de la IEM. No obstante, cunde la idea de que la educación de Pasto es disciplinar, sin innovaciones y en función de las pruebas Saber Pro.

Es perentorio direccionar acciones conjuntas con los entes responsables de la educación del Municipio de Pasto, que faciliten (sic) “abrir espacios para lograr un intercambio de experiencias, realizar prácticas comunitarias y buscar también ambientes de relajación en reconocimiento de los demás para lograr una educación recíproca” (MDPD20), que se adecuen espacios públicos para la interacción y el reconocimiento de (sic) “muchas experiencias exitosas locales, que han salido a partir de los procesos investigativos y han logrado desarrollar competencias y habilidades que favorecen el aprendizaje” (MDPd11), además de “realizar prácticas donde se tenga relación con esas comunidades donde se logre identificar los principales aspectos, tanto buenos, como también malos” (MDPE12).

Por último, retomar la práctica de la “Extensión Cultural” de Jorge Buendía Narváez, que consiste en definir un día de cada mes, para dictar “conferencias a los padres de familia y público en general, y, para lograr la concurrencia se solemnizaban las sesiones

con la asistencia de altas autoridades” (Rodríguez, 2013, p. 179), claro está que, estas acciones no solo deben ser académicas, sino que tengan en cuenta (sic) “programas culturales que se han llevado a cabo en la institución, y se han desarrollado en diferentes barrios, llevando la información de elementos propios de la región” (MDPd21).

2.4. REALIDADES NORMATIVAS AL INTERIOR DE LAS IEM

2.4.1. ¿Porque me voy de la escuela?

Varias investigaciones sustentan que el ausentismo escolar se debe a factores externos como la condición económica de la familia, la constitución del núcleo familiar, la búsqueda de trabajo a temprana edad, el cuidado de los hermanos menores porque los padres trabajan y otras situaciones que no posibilitan que los estudiantes pasen la jornada en la escuela y concluyan de manera satisfactoria los estudios. Los estudiantes que desertan sustentan que no les gusta estudiar, que la escuela es aburrida y autoritaria, que no aprenden cosas útiles, que quieren ganar dinero, en fin, la lista es extensa y las justificaciones más aún (Beltrán, 2011)

Jua Carlos Bernal, director de proyectos de Dividendo por Colombia, sustenta que la “extra edad es uno de los factores más notables de deserción, lo que requiere modelos de aceleración de aprendizaje. En el país, unos 30 mil niños necesitan este tipo de modelos flexibles para nivelarse”³¹.

Al respecto, Cardona (2002), citado por Castro y Rivas (2006), expresa que la mayoría de los jóvenes desertores se fueron antes de irse físicamente del centro educativo, porque desertaron del conocimiento; y Gonzáles, (2006) citado por Ovares (2012), sustenta que algunas prácticas al interior del recinto educativo son las que conllevan a la deserción estudiantil, por ejemplo: horarios inflexibles, currículos fragmentados, estrategias de enseñanza y materiales inadecuados, evaluaciones competitivas, relaciones docente y estudiante conflictivas.

Para Elliot, citado por Rué (2005, p.82), considera que el problema es institucional y radica en el modelo de “escuela que tenemos y en su funcionamiento concreto en determinadas circunstancias de centros y con ciertas condiciones y poblaciones. El problema del absentismo sería, pues, la manifestación de un problema más profundo, el de la relación entre currículum, formas de escolarización y grupos sociales.”

Frente a este dilema de absentismo escolar, que presentan las mayorías de instituciones y centros educativos del país, el Ministerio de Educación Nacional MEN propone cuatro estrategias para minimizar la deserción estudiantil, ellas son: 1. Integrar instituciones educativas que puedan ofrecer todo el ciclo básico, 2. Diseñar planes de mejoramiento y fortalecimiento de los frentes de gestión de recursos pedagógicos, 3. Fundamentar la pertinencia del conocimiento desde la integración de la IE con la comunidad, 4. Flexibilizar los modelos educativos adaptándose a las necesidades de los estudiantes y a las particularidades de la región.³²

31 Consultado en: <http://www.eliempo.com/archivo/documento/CMS-16483261>, 20-02 de 2018

32 Consultado en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87969.html>, 12-02 de 2018

De estas cuatro estrategias, las dos últimas son las permiten mayor dinámica de cambio y de transformación del acto educativo, en su concepción teórica, práctica y vivencial, porque son las que involucran directamente a docentes, estudiantes, padres y madres, y a la comunidad en general, porque incitan al trabajo mancomunado, a la escucha de las diferentes voces como acto cotidiano, donde el padre de familia pueda decir que la (sic) “IE debe actualizar su modelo pedagógico, definir su visión y su misión, etc, sobre todo definir el perfil del estudiante, el currículo y contar con el equipo de docentes idóneos que manejen los avances de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto familiar y regional” (MDPp73), y las madres de familia pueden expresar que (sic):

Las clases sean más prácticas porque uno aprende más de la práctica, usted haciendo las cosas aprende más que le den una teoría eso es lo importante digamos para mis hijos eso es lo que yo quiero, que la clase de matemáticas o física no se vuelva cansona pero yo le digo a mi hijo la química y física es con practica yo creo que a la mayoría de los estudiantes les gustaría (MDPm74). Lo que necesitamos los padres, es que las instituciones nos tomen en cuenta como apoyo a la formación de nuestros hijos que el director de grupo diga mire señora su hijo va mal en biología, su hijo esta flojo en matemáticas por favor refuércelo en casa entonces uno de mamá sabe que es lo que se está enseñando y como influir (MDPm75).

En este encuentro dialógico, los docentes desde el reconocimiento de cuestiones formativas positivas y negativas que se generan al interior de su institución, proponen que el trabajo (sic) “debería ser conjunto, un equipo de todos los docentes en el desarrollo de su mismo proyecto, transformando las aulas de clase en talleres de producción del pensamiento” (MDPd50), (sic) “esto implica que la institución comience con la caracterización de los estudiantes y sus familias para que a partir de sus necesidades pueda flexibilizar sus planes de estudio y evaluación” (MDPd36), es necesario un (sic) “equipo humano fuerte, comprometido con los fines educativos, donde no se prime que horas requiere cumplir un docente, sino, cuanta dedicación requiere el estudiante en un aula abierta” (MDPd30). Un estudiante sugiere que (sic): “preferiría que haya una variedad para enseñar, es decir muchas veces las clases se tornan muy monótonas en la cuales solo se mira al estudiante que escribe y el profesor dictando, pienso que deberíamos tener profesores más modernos que enseñen de forma didáctica y de nuevas maneras” (MDPE5).

Ante dicho anhelo, un docente sostiene que se debe abordar la (sic) “flexibilidad y pertinencia, reconocimiento del contexto regional y en coherencia con los estudiantes debemos generar espacios de trabajo en equipo docente dentro de la jornada laboral, para negociar proyectos, temáticas requeridas y formas de evaluación, productos del proyecto, tiempos y espacios de trabajo” (MDPd43).

Con estos deseos de hacer parte del proceso formativo y con actitudes de apostarle a una educación de cara a las realidades sociales y con el agrado y motivación para los estudiantes, se puede lograr que la “escuela sea un lugar pertinente, donde los estudiantes puedan ser plenamente ellos mismos, donde haya dialogo, afecto; condiciones óptimas para el desarrollo del ser” (MDPd56).

2.5. YO, TU... TODOS INVESTIGAMOS

2.5.1. Mi profesor investiga, me enseña investigando y comparte conmigo

Freire (2004) considera que el acto de enseñanza no consiste en transmitir conocimientos y mucho menos información sin fuentes, sin un constructo definido y sin la finalidad de la educación que es incitar al estudiante a pensar, dudar, e ir tras las huellas que otros han dejado para generar conocimiento. Freire es exigente y riguroso con el acto de educar, le otorga primacía a los procesos y a los ejercicios investigativos, al respecto sostiene que:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p. 14).

Orientación que lleva a repensar y redefinir la finalidad y funcionalidad de: la educación, los procesos que se gestan al interior del aula, los ambientes de aprendizaje, las interacciones entre estudiantes y docentes (sic) “centrada en la resolución de problemáticas que enfrenta el contexto educativo y que afecta directamente a los estudiantes (MDPd5), y de otras situaciones que se presentan en el ejercicio cotidiano de educar.

Diferentes pedagogos, filósofos, e intelectuales de otras ramas del saber, prestan atención al papel que juega la investigación al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje; Fals Borda (1987) aporta la propuesta Investigación Acción Participante IAP, donde, docente y estudiante investigan de manera conjunta y cooperan con procesos y condiciones epistémicas del objeto/sujeto de estudio e involucra la teoría con la praxis. Cáceres y Ayllón (1991) generan investigaciones que integran teoría y practica, procesos y experiencias como fuente de conocimiento para la transformación de las realidades. De Souza Santos (2008) sustenta la atención al contexto, la comunidad, la familia y a las experiencias, puesto que son el mundo del estudiante, contribuyen a la configuración de realidades, a las lógicas de vida y son elementos de investigación, cuyos:

“Sentidos y significados tienen también una dimensión de fuerza a través de la cual los grupos sociales y los individuos cualifican su saber cómo un saber hacer, un saber sentir, y un saber pensar que les permite ser, transformarse en sujetos humanos, sociales, históricos, colectivos, individuos. El ser, ser gente, asumirse como persona, se convierte entonces en lugar de la práctica y la transformación de la situación-condición social, constituye así, en el objetivo inmediato. En esta perspectiva, los programas comunitarios se configuran como procesos pedagógicos que pueden propiciar modificaciones en las representaciones sociales de los sujetos y, por lo tanto, en los modos de conocer, interpretar, explicar e intervenir (p.10)”

Por su parte, Pérez Serrano (2009), en su propuesta de investigación socio educativa, reúne contextos y condiciones sociales básicas, considera que es necesario tener presente siete connotaciones:

- Complejidad. Visión dinámica de la realidad.
- Vinculación a la práctica
- Orientación al cambio y a la transformación social
- Reflexión sobre la praxis. Función bisagra
- Participación crítica de los implicados
- Creación de conocimiento
- Utilidad³³

Este tipo de investigación socio educativa muestra las bondades para integrar la teoría, la práctica, las vivencias y el trabajo colaborativo, en ambientes de aprendizaje y en articulación con los intereses y las necesidades de los educandos. El entorno educativo, en todos sus niveles, es el escenario propicio para desarrollar procesos investigativos, conjugar acciones y procesos cognoscitivos y analizar problemáticas, fenómenos, dinámicas y realidades, que permean profundamente la cotidianidad, las acciones, las representaciones y las estructuras: social, económica política y cultural de la población pastusa.

Por estas razones, es necesario integrar el ejercicio investigativo con la labor docente, promover estudiantes investigadores, comprometidos con los contextos y gestores de cambio en los entornos inmediatos de las instituciones educativas; reconocer a los dos actores del acto formativo, (sic) “el maestro sea el orientador y los estudiantes los que promuevan la búsqueda del conocimiento o la construcción del mismo (MDPd4). Esta cultura puede avanzar y concretarse cuando se adelanten (sic) “procesos investigativos, cuando se tenga claro la forma de desarrollarlo ya que muchas veces se tiene miedo a realizar éstos procesos” (MDPd6); se debe (sic) “formar a los docentes en éste campo, si somos reales, la investigación está muy alejada del aula de clase” (MDPd23).

Estas y otras condiciones de los docentes se deben revisar y abordar con acciones y cualificaciones pertinentes que aporten a los desempeños, que aviven el interés y la motivación por la autoformación en el empleo de diferentes herramientas investigativas, que sea un ejercicio formativo, enriquecedor y significativo para el estudiante. La investigación es la acción que permite alcanzar transformaciones y avances en las sociedades, más aun cuando se trabaja con sectores menos favorecidos y con estudiantes que han padecido diversidad de afectaciones: el solo hecho de curiosear y de buscar alternativas para un suceso que se presenta ante los ojos, es valorado y definido de manera diferente al primer contacto. Este acaecimiento aporta al estudiante, porque la presentación del evento y los resultados alcanzados parten de la experiencia directa y no de un proceso memorístico derivado de la lectura de una información abstracta con fines transmisionistas.

³³ Para el enunciado de las siete connotaciones de la investigación socio educativa, solo fueron tomados los títulos de cada una de ellas, para mayor profundidad sobre dichas connotaciones, se sugiere revisar: Gloria Pérez Serrano, Educación Social- Pedagogía Social, 2009, págs.218- 219

En esta perspectiva, las habilidades de pensamiento y los procesos cognoscitivos que ejecuta el estudiante se fortalecen, puesto que las acciones investigativas demandan búsqueda de: información, selección, organización, argumentación, análisis y proposición. Posibilitan (sic) “un aprendizaje visual que fomente actividades de la región, que así el estudiante ayude a transmitir esa información y también muestre interés por el desarrollo de éstas actividades” (MDPE7).

2.5.2. Tras las pesquisas en los espacios de aprendizaje

El pensamiento andino conecta el mundo interno con el externo, el de arriba con el de abajo, porque es un todo que define la vida humana y la existencia en armonía con lo que rodea, por tanto, dignifica el sentido de ser en el aquí y en el ahora, porque insertan:

La recuperación de los saberes ancestrales para recuperar la fuerza de su pueblo y de sus bosques, como lo destacan las autoridades representativas de Cherán indican que para un buen vivir, se necesita cultivar y fomentar: el respeto, la responsabilidad, el trabajo y la buena organización, lo más importante es reconstituir el tejido social, recuperar la palabra de la comunidad, “sólo así se podrá reconstituir lo que queremos” (Zúñiga, p 126. Sf)

Este tipo de invitaciones es propicia para el siglo XXI, porque busca volver a la complementariedad con el ambiente, lo social, el cuidado y la protección de lo individual y con lo colectivo; retornar a los principios humanos que se contraponen a las formas de destrucción y de auto destrucción. Este sentido de ver y poder ser requiere de varias formas de interactuar y de investigar, más aún cuando se es parte del proceso educativo, porque solo el ser curioso, propositivo, analítico y crítico, favorece el accionar con el otro, el saber y los conocimientos del maestro; se vive el sentido del aprendizaje y el aporte a la vida del estudiante.

Freire, al referirse al acto formativo e investigativo, dice que:

Mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.” (2003, p.113)

Estas disquisiciones asimilan otra forma de ser en los ambientes de aprendizaje y del papel de la investigación implícitamente en estos, puesto que el lugar de aprendizaje no es un espacio muerto, es un pretexto más para aprender, que sirve para hacer investigación *in situ*, por ejemplo: una araña que está en la pared es un fenómeno de estudio de las ciencias naturales, un pupitre dañado es un objeto de estudio del dibujo, la física, la matemática, un niño distraído es sujeto de estudio que devela un síntoma y se puede estudiar desde las ciencias sociales.

No es necesario, a veces, tener los laboratorios artificiales, los recursos didácticos y pedagógicos o la última tecnología para hacer investigación básica-formativa y rigurosa, los fenómenos naturales y sociales que circundan el proceso de aprendizaje, tanto interno como externo, son las justificaciones por excelencia. Hernández, Moreno, Anaya y Benavides (2011) sostienen que las situaciones reales en los campos cultural, ambiental, social y económico, pueden ser abordadas como temas transversales para desarrollar los contenidos de los planes de estudio, para propiciar que los estudiantes comprendan el mundo en el que viven y emprendan acciones para intervenir en él, busquen bienestar personal y colectivo.

En este sentido, a través de la historia de la educación y la pedagogías mundial, latinoamericana, colombiana y regional, se cuenta con experiencias que evidencian que en contextos que no cuentan con insumos, recursos, espacios deseables, personal idóneo, entre otros componentes, surgen ideas, metodologías, estrategias didácticas y pedagógicas, diálogos desde la diversidad, organizaciones de diferente índole, material didáctico y pedagógico, que llevan al maestro y a los estudiantes a generar acciones formativas e investigativas que superan contenidos, tiempos, lógicas de planes de estudios; aportan al desarrollo del estudiante en las dimensiones humana, espiritual, artística, productiva y laboral, dejan entrever que la creatividad, la motivación y el interés, dependen de la invención de los docentes con sus estudiantes en función de una educación para y desde la vida.

2.5.3. ¿Qué requiere el siglo XXI de mí?

En la obra titulada “cartas a quien pretende enseñar”³⁴, Freire, en la tercera carta, alude a la importancia y la dignidad de nuestra labor docente y reprocha de manera contundente las capacitaciones del magisterio, considerándolas irresponsables y simplistas, porque están plagadas de políticos que no les interesa la formación y la cualificación permanente del docente sino los aspectos políticos y financieros.

Este sustento freiriano induce a que, antes de definir procesos de capacitación, de cualificación y de formación, se estudie de manera detenida la entidad, los capacitadores y la intención discursiva que lleva implícita, puesto que, en procura de favorecer diferentes saberes, conocimientos, prácticas pedagógicas que buscan multiculturalidad, diversidad, equidad, educación popular-crítica-social, conllevan en algunos casos, acciones económicas, políticas, ideológicas que posponen y tergiversan los procesos de cambios de las poblaciones y los grupos sociales.

Giroux considera que la formación y la cualificación docente, primero deben “permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para la auto superación,”³⁵ lo cual, requiere que la institución o centro educativo se mire hacia adentro y desde ahí observe potencialidades y carencias, en prospectiva de mejora continua, desafío que va acompañado de unos elementos propios de la pedagogía crítica, tales como: participación, comunicación, humanización, contextualización y transformación.

34 Consultado en: http://www.bibliotecanueva.es/admin/links/Cartas_pretende_enseñar.pdf, 2-02-2018

35 Consultado en: <http://henry-giroux.blogspot.com.co/2009/05/pedagogia-critica.html>, 24-02-2018

Estos actuares endógenos proporcionan que las acciones y la definición de proyectos de capacitación y de cualificación se enriquezcan, de manera viva, de los procesos de diagnóstico y de caracterización de la población que converge; visibilizan las necesidades colectivas y el bien común, muestran que existen dificultades de enseñanza y de aprendizaje y develan la humildad de las voces que se atreven a pronunciar que es necesario cualificación permanente en (sic) “didácticas, metodologías, estrategias para población con condición cognitiva en el sector rural” (MDPd54), actualizaciones de acuerdo con los grupos de (sic) “trabajo y necesidades especiales en el manejo de grupos heterogéneos, inclusión, manejo de casos difíciles, escuela y familia, manejo de problemas de adicción, evaluación en contexto” (MDPd48).

Las voces muestran el interés por aportar al ejercicio formativo, por ende, son ubicadas de acuerdo con el campo de acción que las demanda para que no se pierda la intención de mejora continua y redunde de manera positiva en los encuentros con los estudiantes.

Cuadro 9. Formación y cualificación docente

CAMPOS DE ACCION	VOCES MANIFIESTAS	
Inclusión y NEE	Educación inclusiva, las nuevas estrategias de evaluación, diseño de currículos flexibles e independientes, educación para la paz (MDPd40)	inclusión escolar y diversidad, cada vez llegan más estudiantes con necesidades especiales y problemas cognitivos (MDPd52)
Pedagogía y didáctica	Didáctica, historia e industria local, fortalecer con esto las aspiraciones de los estudiantes (MDPd68)	Neuroeducación, desarrollo cognitivo, inteligencia emocional, desarrollo de proyectos de vida sostenibles, (MDPd47)
Currículo y proyectos	Flexibilización y adaptaciones curriculares, debería ser para todos (MDPd64)	Formulación y evaluación de proyectos, manejo de plataformas para formulación MGA, manejo adecuado de las tic y métodos de investigación (MDPd31)
Contexto	Temas sociales de la ciudad, enfoques diferenciales, investigación cualitativa en educación, tolerancia, (MDPd22)	Habilidades para leer, escribir, formación en valores, estrategias innovadoras que desarrollen lo regional como el carnaval. (MDPd37)

Fuente: esta investigación.

Estos testimonios muestran que es necesario un encuentro entre los diferentes estamentos de capacitación y cualificación, configurarlo desde las dinámicas y las experiencias que se adelantan al interior de varias instituciones educativas y colegios. Organizar equipos de capacitación con las potencialidades que tiene el cuerpo docente y directivo, posibilitar el intercambio de experiencias entre estamentos educativos en red,

atender las urgencias y las particularidades con la participación de universidades, a partir de proyectos de interacción social y de diplomados que se adelanten con docentes universitarios y con las IEM; por último, trabajar mancomunadamente con la Secretaría de Educación Municipal- SEM en pro de la construcción y la definición de los cursos y los diplomados de cualificación docente.



BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, A. y Flores, H. (1998). *El proyecto pedagógico de aula: un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes, orientaciones didácticas*. Caracas.
- Aguirre Ledezma, N. (2016). Educación de la vida y en la vida para vivir bien, en: *Revista Educación global*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación AECID, N° 10, págs. 43-57
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Esoacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Barbero, J. (2000). *Cultura y región*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales.
- Barbero, J. M., Roche, F., & Robledo, A. (2000). *Cultura y región*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: CES.
- Barrenda, H. (2013). Taxonomía de las estrategias. XIJKEM, 16-51.
- Bedmar, M. y Añaños, F. (2006). *Introducción a la pedagogía social/educación social*. España: Grupo editorial universitario.
- Beltrán Díaz J. (2011). El ausentismo escolar en los alumnos de primaria, Universidad Pedagógica Nacional, México D.F. En: <http://200.23.113.51/pdf/27965.pdf>
- Bexalú, Xavier. (2002). *La Sociedad Multicultural*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Cáceres, L. y Ayllón M, “Memoria del taller sobre la enseñanza de la Sistematización en Trabajo Social”. Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. (ALAETS -CELATS). Lima - Perú del 21 al 25 de noviembre 1991
- Castro, B. & Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, 11, 35-72. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/902/90201103.pdf>
- Castañeda Cantillo, A. E. (2013). *La Evaluación del Aprendizaje, una Mirada Sistemática*. Bogotá. Ediciones USTA.
- Cendales, L; Mejía, R. y Muñoz, J. (compiladores y editores) (2016). *Pedagogías y Metodologías de la Educación Popular “Se hace camino al andar”*. Bogotá, D.C. Ediciones desde abajo.
- De Souza, J. F. “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable”. En *Revista Internacional Magisterio*. No.33 junio-julio de 2008. Bogotá. pp 10.
- Decreto 1860 de 1994
- Devalle de Rendo y Vega V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad, El entramado de la diversidad*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Primera edición.
- Elichiry, N. (2013). *Historia de la vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.

- Espasa (2002). Enciclopedia de pedagogía, V. 5. España: Espasa.
- Fals Borda, O y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2004). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gamboa Mora María y otros. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. En *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia* No. 12, pág.100-128
- Gutiérrez, Francisco. (1985). *Educación Como Práxis Política*. Bogotá, D.E. Siglo XXI editores.
- Hernández, U y M. Moreno, J. Anaya, S, Benavides, P. (2011). “Los Proyectos Pedagógicos de Aula para la integración de las TIC - como sistematización de la experiencia docente”, Segunda edición. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.
- Illán, N; Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Kreimer, E. (1993). *Un proyecto de salud... pero, para quién*. Coedición del Instituto Colombiano de Cultura y Comitato Internazionale per.
- López, A. (2013). *La Evaluación como Herramienta para el Aprendizaje*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- López Melero, M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Alas para volar*. pp. 45-70. Granada, Universidad de Granada.
- Mejía, Marco Raúl. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D.C. Ediciones Desde Abajo.
- _____ (2009, marzo). “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica”. En: *La Piragua*, revista latinoamericana de educación y política, N° 30, pp. 40-53, edición del CEAAL. 23-10-2013 en: <http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206605/1/Lapiragua.pdf>
- _____ (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur, cartografías de la educación popular, Lima. Octubre 2011, CEAAL Consejo de Educación de Adultos de América Latina
- _____ (2012). *La (s) Escuela (s) de la (s) globalización (es) II, entre el uso técnico instrumental y las educocomunicaciones*. Bogotá, D.C. Ediciones Desde Abajo.

- _____ (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur, cartografías de la Educación Popular*. México. Instituto Maclaren de Pedagogía Crítica, Consejo de Educación de adultos de América Latina.
- Muñoz Clarena, Andrade Marta Cecilia y Cisneros Mireya. (2011). *Estrategias de Interacción Oral en el Aula*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Madrid: La lectura.
- Ojeda, B. (2014). Presencia de la Pedagogía Social en los programas socioeducativos de las Fundaciones: Obra Social el Carmen y URDIMBRE del Municipio de Pasto. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- Ovares Elizondo Rodolfo. (2012). Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar, de la Dirección Regional de Educación de Puntarenas, Costa Rica, consultado en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/download/5867/8141>, 30-01-2018
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: JACOBO, Zardel, ADAME, Emilia y ORTIZ, Abraham (Comps.). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Pérez Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editorial Nancea.
- Pérez Yuste, R. (2007). “La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos”. En *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, N° 6. en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=346&Itemid=65 24-06-2017
- Quincosa Hernández, Y, y otros. (1986). *Los ejercicios, físicos con fines terapéuticos*. (Parte I y II). Editorial José A. Huelga.
- Rodríguez, J. (2013). Jorge Buendía Narváez y su contribución pedagógica, Universidad de Nariño, grupo de investigación cultura y región, consultado en: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1743>
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva, Cuenca Ecuador, consultado en: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La_cultura_de_la_diversidad_y_la_educacion_inclusiva.pdf
- Rué Domingo J. y otros (2004). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. N° 163. Colección: Investigación. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Semelman Hugo. (2011). Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente. En <https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/zemelman-2.pdf>. 24-01-2018
- Skliar C. (s.f) fragmentos de experiencia y alteridad, en: http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014_0731_inclusion_documentos_interes_experiencia_alteridad.pdf
- Suarez D, y otros. (2011). Aplicar juegos tradicionales y recreativos para evitar la violencia en horas de recreo. Larora, Estado Lara, Universidad del Sur, Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, consultado en: <https://www.monografias.com/trabajos88/juegos-tradicionales-evitar-violencia-estudiantil/juegos-tradicionales-evitar-violencia-estudiantil.shtml>
- Torres Mesías, A y otros (2010). Prácticas pedagógicas evaluativas de los maestros de las ENS de los departamentos de Nariño y Putumayo, en: Revista TENDENCIAS, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Udenar, Vol. XI. No. 22, pág 175-192.
- Torres, Nelson (2015). *Prácticas Pedagógicas de Maestros en Formación en la Atención Educativa Diferencial de Estudiantes en Condición de Desplazamiento por Conflicto Armado*. Cali. Editorial REDIPE.
- Zúñiga, R (2016). “Cherán defiende y reconstruye su territorio”. Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y Para el Desarrollo, N0.10. En: www.educacionglobalresearch.net.

CAPÍTULO 3: SURCO (GUACHO) DE DIRECCIÓN (HORIZONTE-SENTIDO), ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR³⁶

*El Municipio de Pasto concebido como Ayllu
es la sociedad alternativa capaz de generar
las condiciones para construir
la paz sostenible desde este Sur.*

3.1 Pasto Horizonte y Sentido.

3.1.1 Fines y medios para construir una paz sostenible

Colombia y, de forma más precisa, el Municipio de Pasto atraviesan un momento histórico común en los marcos del pos-acuerdo y la necesidad de generar condiciones que permitan la construcción de una paz sostenible.

En estos tiempos rápidos y agitados por el devenir de la historia, es necesaria la pausa para repensar y recordar, desde un pensamiento mestizo, en este territorio geográfico-cultural del Sur, lo sucedido desde mucho antes de la conquista eurocentrista y lo acaecido en estos últimos cincuenta años, para construir y proponer un proyecto educativo municipal que atienda, no solo el período histórico, sino también, la proyección hacia un mundo mejor que el actual, un mundo que abandone para siempre la violencia y la corrupción.

El Municipio de Pasto, frente a las realidades actuales nacional y local, de forma responsable a las exigencias sociales, ha establecido como fin la construcción de una paz sostenible y a la educación como el medio para lograrla. Esta decisión plasmada en el Plan de Desarrollo, “Pasto Educado Constructor de Paz” como resultado de la construcción participativa liderada por las autoridades locales, es de suma importancia para quienes habitan el territorio geográfico-cultural del Municipio porque, además de haber elegido un alto fin: una paz sostenible, ha seleccionado el más noble de los medios para hacerlo realidad: la educación de sus gentes.

Con base en lo anterior, es imperiosa la elaboración de un modelo de educación municipal que logre formar un ser capaz de transformar y construir una sociedad que abandone la violencia como medio para alcanzar los fines y de generar, de forma constante y con alternatividad, condiciones reales para una paz sostenible.

3.1.2 Referentes para la construcción del modelo de educación del Municipio de Pasto para una paz sostenible

En diferentes comunicaciones audiovisuales institucionales, la señora Subsecretaria de Calidad, Maestra Piedad Figueroa Arévalo, el Dr. Pedro Vicente Obando, Alcalde del Municipio y el Maestro Henry Barco Melo, Secretario de Educación de Pasto, afirman que para construir un ser humano cada vez mejor, hoy más que nunca, se requieren: la escucha de las múltiples voces, la movilización de ideas con rumbos diferentes, los intereses diversos, los saberes populares, ancestrales y académicos, los sueños indivi-

³⁶ Investigadores: Mg. Luis Alfonso Caicedo, Mg. María Lorcy Rosero.

duales y colectivos y en especial los actores educativos para que coadyuven en la construcción del proyecto educativo municipal que geste y transforme la sociedad actual y forme un ser que haga parte de la cultura de esa sociedad constructora de condiciones para la lograr la paz sostenible que Pasto merece.

Atendiendo la necesidad de escuchar múltiples voces de actores educativos, historiadores locales y expertos se asistió a un primer encuentro con el Comité Técnico (CTIE) donde se sugiere que, para construir un proyecto educativo para el Municipio de Pasto, se debe recurrir al pasado de la educación de los habitantes de este territorio; de igual forma, otras voces se inclinan por hacer uso de la cultura ancestral y de los intelectuales de Pasto, Nariño y Sur América; otros expresan que se debe mantener el nivel de calidad educativa que se ostenta en la actualidad en los niveles municipal y nacional; en el mismo sentido, se escucha voces que recomiendan construir el proyecto educativo municipal desde la realidad del territorio, así esto implique cierta distancia con lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o que se reinterprete, desde la cultura local, el modelo educativo nacional.

Los actores educativos en su múltiple diversidad coinciden en la importancia de construir una educación desde el sur basada en la herencia cultural y en los adelantos de la ciencia, la tecnología y la realidad social actual. Señalan que el ser humano, constructor de paz sostenible, debe caracterizarse por ser respetuoso y reconocedor del otro y de sí mismo, un ser que actúa y se reconoce como parte fundamental de la familia, la institución educativa, la comunidad y el estado. Este ser se distingue por valorar su identidad y su herencia cultural en medio de la diferencia con el otro; es propiciador de hermandad, de buena vecindad y de opiniones diferentes dentro del marco del respeto.

Ese ser se concibe como una entidad multidimensional simbólica-comunicativa, histórico social capaz de abordar, en una sola realidad, el pasado, el presente y la proyección; un ser sensible y cultural que se relaciona de forma amable con el medio, con el entorno desde el propio origen, las propias procedencia ancestral y raíces.

El ser humano y la sociedad que genera condiciones para la construcción de una paz sostenible rescata, desde las instituciones y la familia, las buenas prácticas para la conservación de la naturaleza y la cultura de afecto hacia la tierra; repiensa las acciones y la relación entre el ser y el ambiente y cuestiona acciones tales como, las quemadas: figuras de años viejos, materiales desechables, tierras para la siembra y pólvora, además del uso de espumas de carnaval y de otras actividades que afectan el ambiente. Los actores educativos reconocen la necesidad de respetar las diferencias humana y cultural de pastusos y foráneos; entienden y respetan la diferencia de opiniones, la libertad de pensamiento, la cultura como memoria histórica que dignifican al ser del Sur.

En esta perspectiva, el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto, patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, entendido como fiesta mestiza popular andina, debe utilizarse como un valioso recurso cultural para la educación del ser humano y la sociedad de Pasto; debe permear las aulas de clase y los espacios educativos y, en especial, permear los elementos curriculares; es decir, el carnaval debe ser parte del qué, del cómo, del cuándo se enseña, aprende y evalúa en la educación del campo y la ciudad. Los actores educativos dicen que el ser y la sociedad de Pasto deben generar espacios para la parti-

cipación democrática responsable, la convivencia sana, la solución pacífica de conflictos, la multiculturalidad. Lo anterior unido a la intención de reconocer la historia local para poder orientar un pensamiento crítico, que permita reflexionar desde la realidad.

Otras voces de actores desean que, tanto la escuela como la ciudadanía participen de forma activa en la toma de decisiones con base en necesidades reales. Reclaman el aprovechamiento de la minga³⁷ como elemento participativo para trabajar en beneficio de un interés común, que rescate la dignidad de las personas y la integralidad de las familias para ser buenos seres humanos con posibilidades de desarrollos personal y colectivo.

La educación debe formar un ciudadano capaz de evaluar críticamente los procesos democráticos desde la perspectiva del beneficio colectivo. Las apreciaciones de los actores educativos coinciden con algunos aspectos importantes del Plan de Desarrollo de Pasto, en cuanto a la formación ciudadana fundada en el reconocimiento mutuo como sujetos de derechos y actores políticos; dan cabida al pluralismo, la deliberación y la crítica constructiva y participativa que lleven a acuerdos en favor del bien común y del respeto a los derechos humanos. Expresan, implícita y explícitamente, que las características del humano que construya al Municipio de Pasto educado es un buen vecino con: el vecino, la familia, el ambiente, la ciudad y las gentes. El ser del Sur que se busca formar para la paz, la democracia, el conocimiento, el equilibrio en el manejo de sus emociones, es un buen orador, laborioso, generoso, honesto, trabajador, tolerante, respetuoso de su cultura; demuestra orgullo de su identidad; tiene una sana actitud de rebeldía y de arraigo a sus raíces culturales y se conecta al mundo con grandes fortalezas humanas.

Otros actores manifiestan la necesidad de formar personas emocional y académicamente competentes, con sentido crítico, sensibilidad social y comprometidas con el cuidado de su entorno; dicen que falta conocer más, para amar el contexto. Precisan que los estudiantes requieren formarse en espacios de conocimiento del entorno y conocer el legado que representa para la vida actual, y no encerrados en el aula de clase. La mayoría de las voces sugieren formar un ser integral, incluyente, amigable con el ambiente y considerar las propias habilidades, fortalezas y debilidades.

Las comunidades educativas necesitan transformarse para formar al ser humano que el municipio de Pasto necesita. Los actores educativos exponen que es una obligación ajustarse o reorientarse los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los pactos de aula, el sentido del gobierno escolar, las asociaciones de padres de familia, el clima escolar y, sobre todo, la cotidianidad de la institución. Las instituciones deben hacer alianzas con las demás instituciones del Municipio para concentrar los esfuerzos de todos en el mismo propósito de formación humana.

Según lo recomendado por el CTIE, es pertinente relatar algunos hechos relevantes que conjugan parte de la historia de la educación en Pasto y opiniones de expertos

³⁷ La minga (minka en quechua) es una antigua tradición de trabajo comunitario o colectivo con fines de utilidad social. El significado de la minga se deriva del conocimiento que tenían los aborígenes de que el trabajo compartido para el bien común, es más rápido y mejor.

en educación nacidos en el seno de la cultura de este territorio. Hace varios años, el científico nariñense Luis Eduardo Mora-Osejo en conjunto con Orlando Fals Borda se mostraban preocupados por las distorsiones en la comprensión de la realidad del país, en sus diferentes territorios, al ser abordadas desde las perspectivas de otras realidades y otras epistemologías. Señalan en su “Manifiesto por la Autoestima en la Ciencia Colombiana”, que las condiciones vitales del país son tan únicas y tan complejas que inducen y exigen explicaciones y manejos propios acudiendo a paradigmas endógenos, puesto que los paradigmas externos han incidido en el deterioro de la relación hombre-naturaleza; aseveran que son los campesinos y los aborígenes quienes conocen mejor los procesos vitales del territorio y quienes han descubierto, desde tiempos ancestrales, flora aprovechable para la humanidad, formas de conducta y de organización social que corresponden a esas condiciones vitales del territorio, y a una Autopoiésis; ven la conveniencia de desarrollar marcos científicos y técnicos que no ignoren lo universal, pero que privilegien la búsqueda autopoiética, con recursos intelectuales y prácticos propios; es decir, recurrir al talento humano del sur reconocido para atender al desarrollo integral y propio de la región.

Es necesario atender el “manifiesto” para: propiciar la creatividad a lo largo de toda las etapas de la formación, garantizar la participación en proyectos de bien común, formar ciudadanos capaces de emitir juicios fundamentados en el conocimiento de las realidades sociales y naturales del país, favorecer instituciones educativas que diseñen mecanismos de creación, de enseñanza y de difusión del conocimiento, contribuir a la sustitución de discriminaciones entre lo académico y lo no académico y enfatizar en relaciones complementarias para vivir y progresar de manera satisfactoria y digna.

Fals Borda, según Cataño, en la segunda etapa de la producción sociológica muestra un despertar hacia un intento por construir un nuevo paradigma de las ciencias sociales, esta intención se evidencia cuando resalta la necesidad de una ciencia propia, de una ciencia que dé cuenta de los problemas de la región y del compromiso con el desarrollo y el bienestar en la mayoría de la población (Cataño, 2008). Fals Borda defiende la posibilidad de un pensamiento latinoamericano propio, a la vez que critica las posturas eurocentristas (Sánchez, 2012).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea un plan educativo denominado Colombia 2025, La más Educada, a través de un modelo basado en la construcción de competencias para liderar en la región de América Latina el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida. Este propósito no es nuevo, desde el inicio del presente siglo, los gobiernos intentan llevar a la realidad este modelo educativo a través de materiales bibliográficos tales como: los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje, las Orientaciones Pedagógicas, las Matrices de Evidencias, las Mallas de Aprendizajes y los materiales contenidos en la denominada Caja Día Siempre E. El modelo se caracteriza por el propósito de construir competencias comunes y específicas desde las áreas del conocimiento, a partir de desempeños idóneos en tareas específicas y en contextos definidos que hagan visible el desarrollo de los aprendizajes y las competencias.

El Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) evalúa el desempeño académico de los estudiantes en los grados de tercero, quinto y noveno de la educación

básica y el grado once de la educación media. El ICFES, en los documentos guía para la aplicación de las Pruebas Saber, demuestra que evalúa a los estudiantes con base en el Modelo Basado en Evidencias, donde, una vez definido el dominio a evaluar, contenido en los Estándares Básicos de Competencias, establece las afirmaciones, las evidencias por cada afirmación, las tareas para cada una de éstas y, finalmente, las preguntas con sus opciones de respuestas. Como parte de la contribución al mejoramiento continuo del desempeño de estudiantes y de instituciones, les entrega un informe de desempeño por competencias, componentes, aprendizajes y niveles de desempeño.

Haciendo eco a lo puesto por Mora-Osejo, es relevante recurrir a pensamientos y conocimientos que, siendo de otras latitudes, reconocen en América Latina la existencia de dinámicas propias de pensamiento y la urgencia de crear formas propias de generación o construcción de conocimiento. De esta manera, Boaventura De Sousa Santos, en sus *Epistemologías del Sur* (2011), compendió a varios autores bajo las perspectivas de la diversidad epistemológica y la ecología de saberes. Por *Epistemologías del Sur* concibe a los saberes producidos por aquellos autores y actores que a pesar de: los imperios capitalistas, el colonialismo, el patriarcado, exigen la validación tanto de los conocimientos como de las formas de producción de los mismos y la conversión de estos en alternativas epistemológicas que antes fueron eclipsadas por el pensamiento convencional centrado en el eurocentrismo y otras escuelas de pensamiento que han actuado como si fuesen los poseedores de las verdades absolutas. De Sousa, introduce en su literatura la concepción andina latinoamericana del “*sumak kawsay*”³⁸, el *Buen Vivir* que atraviesa su obra a manera de un compromiso con el proyecto decolonial. Por otra parte, en *Ecología de Saberes* (2010), el autor expone la necesidad de un diálogo de saberes, sobre todo de los saberes que han sido producidos por los oprimidos o aquellos que han sido invisibilizados. También reconoce la *Ecología de Saberes* como fruto del pensamiento posabismal, en cuanto es la manifestación de la existencia de una pluralidad de conocimientos que está más allá de lo denominado como conocimiento científico; de esta forma no solo evidencia nuevas concepciones de conocimiento, sino también, los diversos criterios que pueden ser utilizados para validarlos.

En otras latitudes de nivel mundial aparece Lyotard (1987) quien, en sus obras “*La condición Posmoderna y la Posmodernidad explicada a los Niños*”, proclama la muerte de la razón, el capitalismo, el comunismo y la religión como los cuatro grandes meta-relatos que no cumplieron sus fines últimos y enfrentan desde finales del siglo anterior su desaparición; frente a esta realidad, el escritor exalta la importancia del micro-relato en un decurso de la historia, propone la valoración de las minorías, la multiculturalidad, la pluralidad y la necesidad de desarrollar un estética de la diferencia y un repensar las ciencias, el conocimiento y sus formas de creación y validación.

Rivera Cusicanqui (2010), desde Bolivia relata como los Aymara reconstruyen su realidad actual a partir de su cultura ancestral, rescatan el valor de la palabra y las formas de vida y organización propias. Ilustra cómo se renueva las identidades campesina e indígena a partir de la acción social de asumir como filosofía de vida el

38 *Sumak kawsay*: significa la vida en equilibrio natural y espiritual. Esta noción ha sido traducida como “*Bien Vivir*”. Forma parte del discurso de los movimientos indígenas.

Suma Qamaña³⁹ o el vivir bien. Como ejemplo de ello muestra el haber mejorado la comunicación y la vida misma con la práctica social que ella denomina el hablar como gente, es decir: No hacer afirmaciones de lo que no se sabe; honrar la palabra con sus actos. Ilustra el caminar como gente: recorriendo el pasado y el futuro se camina el presente. Rivero Cusicanqui, al igual que de Sousa Santos, expone la necesidad de una epistemología del sur para descolonizar el pensamiento y cosmovisión de la realidad de los Andes.

Las sociedades ancestrales de los Andes consolidaron varias formas de organización social, una de ellas es el Ayllu andino que incluye múltiples dimensiones, por ejemplo, el Ayllu como organización social y política, basada en el Ayni como servicio comunal con valores tan importantes como la reciprocidad en equilibrio brindada para mantener el equilibrio en la comunidad, en la familia, en el Ayllu. Estas estructuras social, cultural, política, religiosa, económica y familiar son formas de organización de la humanidad. En el Ayllu los valores son transversales al diario vivir, son la reciprocidad y la complementariedad hechas realidad en la gratitud, es decir, en el saber recibir y el saber ofrecer (Salas, 2009). El Ayllu es una organización social que agrupa a familias en un territorio definido, consolidado alrededor de sus gentes como una gran familia, no solo de parientes de sangre, sino también a otras familias que comparten las creencias, la forma de comerciar, la educación, la cultura, entre otras. En este tipo de organización social andina, la familia es la unidad en medio de la diferencia basada en la complementariedad, la reciprocidad, la colectividad y la hermandad manifestadas en las prácticas de trabajo colectivo, tanto en bien común como individual.

En la misma línea, Mejía (1995), en su libro Educación y Escuela en el Fin de Siglo, plantea que la educación en América Latina requiere de acciones cualitativamente diferentes para que sea posible una apropiación de ciencia y tecnología desde el Sur, contraria a la visión intelectual simple que impone copiar y reproducir soluciones gestadas desde realidades externas, sin repensar, ni permitir una posición crítica frente a lo propuesto de manera descontextualizada. Mejía señala que los grandes meta-relatos que orientaron la modernidad son incapaces de dar respuesta a los problemas que enfrenta América Latina, especialmente porque fracasaron en su intento de construir un mundo mejor y terminaron al servicio de los grandes intereses internacionales; además, no logran aportar, ni interpretar la construcción de nuevas formas de organización y representación. Ante tal panorama, manifiesta que, surge la imperiosa necesidad de proponer pedagogías y metodologías para la educación popular, que hagan posible el diálogo con carácter de confrontación de saberes y de negociaciones culturales como ejes fundantes de la educación popular construida desde el Sur (2016). Para esta visión, Mejía recurre a Simón Rodríguez quien, hace dos siglos, proponía para la educación: un proyecto educativo que nos haga más americanos que europeos, una pedagogía que sea para la vida y una enseñanza del aprender y no del qué aprender.

Finalmente, en el libro Las Escuelas de las Globalizaciones II (Mejía, 2011), se plantea la urgencia de resolver la tensión de la enseñanza de la tecnología y el uso de la misma

³⁹ El Suma Qamaña (en aymara «Vivir Bien») está basado en la vivencia de los pueblos, un Vivir Bien que significa vivir en comunidad, en hermandad, y especialmente en complementariedad, es decir compartir y no competir, vivir en armonía entre las personas y como parte de la naturaleza.

en la educación y trata de plantear como se puede pasar del uso técnico instrumental de la tecnología al uso de lo que él llama las educomunicaciones. Para ello afirma que es relevante tener muy en claro la comprensión del cambio de época; como también el capitalismo que controla la realidad dominante; la búsqueda de vertientes de resistencia que surgen de las nuevas realidades y la construcción común de formas propias de análisis y acciones desde el Sur.

En el nivel nacional también aparece Zubiría Samper, quien plantea una educación para Colombia basada en la formación cada vez más humana y un ser humano más pensante, más inteligente, capaz de fundar opiniones y críticas en verdaderos argumentos válidos que sostengan con capacidad las aseveraciones de las realidades estudiadas, a través de una pedagogía dialogante. Zubiría también aborda el concepto de calidad educativa para explicitar que: calidad en educación es más que las pruebas estandarizadas (Saber, Supérate, Aprendamos, del MEN). Cuando se habla de calidad no solo intervienen los factores de tipo cognitivo, también es importante preguntarse si lo que se enseña es pertinente, si es lo que los jóvenes necesitan aprender para la vida. En consecuencia, sin el concepto de pertinencia es arriesgado evaluar la calidad de la educación. Zubiría cuestiona si se educa solo la cabeza o también el corazón; si en ella se aprende a enamorar, a leer situaciones, a manejar dinero, a gozar una fiesta o sigue siendo una escuela que solo aborda lo cognitivo. En conclusión, sin el concepto de integralidad tampoco se puede hablar del concepto de calidad en la educación.

En cuestión de equidad, dicho autor se pregunta si los niños reciben apoyo que necesitan o tienen logros distintos para unos géneros o para unas clases sociales estratificadas o unas regiones según la división política. Asevera que el problema no es que los niños no sepan ciencias o no manejen los elementos químicos u otro tipo de contenidos; el problema, reitera, es que si no hay educación equitativa no hay país democrático, si tenemos una educación de baja o desigual calidad no hay democracia. Es de gran relevancia pensar en una educación que dote de herramientas a los jóvenes para vivir la vida, en una educación que enseñe a pensar, que enseñe a sentir, que enseñe amar, que enseñe a convivir; se necesita una educación que trabaje cabeza, corazón y músculo. Con la misma intensidad reclama rescatar el liderazgo pedagógico de los rectores y los directivos docentes para centrar la administración en lo fundamental, es decir en lo educativo y en lo pedagógico.

En Nariño, Guerrero Vinuesa (2009) hace algunos años, planteó un reto enorme a la educación y a los intelectuales de Nariño aseverando que no pueden olvidar el origen de las disciplinas que constituyen el ámbito de las ciencias sociales y las consecuencias de ello se derivan por estar fundamentadas en el positivismo. Las nociones, los conceptos, las categorías y las epistemologías construidas en otros lugares se universalizaron a través de dinámicas violentas y pacíficas excluyendo los saberes nuestros y así construyéndose sobre la base endeble de errores y exclusiones. Afirma (Guerrero, 2009) que se ha caminado sobre huellas de otras culturas y la educación se ha prestado para fortalecer la imposición y la penetración cultural, por eso “el reto es investigar, desarrollar la creatividad y pensar desde lo nuestro, desde la cultura y el saber nuestro”. Al tiempo aclara que “no es posible aislarse ni desechar el pensamiento y la producción intelectual universal, pero sugiere que antes de conocer lo universal se debe conocer

lo propio para no limitarse a continuar repitiendo el pensamiento de otros”, de esta forma plantea la posibilidad de relacionarse, desde lo local hacia lo universal, con otros saberes y formas de vivir, en la globalización y el mundo.

La actitud descolonizadora de Guerrero Vinuela, lo lleva a publicar el libro *Introducción a la Descolonización de las Ciencias Sociales y la Educación*, donde señala que la dominación epistémica y cultural eurocentrista se refleja en el desconocimiento y el rechazo de otros saberes, otras racionalidades, como también en la descalificación o invalidez de formas de construir conocimiento y otras culturas que incluso las denominan como pre-modernas, arcaicas e inferiores haciendo uso desmedido de la colonialidad del saber y del poder. Guerrero invita a América Latina a hacer una acción intelectual decidida para descolonizar las mentes y lograr la construcción de un pensamiento crítico alternativo acompañado de la creación de lenguaje y pensamientos diferentes así como también formas distintas de vivir y de ser. Desde esta óptica también se recurre al Sumak kawsay, o bien vivir para construir el pensamiento crítico alternativo que supera ampliamente el agotado modo de vida occidental moderna para asumir la realidad posible de volver a unir al hombre con la naturaleza. desde una visión de hijo de la tierra y unos actuar, pensar y hablar en el marco del respeto, la hermandad y la complementariedad en el tiempo y el espacio cíclicos, en el sentido de la alternancia sin repeticiones exactas, sino como un retorno de hechos con diferencias, de modo tal, que cada retorno sucede de forma distinta. El arriba-el abajo, el afuera y el adentro, el avance y el retroceso, el antes y el después, son realidades posibles de lo alterno.

Esta forma de ver la realidad en el sur hace necesario no solo descolonizar el pensamiento sino también la educación pues España, en su conquista, trajo a América filosofías, currículos, planes de estudio, pedagogías, didácticas y métodos de enseñanza y evaluación escolásticos, católicos que tenían entre sus objetivos principales la memorización con o sin sentido de los libros sagrados y la formación de súbditos, sumisos, obedientes, profundamente respetuosos y de las normas, la moral y el poder. Este conocimiento más temprano que tarde se convirtió en un conocimiento dogmático, autoritario y etnocéntrico. Después de la colonia, no hubo mayor cambio en la educación ni en la pedagogía en Colombia, a decir del autor, la historia de la educación colombiana es una constante copia de modelos educativos y pedagógicos externos que no responden a las necesidades del contexto ni la cultura. Contrario a esta realidad, el mundo actual requiere de una educación con calidad, con equidad, pertinente, internacionalizada, humanista y ciudadana y que se haga pedagogía a partir de la herencia cultural (Guerrero. 2016).

En cuanto a territorio y la forma de habitar el sur se puede considerar como referente las relatorías del Primer Encuentro Internacional de Culturas Andinas, celebrado en la ciudad de San Juan de Pasto, donde se expone, de forma clara, que en este territorio la interculturalidad es un factor que permite apropiarse desde sus rasgos la identidad y pensamiento propios y una huella que perdure en el tiempo de los pueblos. Es el rastro indeleble de la categoría que denominan “conjunto de gestos, memorias y habilidades productoras de saberes” (Muñoz, German. 2009) que en la visión de los pueblos Pastos se denomina “*Cultura con Saber e Identidad*”, dándole una especial condición a la psiquis y a la impronta de todo el pueblo nariñense. Este factor explica la profunda

sensitividad, gusto creativo, hospitalidad, afectividad y habilidad manual de todos los pobladores del sur. Desde la música arraigada que ha hecho posible imprints propias como el Sonsureño, considerando sus literaturas mágicas y entrañablemente ligadas al territorio, los productos de arte popular (mopa mopa, iraca, talla en piedra y madera), plasmando en un color del trópico vivo y alegre de sus pinturas, proyectado en las variadas expresiones de lo ritual y lo festivo, todas estas expresiones, en su conjunto son imprints del ser sureño proclive a la creatividad y la imaginación.

Los rasgos que caracterizan son: laboriosidad, cultura con saber e identidad, amor por lo estético, sentidos de rebeldía pacífica, la impronta de los valores de rebeldía, acompañados de comportamientos libres y creativos, los cuales deben trabajarse para evitar los individualismos, los egoísmos que todavía perduran y devienen del modelo hegemónico de la modernidad y del colonialismo.

Es también en lo ritual y la fiesta donde las resistencias toman una característica que tienen un profundo valor, al decir de Muñoz Cordero, pues en toda la indagación efectuada por la historiadora avanza señalando como virtud de la psiquis colectiva, el carácter alegre e irreverente del disfrute colectivo expresado en las instituciones de las múltiples fiestas, rituales y en los carnavales que recorren como una nueva cartografía todo nuestro territorio nariñense y sureño. Expresados en diversidad de iconos, simbologías, sentidos populares, participación y disfrute colectivo de la fiesta y el ritual, cuestionamiento de los órdenes y nuevos cánones estéticos (Primer Encuentro de Culturas Andinas, 2009). En el mismo documento, se afirma que para la formación de los jóvenes se propone aprovechar las expresiones de las redes formales e informales juveniles al servicio de un novedoso y creativo proyecto cultural juvenil en donde se anime el intercambio de experiencias estéticas, la configuración de propuestas de emprendimiento sin perder los hilos de sus nuevas sensibilidades e identidades. Se propone construir nodos de articulación que forje los encuentros, los intercambios y los vínculos libres y no jerarquizados de sus iniciativas de acción, donde se recree todas las expresiones de la cultura, la convivencia, lo ambiental, la politización de lo joven, el buen uso del tiempo libre y el despliegue de creatividad y de imaginación propias de ellos. En cuanto a creatividad y composición los relatores, expresa que los sentidos festivos del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto son: la irreverencia, el mundo al revés; la posibilidad de enviar mensajes de crítica y de revisión de los patrones y los imaginarios dominantes de una sociedad; la mirada y la posibilidad de pensar la sociedad. Plantea el diálogo, la formación y la promoción de talentos juveniles. Con relación a la investigación formativa, rompe las inercias existentes en este campo, la formación y la autoformación de talentos jóvenes con herramientas y con metodologías de investigación que sean de interés. En dicho Encuentro, según la publicación de la redacción del Diario el Tiempo (24-07-2009), Hernando Chindoy Chindoy, exgobernador del resguardo indígena de Aponte-Nariño expresa “Estamos esperanzados que nuestros hijos reciban un nuevo amanecer. Que en su vida no este robar, no mentir, no ser perezoso y ser digno para mantener la unidad, el territorio, la cultura, la autonomía y participación en el marco de la multiculturalidad, para el fortalecimiento de una nación soberana y en paz...aseguró que esos son los principios que permite decirles a los pueblos hermanos que todos somos seres humanos de alta dignidad, que merecemos respeto y valoración profunda de nuestros saberes y aspiraciones”. El pueblo Inga como heredero de la cultura inca ancestral utilizó sus valores primigenios para deste-

rrar para siempre a los violentos y pasar de ser instrumentos humanos para el cuidado de cultivos ilegales a desarrollar sus propias economía, cultura y sociedad a partir de sus imaginarios colectivos ancestrales.

En el grupo de investigación Desarrollo Endogénico, que dirige Julián Sabogal Tamayo en la Universidad de Nariño, ha investigado sobre las posibilidades del bien vivir. En este esfuerzo, publicó el libro *Desarrollo humano multidimensional* (2009) y el libro *Hacia un modo de vida alternativo*; donde el planteamiento es que se debe construir la racionalidad para la vida, como alternativa a la racionalidad imperante, que es la racionalidad para la ganancia. La búsqueda de alternativas de vida requiere un nuevo pensamiento encaminado a la búsqueda de una vida buena, del bien vivir, para el conjunto de la población del país, sin desconocer lo heredado. La creación de pensamiento propio parte, por supuesto, de lo que ya ha sido elaborado en distintos ámbitos y en distintas épocas. Entre las fuentes que tenemos en cuenta, hacia la construcción del pensamiento propio, están las siguientes: el pensamiento crítico europeo, el pensamiento latinoamericano que se ha esforzado por crear alternativas de desarrollo y el pensamiento ancestral, tanto indígena como afrodescendiente.

Desde los conocimientos locales, en el libro “Los Pastos. En la Danza del Espacio, el Tiempo y el Poder” de Mamian Guzmán, el autor concluye que ha tratado de entrar en el mundo de los Pastos con la intención de argumentar el porqué del derecho a vivir y seguir existiendo en estos territorios como pueblos y comunidades con derechos colectivos, es decir, el “*Derecho Mayor*” que no es sólo el haber estado primeros en una línea de tiempo, sino el ser los primeros en construir la mejor cultura, basada en la mejor conjunción de la diversidad, del reconocimiento de los derechos del otro, con “La mejor ley de ordenamiento, gobierno, autoridad y justicia: la reciprocidad; al ritmo de maneras insospechadas como el turno, la complementariedad o la alternancia”. En el mismo texto se expone que la relación con el otro no solo significa una relación entre seres humanos sino también una relación entre el ser humano y los seres que los rodean, así, tiene sentido la relación del ser humano con el ser planta, el ser animal, el ser montaña, el ser agua, el ser sol, el ser viento, el ser aire. De esta forma, desde el prolífico imaginario colectivo creado a manera de génesis o cosmogonía representado en la tensión entre el Chispas y el Guangas o en la fuerza de la danza de dos perdices o en la profunda cosmovisión de los mundos de afuera y adentro o de arriba y abajo, los Pastos construyeron una cultura admirable, profundamente humana y diferente que ha sido heredada de generación en generación a los que habitan las realidades del Sur. De esta forma, la cultura local tiene profundos significados de su realidad, de cómo vivirla y como habitar en correspondencia con este territorio. En el pensamiento ancestral se busca básicamente, dos aportes al pensamiento propio: la solidaridad y la convivencia con la naturaleza. El concepto de competitividad les era extraño tanto a los nativos americanos como a los africanos. Es propia de ellos la idea de que los humanos somos uno con la tierra, de que la tierra no le pertenece al hombre, sino que éste le pertenece a aquella; este es un enfoque epistemológico adecuado a la sustentabilidad de un modo de vida alternativo.

Verdugo Moreno, en el documento “Referentes Teórico-Metodológicos de la Cátedra Nariño” (2009) que hace parte del libro “Lineamientos Curriculares Uno Cátedra Nariño”, afirma que se ha elaborado una propuesta alternativa que se inclina por el conocimiento de la historia matría, raizal, local y regional, como determinante de la afirmación de la

identidad cultural y la formación integral de los estudiantes en el marco de paradigmas emergentes unificadores de los conocimientos de las ciencias naturales y sociales. Todo lo anterior desde una visión denominada totalidad socio-natural que es una visión total, holística e integradora de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento social y natural.

En suma, es necesario que la sociedad de Pasto sea el espacio para la construcción de las condiciones que generen una paz sostenible desde la educación de sus gentes, atienda a los referentes más pertinentes y relevantes, sin desconocer la existencia de muchos más referentes pero hacer énfasis en el propósito fundamental que es la elaboración de un constructo teórico, desde los actores educativos y la praxis, que dé respuesta a la necesidad de educar y formar un ser desde el sur y la sociedad anhelada para la paz sostenible.

Eje (Surco) de dirección, administración y organización escolar

3.1.3 Hacia la Cruz del Sur (horizonte teleológico)

La educación, como medio profundamente humano para construir la sociedad que logre crear condiciones para la paz sostenible, necesita un proyecto que transforme la educación en todo el Municipio. *El Proyecto Innovador Educativo Municipal Para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA)* como generador de condiciones reales para construir la paz sostenible desde el Sur supone los indicios primeros que señalan tres apartes relevantes: la pertinencia, la innovación y la alternatividad. La primera clama por un proyecto educativo que atienda o sea adecuado a: el momento histórico, la región, la cultura, el ambiente, la calidad, la convivencia, la identidad y potencialidad como pastusos. Por otra parte se invoca la intensión que ese proyecto educativo sea propio, es decir, que no haga o aspire a hacer lo mismo que se ha venido haciendo; no se trata de imitar e implementar de forma acrítica otros proyectos educativos, así hayan sido exitosos en otras latitudes y otras comunidades; se trata entonces que la capacidad innovadora de éste proyecto educativo municipal genere una forma diferente de actuar y formar seres humanos capaces de afrontar la realidad actual y encaminarse hacia mundos y realidades que logren crear condiciones favorables para la construcción de la paz anhelada. Se busca definir las características de un Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA) que, entre otras posibilidades, logre aprovechar el pensamiento propio mestizo para formar un ser humano desde el sur y abandonar la intensión de “seguir siendo lo que no somos” (Guerrero, 2009).

En el proceso de construcción de este proyecto se requiere explicitar los principales términos constituyentes en su nominación, por ende, es apropiado definir qué se entiende por “innovador”. De esta forma se puede determinar que la adjetivación de “innovador” logra que PIEMSA sea un proyecto que hace posible que la educación en el Municipio de Pasto se renueve o mejore para los Saberes y la Alternatividad. En cuanto al concepto de “saberes” para su claridad se debe buscar el sentido del concepto desde su origen en el tiempo, así, se establece que “saber” proviene del latín: “*Sapere*” que significa tener inteligencia y a la vez tener buen gusto. Otro significado del mismo significante es: tener habilidad o capacidad para hacer algo. Es ésta última significación la que se acerca al concepto de “saber” que se utiliza para el presente constructo teórico. Así, “Saberes” debe concebirse como la tenencia

de la habilidad, conocimientos, destreza o capacidad de hacer algo con idoneidad suficiente, utilizando la diversidad de conocimientos unidos e intersectados para proponer o ejecutar soluciones posibles, alternativas y pertinentes.

Este proyecto innovador educativo municipal además de atender la educación en “Saberes” también lo hace con la formación para la “Alternatividad” por ello, es imperativo explicitar su sentido. Lo “alternativo(a)” significa: Opción entre dos o más cosas; también significa decir o hacer algo por turno; pero la definición que más se acerca a lo deseable en el presente proyecto es lo referente a: actividades de cualquier género, especialmente culturales, que difieren de los modelos oficiales comúnmente aceptados.

En el mismo sentido se requiere explicitar el significado del sufijo “dad” que acompaña, en este caso, la palabra “alternativo”. El sufijo es de origen latino y en español forma, a partir de adjetivos, sustantivos abstractos de cualidad así “Alterntividad” significaría cualidad de “alternativo”. Teniendo en cuenta lo anterior se puede definir que “Alternatividad” es un sustantivo abstracto de cualidad de formación en el Municipio de Pasto, lo cual implica que los habitantes educados o formados deben caracterizarse por su actitud de búsqueda permanente, constante y cotidiana de soluciones que difieran de los modelos oficialmente aceptados; hagan uso de creatividad, imaginación y pertinencia para crear o mantener condiciones generadoras de paz desde un marco axiológico en favor del bien vivir.

Como inicio de la tarea responsable de co-construir PIEMSA, es posible definir a Pasto como “Municipio educativo”, como Municipio que tiene, no la obligación, sino, la vocación de educar desde y a través de todas sus instituciones y sus gentes. Esto requiere pensar la realidad con conceptos nuevos o conceptos repensados y recordados, es decir, con conceptos innovadores fruto de la interacción entre los acervos culturales: ancestral y actual, pero vueltos a recordar en el sentido etimológico del término “recuerdo”, “Re” = Volver y Cordio = Corazón, en otras palabras, los acervos culturales ancestral y actual vueltos a pasar por el corazón para re-significarlos. Pasto como Municipio educativo integra lo rural, lo urbano y los semi-urbano con propósitos urgentes que acorten, hasta eliminar, las brechas de desigualdad entre éstos sectores buscando, cada vez, acercarlos más, bajo el concepto de equidad, entendido, este último, no como darle a cada uno por igual, sino en el sentido de que, si se quiere y necesita estrechar las brechas de desigualdad, entonces es indispensable y válido que la equidad cambie su significado y se entienda como el dar diferente, para poder, desde una nueva ética, dar más a quien menos se le ha dado.

Para el presente proyecto se ha creado dos declaraciones importantes expresadas en forma de su misión y su visión cuya base se puede ampliar así:

Misión: El Proyecto Innovador Educativo Municipal Para los Saberes y La Alternatividad (PIEMSA) centra su accionar en la orientación de los PEI, Los PER y los PEC de las IEM, hacia la calidad educativa y la pertinencia con el momento histórico, con la región, la cultura y el ambiente a través de la participación intelectual y democrática de los actores educativos para la formación innovadora para los saberes y la alternatividad de un

ser humano constructor de condiciones para la construcción de una paz sostenible con equidad social, el desarrollo colectivo y el respeto por la pluralidad, la identidad y la herencia cultural, la responsabilidad democrática, la complementariedad, la colectividad, la reciprocidad, la hermandad y la valoración de la diferencia reconociendo a Pasto como Municipio educativo y espacio de humanidad pluriétnica y multicultural. PIEMSA reconoce al estudiante como actor y beneficiario principal de su misión y, a la sociedad pastusa desde un enfoque diferencial de comunidad.

Visión: El Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA) a mediano y largo plazo será reconocido a nivel local y nacional como un espacio para pensar de forma continua, desde las instituciones educativas municipales y la sociedad, la educación que los habitantes del Municipio de Pasto merecen. Logrará la formación de una sociedad pastusa más equitativa basada en la convivencia responsable entre seres humanos educados de forma innovadora para los saberes y la alternatividad, constructores de hitos de paz, respetuosos de la pluralidad, la identidad y herencia cultural, la responsabilidad democrática y complementariedad, la colectividad, la reciprocidad, la hermandad y la valoración de la diferencia en favor de la construcción de condiciones para construir una paz sostenible.

Desde algunos de los referentes teóricos se dice que una de las características de la sociedad a formar es el sentido de hermandad que la une, que la cohesiona, entonces Pasto como Municipio educativo será el nicho para educar una sociedad que se conciba como una gran familia o una familia extensa donde todos son parientes que buscan formar y educar un Ser desde el Sur unidos bajo el concepto de hermandad.

Siguiendo este devenir como si fuese un Qhapaq Ñan⁴⁰ ideológico en continuo trazado, y en obediencia a diseñar la educación desde el pensamiento propio mestizo, Pasto como Municipio educativo puede ser concebido como si fuese el “AYLLU”⁴¹ que forma el Ser del Sur desde este sur.

El hecho de resignificar al Municipio educativo de Pasto bajo la concepción de un Ayllu, lo convierte en una sociedad que se reconoce como descendiente y perteneciente de un solo tronco familiar, todos hijos de una misma madre unidos por la hermandad, la reciprocidad, la complementariedad, el territorio y la colectividad. Bajo esta concepción, el ser que hermana es la madre tierra o Pachamama, ese ser real o imaginario logra unir a todos los seres en una misma organización social a través de vínculos como: territorio geográfico-cultural, lengua, dialecto, creencias, parentela, economía, prácticas culturales, mágicas, religiosas entre otros. Concebir a Pasto desde el imagi-

40 El Qhapaq Ñan o Camino Inca: es una extensa red de caminos perfeccionada por los incas, que tuvo como objetivo unir los diversos pueblos del Tawantinsuyu. Gracias al Qhapaq Ñan, los incas llegaron a comunicar temporal y espacialmente la gran diversidad histórica, natural y cultural del territorio que hoy forman parte de los países de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina.

41 Ayllu: es una forma de comunidad familiar extensa originaria de la región andina (Incas) que trabaja en forma colectiva

nario del Ayllu permite atender la trascendencia, pues lo integran los antepasados o los ya idos, porque sus aportes, sus ideas, sus recuerdos, sus acciones y sus omisiones se convierten en la presencia viva de ellos, de allí, el valor que se otorga a la herencia cultural y a sus ancestros. En el Ayllu las gentes deben vivir de forma digna para atender la visita de la muerte, entendida ésta, como otra forma de existencia para la cual se debe estar preparado. La preparación para la muerte no es más que otro motivo para bien vivir, eso exige estar a paz y salvo con todo, por ejemplo, decir la verdad para no tener mentiras pendientes por esclarecer, devolver lo que no es propio, devolver lo recibido en el marco de la reciprocidad equilibrada, ofrecer lo que otro necesita en el sentido de la complementariedad recíproca; pagar lo adeudado; terminar lo pendiente; no mentir, no robar, no ser perezoso, honrar la palabra con los actos; es decir, vivir con dignidad, para el caso de PIEMSA bien vivir para ser digno de ser llamado y reconocido como un Ser del Sur.

Si PIEMSA logra concebir a Pasto como un Ayllu, entonces la sociedad pastusa es una sociedad de parientes presentes (vivos y ya idos) descendientes de la tierra en calidad de madre de todo y de todos, con un territorio geográfico-cultural habitado para ser aprehendido, con un dialecto propio, con libertad de creencias, reconociéndose como parientes y buenos vecinos en medio de la diversidad y asumiendo la diferencia como uno de sus activos más valiosos. Pasto concebido como un Ayllu gestará las condiciones necesarias para formar el ser humano, el Ser del Sur que a su vez será quien forje las condiciones necesarias para construir la paz sostenible que se anhela llevando a la cotidianidad de los habitantes la sana convivencia, la creatividad, la imaginación, la colectividad, la generosidad, la laboriosidad, la reciprocidad, la hermandad, la complementariedad y paradigmas de conocimiento endógenos y exógenos para atender lo propio y lo ajeno desde un pensamiento propio mestizo.

PIEMSA debe hacer presencia en todas las gentes y las instituciones de Pasto como Municipio educativo, en especial, este sentido o cosmovisión debe convertirse en su horizonte institucional, en su Cruz del Sur hasta lograr ser el referente de las instituciones educativas para que todos los estudiantes, sin importar su habitar pertinente, ni en qué escuela estén, reciban como base la misma o similar formación y educación que merecen como parte de esa gran familia y de esos parientes y buenos vecinos que los educan con generosidad, reciprocidad y complementariedad. PIEMSA, en cada escuela, vuelve viable la educación del Ser del Sur desde el mismo sur.

Principios Orientadores de PIEMSA.

- ❖ Paz sostenible, territorio, hermandad, colectividad, complementariedad, reciprocidad, innovación, inclusividad, laboriosidad, divergencia, alternatividad, dignidad, relacionalidad (todo se relaciona con las partes), correspondencia.

Si Pasto se concibe como Municipio educativo, entonces las escuelas pueden concebirse frente al Municipio de Pasto como las Chagras o Ayllu, cargadas de significaciones ancestrales y actuales, con “Guachos o Surcos” donde se cultive el Ser del Sur, en otras palabras, que las diferentes dimensiones de la realidad escolar sean concebidas como espacios para la formación de los estudiantes o como el cultivo de ese ser.

3.1.4 El Ser del Sur

El Ser del Sur incluye a menores de edad y a ciudadanos que gestará la sociedad para construir la paz sostenible que Pasto se merece, desde la herencia cultural y el saber actual, para habitar de forma pertinente el territorio geográfico-cultural con un sentido basado en el pensamiento propio mestizo, dentro del marco del Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA).

El Proyecto centra su accionar en la orientación y el acompañamiento de: los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Proyectos Educativos Especiales Rurales (PEER) y los Proyectos Educativos Comunitarios PEC, de las Instituciones Educativas Municipales (IEM) hacia la calidad educativa y la pertinencia con la historia del sur, con la región, la cultura y el ambiente a través de la participación democrática, complementaria, recíproca y colectiva de los actores educativos para la formación innovadora de un ser humano constructor de condiciones favorables para la paz con la equidad social, el desarrollo sostenible y el respeto por la pluralidad, la identidad y la herencia cultural, la responsabilidad democrática y la valoración de la diferencia, reconociendo a Pasto como Municipio educativo y espacio de humanidad pluriétnica y multicultural. En esta perspectiva, es necesario determinar el concepto de ser humano que debe formarse desde el sur al Ser Del Sur.

El Ser del Sur que forma Pasto como Municipio educativo es el resultado de una formación humana basada en la educación desde la herencia cultural y el saber actual, es decir, bajo una visión de endogénesis, entendida ésta, como la capacidad de habitar de forma pertinente un territorio geográfico-cultural para aprehenderlo en todas sus dimensiones sin discriminación de formas de pensar, de saber, de ser, de sentir y actuar. Para esta intensión se vuelve sobre la raíz del significado de “humano” pero no desde el Homo Sapiens, como hombre pensante llamado a ser la mejor especie viva y por ende a dominar las demás especies y la naturaleza misma, sino bajo la visión primera: “Humano” es una palabra compuesta de los términos: “Humus” y “Ano”. La primera parte hace referencia a la tierra productiva, el humus en el cual se siembra y nace; y la segunda parte, “Ano” a manera de sufijo de “humus”, significa “proveniente de”. Como ejemplo de esta función sintáctico-semántica se puede citar las palabras: “colombiano” que significaría proveniente de Colombia, también se tiene “paisano” que significa proveniente del mismo país. De esta forma, el humano, el humano del sur o el Ser del Sur, significa: proveniente de la misma tierra, este humano es hijo de la tierra, de la misma tierra que engendra los árboles, los animales, el agua y todo cuanto de ella nace o en ella está.

Esta condición de Ser de Sur convierte al humano en hermano de todo porque si bien su germen puede ser diferente, su madre es la misma. En esta visión, no solo es fruto de la intención de endogenarse de forma simple sobre las creencias ancestrales propias, o una afanada manifestación romántica de recuperar la condición del génesis del sur donde la Pacha Mama es la tierra madre de todos; ésta visión trae a la memoria lo que el genoma (mapa genético de las especies) ha puesto en evidencia, que sólo una mínima parte de genes nos diferencia de los chimpancés y que compartimos un gran porcentaje de genes con la, aparentemente insignificante, mosca de las frutas; esto muestra que tan emparentados estamos con los demás seres vivientes y lo extremadamente similares que somos entre las diferentes razas de humanos.

En consecuencia, la formación humana del Ser del Sur debe ser parte de la cotidianidad y habitualidad de la sociedad pastusa, como un todo ir más allá de las aulas de clase o al interior de las familias biológicas y manifestarse con integridad en cualquier escenario, dimensión o manifestación de la vida y del territorio donde se complementa y reconstruye la realidad, de forma tal que su actuar, pensar, sentir, conocer, vivir y convivir lo hagan ser digno de Ser del Sur. Sólo si vive en esa calidad humana es digno de ser llamado Humano o Ser del Sur.

El Ser del Sur se reconoce como parte de su familia biológica y extendida, concibe a la familia como una unidad en medio de la diferencia basada en la complementariedad y la reciprocidad equilibrada. La familia es el crecimiento en todas las dimensiones de la vida y representa el propósito constante de dar mayor valor a lo colectivo por encima de lo individual. Así el Ser del Sur hace parte y forma una familia para construirse a través de la estética de la diferencia y con total convencimiento de que el “nosotros” es mejor que el ser sólo “yo” o “tu”.

El Ser del Sur reconoce a la tierra como madre y en el Municipio educativo de Pasto se posesiona como hermano y pariente de todo. Así, todos los Seres del Sur son como esas hojas de un mismo árbol; la vida como el viento que las mece una por una durante el día y la noche con suavidad como se mecen las hojas en el sur.

Acudiendo a la poesía de Aurelio Arturo y a las emociones y los sentimientos de amor y alta admiración por la gente y el territorio del Sur, se puede afirmar que todos estamos escribiendo un viento, solo un viento que recorre los países del sur. Así se podrá referir a esos bosques extasiados donde se habla entre maderas, entre resinas, entre millares de hojas inquietas, de una sola hoja: pequeña mancha verde, de lozanía, de gracias, hoja sola en que vibran los vientos que recorrieron los bellos países donde el verde, al igual que el Ser del Sur, es de todos los colores. Las características del Ser del Sur además de las ya expuestas deben conjugarse con otras para que ese ser sea: pacífico, prudente, hermanable, colectivo, complementario, recíproco, solidario, multicultural, valorante de lo diferente, respetuoso, laborioso, divergente pacífico, curioso, investigativo, alternativo, sincero, leal, irreverente y altamente ético y moral para ser digno de Ser del Sur.

A manera de conclusión, el Ser del Sur es el ser humano, menor de edad o ciudadano, que gestará la sociedad que genere condiciones para construir la paz sostenible que Pasto merece, desde la herencia cultural y el saber actual, para habitar de forma pertinente el territorio geográfico-cultural con un sentido basado en el pensamiento propio mestizo; como una opción posible, los centros o las instituciones educativas pueden innovar su quehacer pedagógico para los saberes y la alternatividad a partir de la contextualización pertinente, del Proyecto Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA).

Características que identifican al SER DEL SUR

Pacífico, prudente, hermanable, colectivo, complementario, recíproco, solidario, multicultural, creativo, sensible, valorante de lo diferente, respetuoso, laborioso, divergente pacífico, curioso, investigativo, alternativo, sincero, leal, irreverente, altamente ético y moral y digno de Ser del Sur.

3.1.5 Aproximación epistemológica del conocimiento desde PIEMSA.

El proyecto, en la pretensión de formar una sociedad y un ser humano que generen condiciones para construir una paz sostenible respeta y acude a las racionalidades positivista e histórica-hermenéutica y trata de construir un paradigma emergente que coincida con la realidad posible de una epistemología del Sur. De esta forma, se respetan las intenciones de construir o determinar verdades absolutas, acabadas y de develar verdades subjetivas, pero también queda abierta la posibilidad de la existencia de otras formas de conocer y de hacer ciencia y conocimiento. La epistemología del sur considera que las verdades a crear o a reconstruir son verdades complementables. Una afirmación que viene de una palabra honrada por los actos de quien la dice, ya es una verdad. Sin embargo, es una verdad que tiene por naturaleza la posibilidad de crecer y perfeccionarse de forma continua, tanto es su esencia como en su producción y validez, a través de la intersubjetividad complementaria. Cada ser que recibe, crea, o reconstruye una verdad, desde la reciprocidad equilibrada, la complementa con sus saberes, su capacidad y la alternatividad.

Toda verdad es complementable desde las tensiones que genera la dualidad de los conceptos o las tensiones naturales: lo de arriba y lo de abajo, lo de fuera y lo de adentro, lo verdadero y lo falso se van construyendo de forma dinámica; las verdades son complementables en una eterna alternancia o alternatividad, resultan de la innovación, la imaginación, el recorrido del territorios y del deseo de construir una sociedad y un ser humano desde el pensamiento mestizo y el habitar de forma pertinente el territorio.

Enfoque Metodológico de PIEMSA

El propósito del proyecto no es definir para todas las instituciones o centros educativos un enfoque metodológico para la construcción de los saberes y la alternatividad. Sin embargo, Piemsa recomienda acudir a métodos de naturaleza inductivos y deductivos entre otros, para que las nociones, las proposiciones, los conceptos, las teorías y los demás conocimientos se complementen en medio de la diferencia y constituyan saberes cada vez mejores. El hecho metodológico de partir de la necesidad de solucionar un problema o dar respuesta a un interrogante o colmar la curiosidad de saber de un estudiante, hace que se acuda a la ayuda mutua, a la reciprocidad equilibrada y a los diversos aportes de diferentes áreas del conocimiento, para que por medio de la complementariedad se intente dar mejor respuesta a problemas o situaciones que por su complejidad no son solucionables desde una sola área del conocimiento. Esto significa que es necesario recurrir a los saberes ya construidos en varias áreas del conocimiento para identificar soluciones posibles y pertinentes a la realidad compleja. Los enseñantes como, los enseñados, necesitan de espacio y de tiempo para la reflexión, para el conocer, para la recolección de información pertinente; espacios para la reciprocidad en el ofrecer y el recibir conocimiento pertinente; y espacio para complementar su verdad inicial hasta llevarla al máximo nivel de conocimiento. Las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional se construyen en medio de la complementariedad hasta que el estudiante es capaz de explicitarlas, a través de desempeños idóneos que le permiten afirmar la construcción de evidencias de aprendizajes durante el desarrollo de tareas específicas, en contextos definidos que den razón de la tenencia de

capacidades y de conocimientos diversos para la búsqueda de soluciones pertinentes y creativas a problemas definidos.

Hacia el concepto de Calidad de la Educación

Desde la UNESCO se trabaja sobre una educación de calidad que busca el desarrollo pleno de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, respetando los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000 se definió la educación como derecho fundamental de los ciudadanos porque contribuye a adquirir todos los demás derechos humanos. Una educación de calidad debe formar y proteger a todos los niños desde la primera infancia y debe ser gratuita; debe atender las necesidades de aprendizaje de: niños, adolescentes, jóvenes y de adultos con aprendizajes adecuados, con programas de vida activa para lograr la igualdad entre los diferentes géneros humanos, las étnias y los sectores sociales en las ciudades y en el campo. La UNESCO confía en la buena voluntad de los estados para el cumplimiento de los compromisos en favor de una educación de calidad para toda la sociedad.

El Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 concibe la calidad en educación como una gran construcción multidimensional de los colombianos y de toda la sociedad, como un todo desde diferentes puntos de vista, hasta desembocar en concepciones creadas y aceptadas de forma colectiva, pero que tengan el común denominador de impulsar el desarrollo humano integral sostenido. Expresa que una educación de calidad diseña y alcanza fines pertinentes para una sociedad en continuo desarrollo en el escenario mundial, contribuye con la equidad y la igualdad de oportunidades para todos.

En el marco de PIEMSA, calidad es: lograr que los estudiantes de cada centro o institución educativa del Municipio desarrollen competencias y capacidades para la generación de saberes y actitudes de alternatividad; que, además de alcanzar excelentes desempeños académicos y ciudadanos, piensen como Seres del Sur creadores de condiciones para construir la paz desde el pensamiento propio-mestizo; habiten de forma pertinente este territorio, donde se construye y reconstruye la realidad para actuar, pensar, sentir, conocer, vivir y para convivir, siendo dignos de ser seres de este sur.

La dirección, la administración y la organización escolar reconoce a la comunidad educativa como una colectividad unida por el sentido de hermandad, que tiene el propósito de formar y de educar coherentemente al ser del sur desde la familia, la institución y toda la sociedad. PIEMSA concibe la calidad educativa desde la dirección, la administración y la organización escolar como una práctica en armonía con el Ministerio de Educación Nacional, pero resignificada desde la herencia cultural para formar al ser humano y la sociedad.

3.2 Surco (guacho) de dirección, administración y organización escolar.

Ya se expuso la primera parte sobre la dirección o sentido escolar, ahora se plantea la administración y la organización escolar desde la visión del Proyecto Innovador Educativo Municipal Para Los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA). Para ello se recurre a la idea de concebir a Pasto como un Municipio educativo y como una gran familia de

parientes o de buenos vecinos. Las instituciones gubernamentales y no gubernamentales locales con sus diferentes divisiones o unidades constitutivas, concebidas como unidades de formación o Chagras con sus respectivos surcos, donde la vida transcurrir en medio de la diferencia, la alternatividad, los saberes, la complementariedad, la colectividad, la laboriosidad, los sistemas de creencias y un respeto profundo de lo humano.

3.2.1 Enfoque administrativo y organizacional de centros e instituciones educativas de Pasto.

Para administrar y para organizar los centros o instituciones educativas del Municipio se requiere tener presente que, Pasto se ha inclinado por construir una paz sostenible desde la educación; PIEMSA propone una sociedad y un ser humano desde el sur que se construye a partir de un proyecto de modelo educativo innovador para generar saberes y alternatividad en el Ser del Sur, manteniendo viva y firme la intensión coherente entre fines y medios. Con base en lo anterior, la administración y la organización escolar, como medios para alcanzar el fin educativo y social, también deben ser coherentes con lo expuesto en PIEMSA, porque, por más noble que sea el fin, si se utiliza medios de otra naturaleza, es posible que terminen afectando o desdibujando la nobleza del fin. Por ello en la administración y la organización escolar no debe hacer carrera el pensamiento que allí todo se vale, o que se debe alcanzar el fin como sea. Es imperativo desterrar la ideología administrativa de que el fin justifica los medios y reemplazarla por la ideología humana del sur que predica: a nobles fines, nobles medios, es decir, que en el Sur, los fines y los medios deben ser coherentes.

Los rectores, los equipos administrativos, los docentes y los directores de grupo y representantes de la comunidad educativa deben asumir que el sentido o imaginario de complementariedad cabe en toda realidad educativa, concebir primero al estudiante como un ser que, antes de nacer, desde su concepción biológica, vive en permanente estado de complementariedad de su humanidad con y desde los demás: la familia biológica, el sistema escolar, la comunidad educativa y la sociedad. Cada vez que aprende complementa su humanidad, por eso el ser del sur vive en un estado de complementariedad constante hasta su partida. Para que la complementación se haga realidad es necesario la reciprocidad equilibrada, es decir, tener una actitud de saber ofrecer y de saber recibir no tanto lo material como lo inmaterial. Dentro de la reciprocidad es fundamental que se ofrezca todo en su mayor capacidad de recepción, para que quien ofrece también reciba y se complemente en medio de la diferencia. La reciprocidad no se limita a recibir en la medida de lo que ofrece, sino en saber ofrecerlo todo y recibir aquello que lo complementa como un verdadero ser del sur.

La administración y la organización escolar en el sur es inclusiva porque considera que en cualquier momento todo integrante de la comunidad educativa y la comunidad en su ejercicio de reciprocidad puede complementar a los demás, en especial la información y el conocimiento para la toma de decisiones. Las diferentes miradas de la realidad complementan la visión de ella, entre más miradas se incluyan, la visión de la realidad es más cercana a ella misma y permite una mejor toma de decisiones. La naturaleza inclusiva de la administración y la organización escolar hace posible la toma de decisiones desde la multiculturalidad y el uso de la estética de la diferencia como un activo

valioso para convivir y habitar de forma pertinente la institución o centro educativo. Es importante llegar a acuerdos basados en argumentos válidos y respetarlos como honra a la democracia y a la diferencia.

La laboriosidad es y debe ser una constante, principalmente en los administrativos que dedican su trabajo a hacer realidad las estrategias y las actividades formuladas y planeadas. En el sur, es claro que las colectividades ancestrales enseñaban a no ser perezosos. Es importante que los administrativos y en especial las rectorías lideren los procesos educativos, en especial los académicos y pedagógicos. Si se conoce, desde muy cerca, los: por qué, para qué, qué, cómo, con qué enseñar y aprender y cómo evaluar los saberes y la alternatividad, entonces se sabe cómo administrar y organizar la realidad escolar.

La innovación es otra constante en la administración y la organización escolar desde la visión de PIEMSA, no solo para estar creando nuevas formas de hacer y proceder, sino también como un ejercicio continuo de expresar, de forma libre, el pensamiento divergente a través de la alternatividad. Innovar para mejorar en favor de la creación y fortalecimiento de la sociedad del sur y el ser del sur que construyen las condiciones para una paz sostenible. En la administración estratégica es claro que se debe apuntar a la creación de una ventaja competitiva por encima de una ventaja comparativa, pues ésta última es más fácil de ser superada o perdida. Sin embargo, para PIEMSA no es bueno inclinarse por ninguna de las anteriores, puesto que las ventajas comparativas, en verdad, son fáciles de perder o imitar y las ventajas competitivas tienen por naturaleza destruir al otro, disminuir o debilitar a tu competencia. PIEMSA busca construir, a través de la innovación, la creatividad, la imaginación, la divergencia y la alternatividad, ventajas complementarias distintas, diferentes que den valor, no solo a la institución o centro, sino también a ser complementado en su formación de forma diferente. Hay que buscar formas distintas de complementar a los seres del sur. Esa será la ventaja complementaria – y no competitiva, ni comparativa- que puede desarrollar una institución o centro educativo para dar valor a su ser del sur en constante complementariedad.

La administración y la organización escolar deben ser honestas, dignas y dignificar a sus actores en la medida que su palabra sea respaldada y honrada con la naturaleza de sus actos. Decidir, a partir de la coherencia entre los fines y los medios, la construcción de la sociedad del sur y el ser del sur, encausar todas las decisiones hacia la cruz del sur, es decir hacia el sentido o el horizonte: la formación y educación de estudiantes para la paz sostenible a través de la educación que PIEMSA propone. Cuando se presenten fracasos, dificultades o insatisfacciones, es necesario recurrir a las enseñanzas ancestrales, afrontar con dignidad los posibles errores en lugar de mentir o encubrir falsedades, no castigar el error, sino mejorar a partir de él: no decir mentiras, asumir el principio administrativo que lo que está mal, hay que hacerlo bien, y lo está bien, hay que mejorarlo.

Es importante partir de un acercamiento a la realidad de la administración educativa actual, donde los centros e instituciones educativas en todo el territorio colombiano, desde inicios del presente siglo, se convirtieron en entidades complejas que atienden problemas que necesitan de la unión de varios actores educativos para ofrecer soluciones pertinentes. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), hace algunos años, pu-

blicó el documento denominado Guía N° 34 (MEN, 2008) que trata de una herramienta para acompañar y hacer seguimiento al quehacer educativo y administrativo a través de la autoevaluación para el mejoramiento institucional. En la guía se destaca las cuatro áreas de gestión institucional denominadas: Directiva, Académica, Administrativa y financiera y de la Comunidad, las cuales se evalúan y, sobre los resultados, se trazan planes de mejoramiento con planes de seguimiento para ejecución y desarrollo. Sin embargo, la realidad de la educación y de los centros e instituciones educativas supera el imaginario administrativo y organizacional generado a partir de la guía en mención. Las realidades escolares y sociales crean mayores necesidades y formas de administración de la educación pública.

El presente constructo teórico busca aportar a la construcción participativa del Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA), orientado bajo un pensamiento mestizo propio, con base en conocimientos ancestrales y actuales que hacen parte de la herencia cultural. Resignifica el sentido, los procesos y las actividades administrativas y organizacionales escolares, desde la luz del pensamiento mestizo propio y los hace converger con la normatividad expresada en los documentos del MEN, en una construcción de significados del sur y de un ser humano del sur.

Existen muchos problemas en la educación que van más allá de la calidad educativa, representada en el Índice Sintético de Calidad Educativa (MEN, 2016) y la cobertura. Problemas como la pertinencia, la equidad, la movilidad social, el acceso a la educación, el presupuesto y la inclusión ameritan repensar la administración y la organización escolar. Para el proyecto en cuestión, la administración y la organización escolar deben ir más allá del atender con diligencia la planeación y la evaluación institucional desde la Guía 34, sin que esto signifique el dejar atrás lo propuesto por el MEN. Los centros e instituciones educativas deben fijar políticas repensadas desde el sur para responder de forma adecuada a oportunidades y problemas como: la paz, la educación inicial para la primera infancia, el bilingüismo y el analfabetismo, las formas de violencia escolar, la discriminación social, el acceso a la educación superior, la calidad de la educación en todos los niveles y ciclos, la cobertura (acceso), la permanencia y la graduación de los estudiantes.

Es fundamental que la administración y la organización escolar se conciban como una gran minga (minka) o un ayni⁴² (Altamirano y Bueno, 2011), desde el sur para formar la sociedad y el ser humano constructores de condiciones para una paz sostenible. Se precisa administrar y organizar las instituciones o centros educativos desde las lógicas de las prácticas colectivas, la complementariedad, la familiaridad, la reciprocidad, la laboriosidad, la innovación, la divergencia, la alternatividad, la inclusividad, la dignidad y la honestidad re-significadas desde el sur para:

Formar el Ser del Sur que genere condiciones para una paz sostenible, salvaguarde y ejercite los derechos humanos.

42 Ayni es una palabra quechua que significa cooperación y solidaridad recíproca. Es una forma de vida de los pueblos originarios Andinos en particular, que se manifiesta como relaciones sociales basadas en la ayuda mutua y reciprocidad.

Vivir la diversidad poblacional desde la interculturalidad, la inclusión y la complementariedad.

Responder de forma pertinente a las necesidades locales y globales adaptándose, de manera adecuada y desde la herencia cultural, a los cambios culturales, sociales, económicos, ambientales e ideológicos.

Aprender saberes, desarrollar capacidades y asumir la alternatividad para hacer parte de procesos o actividades productivas generadoras de bienes, servicios, cultura y acti-vos que hagan posible la complementariedad humana para la movilidad social.

Asumir el bilingüismo y el analfabetismo desde los principios de: la complementariedad, la inclusión y la dignidad del sur para la interacción con otros seres humanos y no humanos, convivir de manera pacífica, en medio de la diferencia humana; habitar de forma pertinente el territorio en relación amigable con el ambiente.

Construir la interculturalidad, aprendiendo la cultura del otro a través del aprendizaje de su idioma para acceder a la herencia cultural local, a lo más valioso de la otra cultura. El ser del sur que es alfabetizado es un ser con nuevos y mejores medios para asumir la condición intercultural, la autonomía y la complementariedad como ser del sur. Se considera que el no dominar una segunda lengua es un nivel de analfabetismo con relación al mundo como aldea global.

Enseñar saberes y desarrollar capacidades que les permita desarrollar habilidades para aprender a lo largo de toda su existencia.

Dedicar especial atención a la educación inicial de niños de primera infancia, reconocer su calidad de sujeto de derechos, iniciar de forma adecuada su complementariedad en los centros e instituciones educativas. Atender la complementariedad a una edad más temprana a la del nivel educativo de preescolar, con grupos más reducidos de estudiantes, supone mejorar la atención integral y el inicio de la formación en valores y en habilidades de pensamiento definidos.

Lograr la calidad educativa con buenos desempeños académicos, humanos y ciudadanos no solo en el nivel de educación media, sino en todos los niveles y los ciclos desde la primera infancia. No es posible que solo tengan calidad los estudiantes que, en determinado momento, están cursando los grados de tercero, quinto, noveno y once. La calidad es de todos y para todos. La calidad en la educación inicial, en la básica y la media, permite que el estudiante acceda a la educación universitaria, permanezca y se gradúe.

Consolidar una cultura administrativa y organizativa transparente, eficiente y efectiva desde la lógica del mejoramiento continuo de la colectividad, la dignidad del sur y la honestidad. Refrendar la palabra con actos de transparencia administrativa.

Con base en las voces de los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, personal de apoyo, padres de familia, autoridades municipales y comunidad en general), los pensadores que comulgan por una descolonización de la realidad y en espe-

cial de la educación, la herencia cultural ancestral, los nuevos conocimientos basados en lógicas epistemológicas desde el sur y los principios y valores propuestos en el marco del Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad PIEMSA, es notable re-significar la guía 34 en lo que a gestión directiva y administrativa se refiere.

3.2.2 Direcciónamiento y horizonte institucional. Hacia La Cruz del Sur.

El sentido de PIEMSA es una oportunidad para que los actores educativos establezcan los fundamentos: filosófico, teleológico, antropológico y social del centro o de la institución educativa, con metas colectivas concertadas de forma democrática, desde el pensamiento propio de éste sur. Por ello, se retoma la “Constelación de la Cruz del Sur” como ese símbolo que durante siglos señala en su base (La estrella Crux) la ubicación exacta de polo sur; la bóveda celeste gira, pero la estrella Crux, nunca deja de apuntar al sur. Se espera que los actores educativos siempre direccionen sus metas bajo la concepción del pensamiento mestizo propio de éste sur. El propósito fundamental de las instituciones y los centros educativos en la formación del ser del sur y una sociedad capaces de generar condiciones para construir una paz sostenible a través de la educación con inclusión y diversidad cultural. Para ello hay que planear, administrar y organizar las instituciones y los centros de tal forma que las constantes sean:

1. Asumir y llevar a la realidad los principios que orientan el sentido, la administración y organización escolar del proyecto.
2. Garantizar el derecho a la educación de la niñez del sur desde su primera infancia, sumar esfuerzos entre la familia biológica, la familia extendida (sociedad como un Ayllu), la institución o centro educativo y los agentes del estado, para que la matrícula legal y completa se realice y el estudiante ingrese y asista al proceso educativo entendido como inicio formal de la complementación del ser del sur en la escuela. La educación inicial debe ser implementada según la Ley 1804 de 2016.
3. Lograr que la educación o complementación que recibe el estudiante sea de calidad y pertinente a los contexto social, ambiental y cultural.
4. Lograr las mejores condiciones para la implementación de la jornada única, donde los estudiantes pasen más tiempo en la escuela y haya mejores oportunidades para su educación o complementación como ser del sur.
5. Planear y ejecutar un excelente plan de cualificación o complementación docente para atender la inclusión y la diversidad cultural y humana.
6. Definir la política de calidad educativa desde la visión de PIEMSA, el MEN y la comunidad educativa.

3.2.3 Gestión Estratégica: Organizando la Minga.

La gestión estratégica se conciba como la organización de una gran minga de pensamiento. La minga, entendida como una práctica colectiva de trabajo comunitario

basada en la reciprocidad en favor de la realización de proyectos de beneficio mutuo para todos los miembros de una colectividad. La minga es el trabajo voluntario de todos y para todos. Toda minga es planeada y dirigida por un grupo de personas que conocen el tipo de trabajo colectivo que se debe hacer y el fin para el cual se realiza. Los organizadores de la minga tienen experiencia en lo que hacen, saben de insumos, de habilidades requeridas para el trabajo; saben de: haceres, procederes, actitudes, capacidades, limitaciones, caracteres y de sentires de sus gentes. Entre otros propósitos, la administración y organización escolar debe:

1. Fortalecer la complementación o formación de los estudiantes, los docentes, los padres de familia y los administrativos en liderazgo y en gestión educativa como también en conocimientos de cultura y herencia cultural local.
2. Fortalecer la articulación de planes y proyectos institucionales con el convencimiento que los problemas y oportunidades que debe atender la institución son tan complejos que desde una sola área del conocimiento o de la administración no se pueden solucionar o aprovechar al máximo. Para ello debe hacer uso de los principios de complementariedad, colectividad, inclusión e innovación.
3. Diseñar o definir una estrategia pedagógica para el centro o la institución educativa con base en los principios y los valores del proyecto que permitan construir o complementar al Ser del Sur desde currículos flexibles, inclusivos y pertinentes con enfoque diferencial de población, ciclo de vida y género. Los horarios escolares y educativos deben corresponder a las necesidades reales de formación complementaria y al bien vivir de toda la comunidad educativa.
4. Actualizar permanentemente los currículos, las mallas de aprendizajes, los saberes y las capacidades a desarrollar, con base en los documentos de referencia curricular nacional (MEN, 2017), para garantizar el derecho de los estudiantes a adquirir y a desarrollar aprendizajes básicos.
5. Crear propuestas curriculares para la educación o la complementación desde la primera infancia para garantizar la atención integral desde la escuela.
6. Lograr que la estrategia pedagógica desarrolle saberes y capacidades para la sana convivencia, la inclusión, la diversidad cultural, el cuidado del ambiente y la generación de condiciones para la construcción de una paz sostenible desde los principios de PIEMSA.

3.2.4 Gobierno Escolar. Construyendo La Chagra Escolar: Autores de la Chagra Escolar y la sociedad (Ayllu).

Este proceso de gestión directiva es posible concebirlo como la construcción de la Chagra, pues hace referencia a la urdimbre, entendida como el espacio y el momento, donde todos: autores, consejos y unidades académicas, administrativas, estudiantiles y comunitarias son un conjunto de hilos colocados en el telar para pasar por ellos la trama y formar un hermoso tejido. Urdir se interpreta en el sentido de “Ordiri”, es decir, buscar encuentros e integrar acciones para un fin que dignifique. Ese propósito de carácter teleológico es la Chagra Escolar, donde se procura:

1. Fortalecer la complementación o formación de los estudiantes, los docentes, los padres de familia y los administrativos en liderazgo y gestión educativa como también en conocimientos de cultura y herencia cultural local.
2. Garantizar un buen clima escolar y laboral como parte fundamental para el bien vivir de la comunidad educativa.

3.2.5 Cultura institucional y clima escolar. Cultivo humano. Todo lo que somos.

La cultura institucional y el clima escolar son categorías explícitas en la guía 34 del MEN, se conciben como el acto de cultivar al ser humano o al ser del sur, por tanto, hacer el cultivo humano es crear y es fortalecer la cultura de los centros y las instituciones educativas en el sentido de las Chagras Escolares, de esa forma se construye todo lo que somos como seres del sur. Propósitos administrativos y organizativos:

1. Definir con la comunidad educativa la política de comunicación y el manual de identidad de la institución o centro educativo desde los principios de inclusión, de honestidad, de colectividad y de transparencia.
3. Definir la política institucional de reconocimiento de logros y divulgación de buenas prácticas desde la lógica del proyecto.
4. Crear y apoyar el comité institucional de bienestar escolar para garantizar las condiciones de calidad en la interacción de los actores educativos.
5. Construir el manual de convivencia conjuntamente con los estudiantes y los padres de familia a partir de los casos de acciones que no representan buenas prácticas de convivencia pacífica.

3.2.6 Relación con el entorno. Quinchas y Chaquiñanes: Ser buenos vecinos.

La Chagra Escolar tiene sus espacios que la diferencian de otras Chagras institucionales (otros centros o instituciones educativas), pero no construye fronteras o actos de discriminación y de violencias reales o simbólicas, por el contrario, las Quinchas hacen referencia a esas manifestaciones de buenos vecinos, que comparten las condiciones y las consecuencias del bien vivir como seres del sur. En este orden, las Quinchas permiten unidad con respeto, responsabilidad y co-responsabilidad; la buena vecindad con mutualidad, complementariedad, colectividad, inclusión y reciprocidad. Los Chaquiñanes hacen referencia a aquellos pequeños y medianos caminos que se conectan con el Qhapaq Ñan, con el camino grande que une a todas las Chagras institucionales, entre ellas, las Chagras Escolares. Los caminos se entretajan, se urden y se relacionan todos entre sí para acceder al gran camino. Esa urdimbre convierte a las Chagras y a los seres del sur en buenos vecinos con un bien vivir. Propósitos administrativos y organizacionales:

1. Definir la política institucional para las relaciones con el entorno desde el valor de ser buen vecino, la complementariedad, la inclusión y la reciprocidad.
2. Definir los aliados que aportan a la construcción del ser y la sociedad que son capaces de generar condiciones para la paz sostenible.

3.2.7 Apoyo a la gestión académica. Mingando El Sur

Apoyo mutuo para construir el Ser del Sur significa que el Surco de sentido u horizonte, administración y organización Escolar estén junto al Surco de la Gestión Académica, para que a partir de la urdimbre de todos los Surcos, Quinchas y Chaquiñanes se construya el Ser del Sur. Los apoyos co-responsable, solidario y recíproco entre todos los actores educativos son fundamento del cultivo humano. Mingando el Sur significa que se realizan acciones en favor de fines colectivos como individuales, con identidad del ser de sur y con identidades colectivas. Propósitos administrativos y organizacionales:

1. Ofrecer la administración y la organización escolar al servicio de la Gestión Académica.
2. Construir la cultura del trabajo colectivo y complementario.
3. Demostrar que el bien colectivo está por encima del bien particular, que es mejor el nosotros (colectividad) que el yo o el tú (individualidad)

3.2.8 Administración de la planta física. Abrazando La Chagra Escolar

Se re-significa como el velar y el actuar para mantener las instalaciones y los equipos de la escuela, es decir: administración de planta física y recursos y administración de servicios complementarios. Es evidente la necesidad de cuidar, de mantener bien y en buen estado la dimensión física de la Chagra Escolar, como un territorio geográfico-cultural que requiere un bien vivir físico, dado que, es parte del cultivo humano del ser del sur. Las Chagras Escolares por ser públicas, no significan que estén sin cuidado ni dolientes, por el contrario, requieren que sean abrazadas, cuidadas, protegidas y mantenidas entre los brazos con afecto y sentido de pertenencia por los seres del sur. Propósitos administrativos y organizacionales:

1. Construir el plan de mantenimiento preventivo y de reparaciones de la planta física bajo los principios de colectividad y de complementariedad.
2. Construir el plan de adecuaciones locativas desde los principios de colectividad, de inclusión y de diversidad cultural.
3. Construir el plan de embellecimiento de la institución, atendiendo los principios de colectividad, complementariedad, reciprocidad, inclusión y diversidad cultural.

3.2.9 Talento Humano. Convivir Minguero: Talento del Ser del Sur.

La administración del Talento Humano es un proceso que asume el sentido de maestro de aula o administrativo del sur, en cualquier desempeño, el cual debe ser respetado en alto grado humano y profesional. Se resignifica la importancia y valía que tienen los actores educativos por la noble labor que desarrollan y porque validan con sus actos lo que enseñan. Propósitos administrativos y organizacionales:

1. Desarrollar un plan de capacitación de todo el personal docente, directivo y de apoyo para asumir la misión y visión de la institución educativa.

2. Desarrollar el plan de vinculación docente y de personal administrativo y de apoyo
3. Desarrollar el plan de inducción a nuevos integrantes de la comunidad educativa.
4. Crear el plan de re-significación institucional y social de la labor y dignidad de los actores educativos.
5. Desarrollar un plan de capacitación docente de actualización pedagógica y educativa que, además de mejorar el desempeño docente en el aula, permita enfrentar convocatorias y concursos docentes para el mejoramiento de la situación laboral. Atender las necesidades y los intereses según los resultados de la evaluación institucional y docente.

Desde PIEMSA se define que las alianzas de cada centro o institución educativa deben hacerse primero entre sí mismas, bajo la concepción de la complementación y no desde la competición entre ellas. Si bien cada centro o institución es diferente y requiere su propia dirección, también pueden aprender de las demás, complementando la forma de atender a la comunidad educativa. Después de establecer las alianzas entre entes educativos, es necesario establecer asociaciones con sectores externos sociales y laborales para que se complemente la formación del estudiante desde la realidad del territorio; o sea, complementar saberes y alternativas construidas en la escuela con los saberes y las habilidades que a diario se necesitan en los contextos sociales y laborales. El servicio social de los estudiantes está enmarcado en los propósitos de PIEMSA, como oportunidad para complementar la formación humana, el trabajo recíproco, la valoración de la diferencia, el trabajo colectivo, entre otros.

PIEMSA define la estructura organizacional y la administración al servicio de la educación, donde el centro es la comunidad educativa; el gobierno escolar inclusivo y la organización escolar horizontal reemplaza a la administración vertical piramidal. El símbolo de la cruz del sur recuerda a toda la comunidad educativa que tiene un sentido determinado, que es el construir el ser del sur y la sociedad capaz de generar las condiciones favorables para la paz sostenible.



BIBLIOGRAFÍA

- Academia Nariñense de Historia (2009). *Proyecto Etnoeducativo cátedra Nariño. Ordenanza No 013 de junio 29 de 2004*. San Juan de Pasto, Colombia: Gobernación de Nariño, Secretaría de Educación y Cultura de Nariño.
- Academia Nariñense de Historia (2009). *Lineamientos curriculares I cátedra Nariño*. San Juan de Pasto, Colombia: Gobernación de Nariño, Secretaría de Educación y Cultura de Nariño.
- Academia Nariñense de Historia (2010). *Historia de Pasto. Tomo XI*. San Juan de Pasto, Colombia: Graficolor Pasto.
- Aguirre, Noel y Ibañez, Alfonso (2015). *Buen vivir, Vivir bien, una utopía en proceso de construcción*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Alcaldía del Municipio de Pasto (2016). *Plan de Desarrollo del Municipio de Pasto 2016-2019*. San Juan de Pasto, Colombia
- Altamirano E. Alfredo J., Bueno M. Alberto (2011). *El ayni y la minka: dos formas colectivas de trabajo de las sociedades pre-chavín*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Bonilla Castro Elssy, Penélope Rodríguez Sehk. *La Investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma
- Cataño, G. (2008). Orlando Fals Borda: Sociólogo del compromiso. *Revista de Economía Institucional*. [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217401>.
- Cendales Lola; Mejía, Marco Raúl; Muñoz, Jairo (2016). *Pedagogía y metodologías de la educación popular*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- De Zubiría, Miguel (1998). *Pedagogías del Siglo XXI Mentefactos I. el arte de pensar y de enseñar paa pensar*.
- De Sousa Joao Francisco y otros (2007). *Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del Maestro Orlando Fals Borda*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). *Introducción: las epistemologías del Sur* Barcelona, España: (en línea) CIDOB (VV.AA.).
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce Extensión universitaria. Universidad de la República
- Escobar, Arturo (2013). *Una minga para el postdesarrollo: Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Ediciones desde abajo.

- Fals Borda, Orlando (2001). Kazyadu. *Registro del reciente despertar territorial en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Fals Borda, Orlando y Mora Osejo, Eduardo (2001). *Manifiesto por la autoestima en la ciencia colombiana*. En: KAZIYADU. Registro del reciente despertar territorial en Colombia, Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Figuroa Arévalo, Piedad (2017). PIEMSA: *Pensar la educación con calidad y pertinencia en escenarios de paz (ponencia)*. San Juan de Pasto, Colombia: Secretaría de Educación, Municipio de Pasto.
- Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, De Zuribía Samper Miguel (1998). Bogotá, Colombia: J. A. Vega Impresos. Octava impresión -2004.
- Gil de Pino, Carmen (2008). *Convivir en la diversidad, una propuesta de integración desde la escuela*. Sevilla, España: Editorial MAD S.L
- Gobernación de Nariño (2004). *Aurelio Arturo, el Poeta del siglo*. San Juan de Pasto, Colombia: Gobernación de Nariño
- Gobernación de Nariño (2009). *Primer Encuentro de Culturas Andinas. Sistematización componente académico y políticas públicas, componente memoria analítica crítica*. San Juan de Pasto, Colombia.
- Guerrero, Gerardo (2016). *Introducción a la descolonización de las ciencias sociales y la educación, elementos para la construcción de pensamiento propio*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Liotard, François (1987). *La posmodernidad: (explicada a los niños)*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Mamián, Dumer (2004). *Los Pastos en la danza del espacio, el tiempo y el poder*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Mamián, Dumer (2008). *Tejiendo pensamiento y vida*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño
- Mejía, Marco Raúl (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalizaciones(s) II. Entre el uso técnico instrumental y las comunicaciones*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo, Editorial Linotipia Bolívar.
- Mejía, Marco Raúl (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP.
- Mejía, Marco Raúl (2016). *La pertinencia: una forma de salir de la opacidad*. Planeta Paz
- Expedición Pedagógica Nacional- Programa Ondas Colciencias.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional - Guía 34. De la Autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: MEN

- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación- Ley 115* Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Mallas Curriculares. Documento para la implementación de los Derechos Básico de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: MEN
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Editorial Piedra Rota.
- Sabogal, Julián (2009) *Desarrollo Humano Multidimensional*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Sabogal T. Julián (2012) *Pensamiento, desarrollo y universidad alternativos. Contribución a la discusión de la Reforma a la Educación Superior*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Sánchez, A. (2012). Orlando Fals Borda: *la conmoción del rostro de las ciencias sociales*. *Revista Colombiana de Sociología*; (35), 2, 195-207. [en línea] <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/recs/article/viewFile/37153/39178>.
- Video (2013). *Conversación del mundo entre Boaventura De Sousa Santos y Silvia Rivera Cusicanqui*. [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>. Valle de las ánimas, la Paz, Bolivia.
- Video (2017). *Minga del Pensamiento. Presentación proyecto PIEMSA*. San Juan de Pasto, Colombia: Unidad de televisión, Universidad de Nariño.
- Zubiría Mutis, B. (2014). *El pensamiento de Orlando Fals Borda con relación al papel político de los movimientos sociales*. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 1, (1), 28-45.

CAPÍTULO 4: EJE COMUNITARIO PARA LA CONSTRUCCION DE CIUDADANIA EN ESCENARIOS DE PAZ⁴³

Este componente abre espacios a una escuela participativa, inclusiva y activa; conduce a una sociedad pastusa hacia la promoción de la paz, fundamentada en el respeto de la dignidad humana; trabaja el fortalecimiento de las capacidades y las acciones transformadoras de la realidad social desde un enfoque innovador para los saberes y la alternatividad; consolida una educación para la ciudadanía y la convivencia, reconoce el patrimonio cultural y ancestral, desde la identidad como baluarte de la Cruz del Sur; aporta a la formación de la comunidad educadora, con sentido igualitario y con pleno reconocimiento de los derechos; comprende las dinámicas de las comunidades rurales y urbanas, sus formas de asumir la ciudadanía, las diversidades étnica, política, religiosa, de género y sexual, el pensamiento colectivo y las acciones que aporta al bien vivir.

La base para el fortalecimiento del tejido social de la educación pastusa es el desarrollo de estrategias formativas y pedagógicas que reconozcan la autonomía, los saberes, las experiencias, la cosmovisión, el pensamiento propio y la recuperación del legado de los antepasados. Los procesos educativos deben integrar la participación de la comunidad con voluntad y compromiso social, desarrollar escenarios de aprendizaje comunitarios y sociales, permeare las instancias institucionales e interinstitucionales y fortalecer las habilidades para el proyecto de vida de ciudadanos que ejerzan la equidad, la inclusión y la participación.

La apuesta pedagógica de PIEMSA es aunar esfuerzos para transformar los procesos educativos y las políticas que hasta el momento se han desarrollado en la educación en San Juan de Pasto, con el objeto de fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y de la identidad de los pastusos para realzar la creatividad, la artística, la gastronomía, los juegos autóctonos, el dialecto y demás elementos culturales del pastuso.

En este sentido, la educación en sí misma promueve y transforma seres humanos conscientes de un patrimonio cultural común, con valores que guían las prácticas educativas y convocan a la responsabilidad y la corresponsabilidad social. Según Sacristán (1998): “La educación será el instrumento para generar esa capacidad de pensarse y dirigirse a sí mismos, propiciando el asentamiento de la cultura que habilite a los sujetos para participar realmente en la construcción social a través de la construcción de sí mismos”. Esto implica que los establecimientos educativos enfoquen sus procesos de enseñanza y de aprendizaje a un mejoramiento continuo, que establezcan acuerdos de convivencia y acciones en torno al proyecto de vida de los miembros de la comunidad, que las formulaciones de propuestas se enriquezcan desde los saberes ancestrales y el trabajo colaborativo y que reflejen la importancia de la cultura, como manera de aprender lo lejano, valorando lo cercano.

4.1 Lenguaje y metáforas ancestrales para la accesibilidad como constructores de paz, desde la complementariedad

Las formas de nombrar las cosas de los ancestros pastusos, las relaciones con la tierra y con los demás están lejos de ser expresiones caprichosas, puesto que, representan

⁴³ Investigadoras: Mg. Nedis Elina Ceballos y Esp. Olga Lucía Muñoz, Grupo GIDEP

una manera de ser y de estar en la vida; ponen en “relación sistémica” conceptos como inclusión, equidad de género, diversidad, convivencia, habilidades para la vida y competencias socioemocionales que evocan la identidad y la ciudadanía para la paz. Así por ejemplo “la quincha”, con la cual los indígenas señalan los linderos marcados en la tierra y respetados en común acuerdo, refleja claramente, que no se necesitan otros obstáculos o barreras para entender hasta dónde va el derecho de un integrante de la comunidad y donde empieza el de otro. Como lo manifiesta Fals (2006) “establecer un íntimo contacto con el mundo de nuestro pueblo, mundo pobre y triste, pero también una mina en potencia de satisfacciones y premios sin cuento”.

En este sentido, es importante entender que, la comprensión de la quincha en el ámbito escolar, vinculada a la historia de su origen y de lo que representa, sirve para promover un proceso participativo alrededor de acuerdos de convivencia, en el que los linderos reflejan vivencias de paz. El lenguaje intercultural se construye a través de metáforas, de símbolos y de vivencias artísticas orientadas a que la convivencia y la ciudadanía tengan nuevos sentidos y acciones de paz.

Un marco curricular se configura como un organismo vivo, que responde al paisaje del territorio y de quienes viven en él, es más que un cúmulo de información organizada en un plan de estudios para ser “transmitidos”. Los contenidos son significados en torno al desarrollo humano, son un referente que se asume como un continuo tejido, que incluye la reflexión de la propia experiencia y no solamente el análisis del conocimiento académico.

El rector indígena Luis Ivan Caipe, finalista del premio compartir, describe cómo la metáfora del churo cósmico, símbolo ancestral, guía su proyecto educativo, 44 “por qué parte desde adentro, es decir desde el corazón de la vida, el territorio fuente de conocimiento, sabiduría, morada de felicidad, lugar de encuentro con los espíritus mayores protectores y dadores de vida. El churo cósmico, presenta un recorrido de ida y vuelta para el aprender y el desaprender donde se evidencia claramente que primero es lo de adentro fortalecido con lo de afuera para hacer realidad la interculturalidad”. Es claro, que cuando una comunidad educativa construye una visión así, todos comparten un mismo rango de comprensión, es decir, entienden lo que quieren, tienen el sentimiento de que es posible lograrlo y la sensación de dar el próximo paso. En otras palabras, conectan cabeza, cuerpo y corazón con la esencia misma de la tierra y de la propia identidad.

Un marco curricular desde la visión pastusa no puede ser fragmentado, porque aísla y confunde, por tanto, es necesario ligar y vincular todas las expresiones culturales incluyentes y participativas y visibilizar proyectos educativos en interacción pertinente con el contexto local y relacionados con la información de una sociedad globalizada. Fals (2006) concluye que “las relaciones espaciales que existen entre las casas habitadas en el campo y entre estas y las tierras de cultivo [...] constituyen una de las pautas culturales más arraigadas de un pueblo”. Cabe reflexionar sobre el fortalecimiento de la identidad cultural pastusa y recobrar el territorio perdido, desde los espacios familiares, escolares y comunitarios, como ejes de los principios de integralidad, interculturalidad

44 Luis Ivan Caipe. Proyecto Educativo Institucional. Los Andes de Cuacal. Nariño

y colectividad; desde las experiencias y las historias de vida, en las cuales, la inclusión es el legado cultural de los antepasados.

4.1.1 El sentido de la inclusión

La inclusión es un “Derecho humano”; es el objetivo primordial de las escuelas que implica a la totalidad de los integrantes de la comunidad educativa, no solo la consideración de una étnia, un género, una clase social, una persona en situación de desplazamiento o de discapacidad física o cognitiva, etcétera. Como lo manifiestan algunos maestros del Municipio de Pasto (sic) “Incluir es respetar a cada estudiante como un ser único, valioso y con gran potencial” (MDPd1), “es proporcionar oportunidades para que haya condiciones positivas para todos y todas” (MDPD2)

La ONU (2015) asume la inclusión como: “La disminución de las barreras para la participación y el aprendizaje siendo una necesidad puesto que, se debe responder “El derecho a la educación, que en tono de la *Agenda para el Desarrollo Sostenible (Objetivo No. 4)*, plantea: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”

“Lo que significa que, todos los niños y niñas del mundo merecen escuelas en condiciones de equidad y justicia social, para desarrollar mejores aprendizajes “Desde la perspectiva de un estudiante, lo anterior significa poder ir a la escuela en condiciones de equidad y justicia para desarrollar la mayor cantidad de aprendizajes, con la calidad que se merecen todos los niños y niñas de cualquier parte del planeta, útiles para su vida, con la participación de sus familias, y reconociendo las necesidades y particularidades del contexto”⁴⁵.

Por consiguiente, la inclusión en la educación se enfoca a que toda la comunidad pastusa cuente con las mismas oportunidades; pueda tener el derecho a aprender el contexto de su territorio, las tradiciones, la cultura, desde el sector rural, hasta las áreas urbanas de Pasto; consiga comprender los legados musical, artístico, gastronómico, folclórico, oral, lingüístico, lúdico; y valide las potencialidades, reconociendo las necesidades y los intereses particulares de las comunidades.

Para ello, los establecimientos educativos de Pasto han avanzado en los procesos de inclusión y equidad, encaminados hacia la convivencia y paz, desde un sentido de territorio, “La institución garantiza el derecho a la educación cuando formamos estudiantes competentes en todas sus dimensiones, éticos, respetuosos de la espiritualidad, sensibles, líderes con sentido crítico e identidad regional, con capacidad de contribuir en la transformación del contexto social y a la paz” (VPIE)

Esto supone la responsabilidad y la corresponsabilidad de los establecimientos educativos, para implementar estrategias que brinden a la comunidad pastusa procesos

45 Arbeláez Diego, Periódico El Mundo de la Ciudad de Medellín Colombia. 2017.

de enseñanza- aprendizaje creativos, inclusivos, dinámicos y significativos, que responden a los postulados del boletín de la ONU (2015), que relievaa la esencia de este derecho:

“La Unesco, en su calidad de organismo de las Naciones Unidas especializado en la educación, defiende la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental indisolublemente ligado al ejercicio de otros derechos. Por lo tanto, es un bien público para todas las personas y es el fundamento para que los seres humanos se realicen como tales y para lograr la paz, el desarrollo sostenible, la igualdad de género y la ciudadanía mundial responsable. La educación, como agente catalizador del desarrollo, contribuye de manera decisiva a reducir la desigualdad y la pobreza. El pleno acceso a la educación de calidad a todos los niveles es una condición esencial para acelerar los avances hacia la consecución de otros objetivos de desarrollo sostenible. En otras palabras, el desarrollo sostenible empieza con la educación”.

La vivencia de la inclusión en el proceso educativo está centrada en las interacciones, fundamentadas en el respeto por la dignidad humana, desde una concepción universal de los Derechos Humanos; está en función de los aprendizajes que desarrollan competencias comunicativas, cognitivas y emocionales y que construyen escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, la paz y la equidad.

Acorde con la política de educación inclusiva en Colombia “La educación inclusiva supone darle a cada estudiante una oportunidad real de aprender, personalizando la propuesta educativa, combatiendo las inequidades y disparidades que inciden negativamente en los aprendizajes, y respetando y apreciando las singularidades de los niños, niñas y jóvenes, para lograr más y mejores aprendizajes”⁴⁶.

Igualmente “El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar enfoques centrados en los “déficits” e ir hacia aprendizajes de máximos. Implica reconocer tanto en el alumnado como en sus familias, y especialmente en familias no académicas, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversidad de personas que participan de todos los espacios de la escuela permite que los estudiantes se acerquen de otras maneras de mirar el mundo, enriqueciendo y potenciando su desarrollo”⁴⁷.

Así pues, un ambiente enriquecido y favorable para el aprendizaje, es un ambiente en donde las relaciones son vinculantes, donde se destaca y visibiliza las acciones de los participantes, donde los ámbitos institucionales son acogedores e indicadores de inclusión y de equidad.

46 “Documento base de política de educación Inclusiva” convenio 681 del 2012 entre el MEN, la Fundación Empresarios por la Educación y Fundación Saldarriaga Concha.

47 Principios del Aprendizaje Dialógico, Comunidades de Aprendizaje, Instituto Natura, 2016.

4.1.2 Equidad para la complementariedad

La equidad, en el campo de la educación, hace referencia “al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos, el derecho humano fundamental de la educación” (Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, Artículo 26). Para algunos maestros (sic) “Es un proceso de construcción de ciudadanía de manera justa, ya que la equidad consiste en darle a cada quien lo que le corresponde” (MDPd3). La equidad busca justicia y trato igualitario, es decir, persigue contextos justos para todos los seres humanos, en los aspectos ambiental, social, político, económico, entre otros.

La equidad es el instrumento que sirve para la integración social; (sic) “Es como un punto de equilibrio dentro de la diferencia, es el proceso de aceptación de todos los miembros de la comunidad educativa” (MDPD4); es decir, es la base de un sistema de relaciones de cuidado, seguridad, confianza y de respeto entre estudiantes y maestros, entre maestros y familias y entre familias y directivos; (sic) “La equidad y la igualdad se adaptan cuando se reconoce al otro como participante, cuando se reconoce las capacidades y diferencias de todos” (MDPd5). De esta forma, la equidad introduce el principio ético de justicia y los objetivos que se deben conseguir para avanzar hacia una sociedad más justa.

Otro aspecto importante, para la construcción de escenarios de paz que propician la convivencia, es el reconocimiento de lo diverso, de la belleza de lo diferente que es el ser humano y de la diferencia que se vive en todos los ámbitos de la vida. Somos luz, somos agua, somos tierra, somos aire, somos seres disimiles en todo el sentido de la palabra y, valorar esa diversidad es sinónimo de respeto a los derechos como seres únicos e irrepetibles. Como lo afirma Freire en el grito manso (2003):

Les he dicho que una de las tareas fundamentales, tanto aquí en Brasil y en el mundo entero es elaborar una pedagogía crítica. Y se los digo, no como alguien que ya fue, se los digo como alguien que está siendo. Igual que toda la gente yo también estoy siendo, a pesar de la edad. En función y en respuesta a nuestra propia condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumimos como sujetos de la historia. Practica que deberá basarse en la solidaridad. (p. 30)

De ahí que, el propósito de la educación es lograr que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en un territorio posible para todos, que exista equidad en cada palabra y en cada acción.

4.1.3 Diversidad como chagra en la sabiduría de la colectividad

La diversidad es propia de los seres humanos y debe aprovecharse como oportunidad para aprender y crecer, permite la complementación y la aceptación como seres dife-

rentes. Así pues, “La diversidad es una característica inherente al ser humano, lo que conlleva a que las diferencias entre las personas no deben convertirse en ventajas para unos y desventajas para otros” (Rectores Líderes Transformadores, Módulo 3, 2014 p. 21). Según la mirada de los maestros (sic) “la diversidad enriquece la vida y al ser humano, falta aprender a aceptarla, reconocerla y entender que somos parte de ella... así se proporcionará oportunidades para que haya condiciones positivas para todos y todas” (MDPD6).

El respeto y la aceptación a las diferencias garantizan el diálogo igualitario, valoran los argumentos y no el status social o las posesiones materiales de quien habla. Max Neef, resalta que: “El rescate de la diversidad es el mejor camino para estimular los potenciales creativos y sinérgicos que existen en una sociedad”. En ese sentido, la diversidad resulta ser un elemento de riquezas cultural, humana y académica que benefician a todas las personas que participan de ella. Freire (1997) manifiesta: “no será posible concebir las diferencias de manera tolerante e igualitaria mientras éstas estén asociadas a la idea de que una cultura es superior a la otra. En el ámbito educativo, ninguna relación intercultural que se base en creencias racistas mejorará el aprendizaje de los alumnos ni la convivencia”.

El Municipio de Pasto es el reflejo de una sociedad diversa y plural, necesita que sus integrantes, independientemente del origen, la creencia, el estatus o la cultura, sean escuchados; (sic) “La diversidad está presente en cada espacio, se debe trabajar hacia su aceptación y ser manejada como normal y cotidiano” (MDPD7). Requiere proporcionar las mismas oportunidades a todos, a pesar de las diferencias sociales y culturales; crear escuelas con ambientes de aprendizaje que vinculen la diversidad, las situaciones de interacción entre personas de culturas distintas y vivir espacios de diálogo igualitario que promuevan el aprendizaje y la interacción; (sic) “Por el hecho de ser seres humanos únicos e irrepetibles todos somos diferentes en nuestra manera de pensar, crear, hacer las cosas y vivir. La diversidad es la riqueza del conocer al otro” (MDPD8).

Como educadores, es importante tener en cuenta que, “Educar requiere tratar de entender y de construir con base en las diferencias, sin pretender eliminarlas” (Rectores Líderes Transformadores, Módulo 3, 2014 p. 22 EXE 2015). Conocer al otro, desde su historia, su voz, su interacción y sus relaciones (sic) “Es la oportunidad de aprender y convivir dentro de las diferencias, complementariedad, respeto y tolerancia” (MDPD9). Tener presente la diferencia y la diversidad en el día a día de la escuela es vivir la ciudadanía, es desarrollar nuestras competencias socioemocionales, es desarrollar una intención pedagógica para favorecer la convivencia; (sic) “Trabajar con la diversidad es enriquecedor, ya que se trata con diferentes culturas, religiones, tradiciones entre otros. Por lo tanto, se debe tener un buen manejo de estrategias y actividades para resaltar los saberes” (MDPD10).

El fortalecimiento de las relaciones y las interacciones debe permitir cultivar a seres humanos más humanizados, con habilidades para: comprender al otro, sentir el mundo desde otra perspectiva, sentir emociones desde la igualdad de las diferencias, responder de forma solidaria, desarrollar comunicación apreciativa y respetuosa, manejar problemas y conflictos y regular emociones y sentimientos. “El manejo de emociones, expectativas futuras y metas por alcanzar se deben empezar a forjar desde ahora, de

esta manera se genera un impacto social y personal, que invita a los estudiantes a una proyección positiva de ellos” (MDPd11).

4.1.4 Actuares y sentires socioemocionales como base de las competencias ciudadanas y colectivas

La convivencia y la paz tienen una estrecha relación con las emociones, puesto que el autoreconocimiento, el autocontrol y la autoregulación permiten estar en un ambiente que propicia el ejercicio de la ciudadanía, la introspección, la reflexión y la comunicación asertivas. Echeverría (2003) dice que: “La emoción es, una distinción que hacemos en el lenguaje para referirnos al cambio en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos, acciones)”. p 152. Las emociones se producen a partir de circunstancias y acontecimientos particulares que cuando desaparecen, también desaparecen las emociones que los acompañan.

Es importante reconocer que se vive en un analfabetismo emocional, se sobrevalora los procesos cognitivos y se subvalora las emociones y los sentimientos; Casassus (2017), en su entrevista para la Silla Vacía, dice: “las emociones no se educan. Lo que se educa es nuestra reacción cuando estamos en presencia de una emoción”. Esto lleva a considerar la importancia de articular a los procesos de enseñanza y de aprendizaje las emociones de los actores educativos, con el fin de reconocer y compartir el espacio emocional propio, como paso necesario hacia la transformación; es claro que las personas que no identifican sus emociones presentan dificultad para tomar decisiones.

Las emociones no son ni positivas ni negativas, como lo diría Casassus, es la capacidad de regulación emocional la que transforma situaciones en pretextos destructivos o tóxicos. De ahí que el papel del docente es lograr que, en los estilos de enseñanza y de aprendizaje se tenga en cuenta las emociones, se favorezca no solo el rendimiento académico del estudiante, sino el desarrollo integral del mismo; dado que, una persona con habilidades para comprender sus emociones, desarrolla relaciones más favorables y mejor calidad de vida.

Un aporte a los procesos de construcción de ciudadanía demanda la comprensión de las competencias socioemocionales para los acuerdos de convivencia; ser ciudadano exige: examinar las emociones y saber qué hacer con ellas, propiciar el crecimiento propio y el de los demás, construir y mantener buenas relaciones, reconocer al otro en la diferencia, favorecer el sentido de amistad, restablecer la confianza para el trabajo colaborativo, construir una visión compartida, desde el marco de los Derechos Humanos y reproductivos, desarrollar empatía, resiliencia y asertividad, aprender a ponerse en el terreno del otro, desprovisto de juicios, prejuicios o creencias limitantes; exige ver en el conflicto una oportunidad pedagógica de transformación, reconocer las tensiones y convertirlas en oportunidades de crecimiento para el aprendizaje.

La apuesta educativa para el Municipio de Pasto requiere que, además de adquirir competencias científicas, también se desarrollen competencias para la vida y competencias socioemocionales que permitan construir relaciones de confianza, de amistad, de lealtad, para fortalecer estructuras de convivencia: (sic) “Para vivir en armonía en una sociedad, es fundamental desarrollar en el colectivo las competencias ciudadanas,

donde prime el respeto por el otro, la justicia, la democracia, la paz y la participación de todos” (MDPd12).

4.1.5 Habilidades para vivir el proyecto de vida

El proyecto de vida es la visualización del sentido de vida de cada sujeto, fortalece el desarrollo personal en el presente y orienta los esfuerzos a una dirección específica futura; es el mapa de la trayectoria de actitudes y de aptitudes importantes para afrontar los retos de la vida (sic): “Los aspectos primordiales y necesarios para la formulación del proyecto de vida son una buena autoestima un espíritu de liderazgo y tener pensamientos e ideas que conformen no solo a un individuo, sino que contengan a toda la comunidad” (MDPE1).

Trabajar el proyecto de vida en las IE tiene su mayor reto en articular el tipo de interacciones que tienen los padres, las madres y los docentes con los estudiantes. Así pues, mientras más altas expectativas tengan los adultos sobre los niños, niñas y jóvenes más afianzado será el proyecto de vida. Los estudiantes que son valorados, llamados por su nombre, reconocidos por su talento y sus sueños, tienen más posibilidades de tomar las mejores decisiones. De tal manera que, quienes primero deben hacer el trabajo de identificar dicho proyecto son los adultos; finalmente, los estudiantes son en gran medida lo que los adultos piensan de ellos (sic): “El proyecto de vida marca y orienta las decisiones que deban tomarse para alcanzar los objetivos de acuerdo a su edad, los docentes somos los motivadores y ejemplos de perseverancia para los educandos” (MDPd14)

Una de las situaciones que más preocupa a los jóvenes de hoy es crear un proyecto de vida, puesto que, juzgan que el futuro ya está determinado por la familia, la cultura, el nivel socioeconómico o la propia suerte y limitan la posibilidad de soñarlo. Los estudiantes deben encontrar motivos que les permita concebir un proyecto desde los que se desean, desde las propias fortalezas y habilidades y reflexionar acerca del cómo se logrará; (sic) “Aunque a veces es difícil tener un proyecto de vida frente a la realidad porque las cosas nunca saben salir como queremos, siempre habrá algo que se interponga, pero si sabemos cómo enfrentarlo podremos lograr lo que sea. (MDPE2).

Conocer historias de contexto exitosas y valoradas en la familia es un camino posible para empezar a dibujar ese paisaje de posibilidades de vida. Es importante recordar que tener información valiosa y saber utilizarla aporta y da fuerza a lo que se sabe: (sic) “El primer aspecto fundamental para conformar el proyecto de vida es el interés por superarnos como seres humanos, y querer aportar a nuestra sociedad con buenos resultados. La responsabilidad forma un papel importante en todas las metas y propósitos que tengamos” (MDPE3).

El camino educativo debe proyectar a los estudiantes hacia el proyecto de vida, más allá de una necesidad académica; (sic) “En la IE se debe motivar a la reflexión crítica frente a la vida, porque el fin de la educación no es una prueba SABER sino la vida misma” (MDPd15); en este sentido, se requiere una formación humana que capacite en el análisis y en la toma de decisiones sobre los procesos que se suscitan en la historia, la cultura, la sociedad e inciden en la propia vida. Según Narváez (2016):

“Tratar de recorrer los secretos del pasado de las comunidades su-
reñas que antes de la llegada de los españoles gozaron de una cul-
tura y una forma de vida destacable, en la cual, quizás había más
posibilidades de desarrollo que lo hoy se tiene. Entre las múltiples
etnias que existían alrededor del siglo XVI, las más importantes
eran a no dudarlo, las de Los Pastos y Quillacingas”. (p. 5)

Los establecimientos educativos son un contexto social determinante, en el que los
participantes, no solo aprenden asuntos del currículo académico, sino también formas
de interactuar socialmente y habilidades para cimentar el proyecto personal (sic) “El
compromiso de cada docente es orientar y perfilar desde su área de trabajo a cada es-
tudiante a la construcción del proyecto de vida con el otro, cambiando el pensamiento
conformista y de resignación a cumplir metas y expectativas” (MDPD16).

Los mapas de sueños de futuro o proyectos de vida tienen mayor sentido si son el
producto del diálogo de saberes entre pares, de la puesta en común de los miedos
y las expectativas, de asumir el talento o la carrera como escenario de servicio y de
ser mejor persona. (sic) “ El proyecto de vida si se ha utilizado como una forma de
encaminar a los estudiantes para que accedan a profesiones que aportan a la economía
del mercado, pero es necesario que el estudiante se oriente por sus propios intereses,
no solo gestionando para profesiones tradicionales, Sino que se ponderen los oficios
que puedan contribuir a una opción de trabajo para vivir bien, IE deben incentivar en
los estudiantes una búsqueda de sus habilidades que lo puedan orientar a actividades
económicas que lo hagan feliz” (MDPd17).

4.2. Buenas prácticas para la proyección a la comunidad cultural

Los saberes propios y de los ancestros recrean las manifestaciones culturales y las
opciones de vida, reafirman la identidad desde la vivencia compartida, fundamentan
el compromiso colectivo de defender el territorio y mantienen la valía de las personas
y el colectivo desde la espiritualidad. Los lugares sagrados, la pacha mama, los mitos,
las leyendas, las fiestas patronales circundan en las voces y las acciones de los pastu-
sos, son rasgos de identidad cultural, en este sentido, la escuela debe restablecer estos
ambientes que por décadas los han fracturado.

La fuerza de la tradición ancestral se debe incorporar en los procesos educativos, fun-
damentar las mingas y promover la mayor participación a través de los diálogos de
saberes, dirigidos a una causa en común, la formación del ser EPCE ⁴⁸.

“La Minga de la tradición oral es una herencia cultural donde no
todo lo cultural es digno de guardar, como la cacería de venados y
pajaritos. Por eso, creamos la estrategia -Ponte en sus patas- para
que los niños y niñas se pongan en las patitas de los animalitos,
y para el cuidado de los animales y el medio ambiente. También
invitamos a los abuelitos y abuelitas para que ellos les cuenten
historias y les enseñen a tejer, y los niños les enseñan a leer”

48 EPCE, noviembre 2017.

Propiciar espacios de diálogo de saberes interculturales en los diferentes ambientes de aprendizaje fortalecen los lazos culturales, relacionales, comunicacionales y formativos para la comunidad. Zúñiga (2009) precisa que la cultura es:

“Un sistema de significaciones desde los cuales se ordena y da sentido a la vida de un determinado grupo social. La lógica cultural de cada grupo, constituida por códigos y estructuras significantes, instituye a la vez estructuras de vida y prácticas sociales desde las cuales sus integrantes perciben, producen, reproducen o transforman las estructuras sociales de las que forman parte (p. 15).

Una forma de anclar a la comunidad con la institución es a través de los procesos que requieren la organización del gobierno escolar y el desarrollo de los proyectos transversales, tales como: paz y democracia, educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC), uso pedagógico del tiempo libre, proyecto ambiental escolar (PRAE), escuela de padres y madres de familia, entre otros. Los establecimientos educativos de Pasto deben reconocer su territorio en las formas de regularse y, a partir de los saberes ancestrales, promover con ahínco (fuerza) la participación de la comunidad. Granda (2006) afirma:

“Fiestas patronales, pequeños rituales y creencias de los hombres que habitan nuestros pueblos, conllevan algo mucho más recóndito que baña las entrañas, y que, aunque no se llegue a interpretar fielmente, importa saber que se está cerca de ello y que de cualquier manera señala caminos”. (p. 12).

La educación en Pasto fomenta la Escuela de padres y madres de familia, desarrolla charlas, capacitaciones y talleres, con el fin de fortalecer la formación con las relaciones intrafamiliares. La participación de la comunidad educativa es el mecanismo a través del cual los actores de la escuela intervienen en la definición de los acuerdos y los compromisos que regulan la convivencia; en esta perspectiva, los aspectos socioculturales, especialmente, las tradiciones orales ponen de manifiesto maneras de fortalecer el tejido social en un ambiente que recuerda la tulpá, rememora los recuerdos ancestrales y las creencias familiares; los aprendizajes se evidencian en el diálogo y en la participación de cada miembro de la familia y de la vecindad. Neto Plazas (1997) manifiesta:

“Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”. (p. 9.)

La proyección hacia la comunidad forja los pasos que conllevan la convivencia y la paz. Procesos permanentes de interacción y de integración, basados en el ejercicio y el respeto de los derechos, la inclusión y la valoración de la diferencia, llevan a la comunidad y a la familia educativa a actuar de manera responsable consigo misma, con los otros y el entorno. Aquí, el protagonista del aprendizaje no es el estudiante, sino el co-

lectivo como función sustantiva de la institución y como patrimonio cultural que, como el carnaval de negros y blancos, reafirma la vida en comunidad. Muñoz (1991) señala:

“Yo llevo la ciudad en el alma, como la gente la piensa: yo la vivo, la siento. Si eso es así, como la sentimos todos los artesanos. Ellos quieren la tierra como nadie. Y por eso, como ellos, cuando me dedicaba casi medio año a preparar la carroza para el Carnaval, trataba siempre de representar cosas de la tierra. Los artesanos somos amantes verdaderos de la tierra. Creo que el Carnaval es la fiesta del amor por ella. Por ello eso que se muestra en él, debe ser el símbolo de su respiración y de ensueño, con las personas que resumen su carácter y su alma. Porque también las ciudades tienen espíritu, y expresar en las fiestas esas demostraciones culturales, es vivir y mostrar lo que es el territorio de las raíces. No estaba bien cuando se pensaba en mostrar solamente cuadros de otras partes: Europa, Asia, África, mientras cerrábamos los ojos ante el medio en el que vivíamos. Uno no es de allá. Uno es de acá. Uno debe modelar siempre lo que está palpando, oliendo, oyendo y viviendo: lo que está soñando y amando. El sentir de donde está viviendo” (s.p. 1991).

Lo anterior escava la esencia que cada tradición cultural y ancestral sugiere para la creación de escenarios y de formas de comunicación, que estimulen la participación de los miembros de la comunidad educadora, en las diferentes acciones y toma de decisiones; es una minga en diálogo constante que favorece la convivencia y el tejido comunitario. Cassasus (2007) dice:

“La escuela es una organización emocional, es un sistema de relaciones que se encuentran en torno a los aprendizajes y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definiciones emocionales”. (p.238)

El reto de los establecimientos educativos de Pasto es propiciar espacios de reflexión y de diálogo con la comunidad, sobre procesos educativos que integren la identidad cultural “[...] formular preguntas, invocar un nuevo discurso para los educadores y apuntar a nuevas relaciones y formas de análisis para comprender y cambiar las escuelas y la sociedad en su conjunto” (Giroux, 1992, p. 18). Además de implementar talleres de sensibilización y de prevención, se requiere generar aprendizajes que conduzcan a tratar fenómenos sociales que afectan a la comunidad educativa, tales como: alcoholismo, drogadicción, embarazos en la adolescencia, maltrato físico y psicológico e intentos de suicidio. Restablecer los comités de convivencia en los ambientes de aprendizaje con asesorías y acompañamiento.

4.2.1 Vivencia en la escuela de familias

Una familia sólida es fuente de respaldo emocional y de protección, hace que los retos y las experiencias del diario vivir sean más fáciles de confrontar; los hijos, cuando se

sienten amados, alimentados y respaldados por sus familias, se convierten en agentes propositivos para la expectativa de vida; de ahí que, fortalecer la formación en las relaciones intrafamiliares y cimentar acuerdos y compromisos que regulen la convivencia, desde los intereses y las necesidades específicas, es tarea de la institución y de los actores de la escuela.

“Las familias son los principales actores dentro del proceso pedagógico formativo de sus hijos, por ello participan activamente en las asambleas de padres de familia que la conforma la totalidad de padres de la institución y son responsables del ejercicio de los deberes y derechos en relación al proceso educativo de sus hijos, se reúnen dos veces al año por convocatoria de rectoría, también se tiene el Consejo de Padres de Familia integrado por los representantes de padres de cada curso, correspondiente a cada grado o nivel que se ofrece, con el fin de asegurar su participación en todo el proceso educativo y Escuela de familia para padres fundamentado en la mediación, los derechos humanos y los valores en la familia, con el empoderamiento de los estudiantes, y padres de familia para hacer de la convivencia una tarea posible y que contribuya a la construcción de una cultura de paz, democracia e inclusión en la institución educativa”⁴⁹.

La chagra incluye un proceso de producción, de siembra y de cosecha, contiene variedad de plantas que requieren tiempo para que la semilla germine y de sus mejores frutos; en este escenario, las familias descubren y practican las diferentes fases solares y lunares, los vecinos se integran para urdir las enseñanzas y los aprendizajes y movilizan la organización comunitaria, económica, política y ambiental.

Por su parte, las mingas que promueven los establecimientos educativos, han generado opciones para el aprovechamiento y uso del tiempo libre, en función del desarrollo integral de las guaguas (niños), chiquillos (jóvenes) y adultos (mayores).

“La institución educativa enmarca su proceso de convivencia dentro del proyecto Convivir en armonía una tarea posible y se ampara según el pacto de convivencia institucional diseñado desde una mirada pedagógica formativa mas no correctiva ni sancionadora, buscando siempre la protección de los derechos de los estudiantes víctimas y victimarios. Es el pacto de convivencia una herramienta fundamental para dinamizar el proceso formativo y la vida en comunidad y la fuente de referencia que nos permite enriquecer las relaciones entre iguales, regular relaciones asimétricas y asegurar los mecanismos para restaurar, cuando sea necesario los derechos y deberes de los estudiantes”⁵⁰.

49 VPIE 1-12-2017

50 EPCI 15-11-2017

Actualmente, el Municipio de Pasto tiene espacios donde la comunidad se reúne en minga de pensamiento, para coordinar y planear acciones y proyectos que satisfagan las necesidades de la población, especialmente, para cocrear los caminos hacia el mejoramiento de la educación que requiere la comunidad pastusa.

4.2.2 Reciprocidad en planes y programas que promueven acciones con la comunidad

La reciprocidad asume los principios de correspondencia y de corresponsabilidad, en la cual, los pueblos se reafirman en verdadero diálogo intercultural, por ello el concepto de comunidad educativa se amplía al territorio o comunidad recíprocos; aquí habitan niños, niñas y jóvenes con sus familias, con particularidades para resolver necesidades e intereses de la cultura y del propio mundo, desde la diversidad, la identidad, las tradiciones y las costumbres.

La comunidad educativa abre al espacio en sentido de territorio e incluye como actores de enseñanza y de aprendizaje a la familia, la iglesias, las organizaciones comunales y productivas, entre otras, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que surja de las necesidades y posibilidades de la comunidad; privilegia a la familia, como medio natural de desarrollo; a la escuela, como institución social encargada específicamente de educar; y a la comunidad, como lugar de referencia que aporta identidad.

Se destaca que (sic): “la planeación, se hace en la proyección a la comunidad y se trabaja a través del deporte, danza, escuela de familia. Se invita a la comunidad a participar en diversas actividades como intercurros, día de la familia, día de estudiantes y de inglés. La comunidad participa con agrado y disfruta ver a sus hijos participar en algunos casos”. (MDPd20). Para Santos Guerra (1996, p. 53) “participar es una acción social que consiste en intervenir de forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el aula”.

Lo dicho significa que la comunidad trasciende en la vida del currículo y lo transforma constantemente para el desarrollo de los procesos educativos. El proceso educativo tiene en cuenta el pensamiento y el sentir de los estudiantes; en un sentido de reciprocidad, todos enseñan y aprenden en la legitimidad de la herencia ancestral “No solo nosotros debemos aprender, si no la comunidad también tiene que ir aprendiendo de nuestros buenos actos, pero al mismo tiempo también aportando a nuestro aprendizaje guiándonos en actos y acciones buenas que aportan a todos” (MDPE4).

Cabe resaltar la formación de escuelas de familias como la unidad básica de organización en la sociedad, la escuela como institución social encargada de educar y la comunidad como lugar de referencia que aporta a la identidad y al fomento de la cultura. Estas instancias fundamentan los principios y los valores a través de la vivencia de los mismos en la actuación cotidiana, no solo en los espacios institucionales sino en todos contextos en los que se valore la vida como el eje fundamental.

4.2.3 Servicio social estudiantil que vincula a la comunidad

El Proyecto Educativo de las Instituciones tiene como ejes la responsabilidad, los acuerdos, el respeto, la solidaridad, la honradez, la cooperación mutua, y la comunicación. En este contexto, la escuela se proyecta hacia la comunidad y la realidad que viven las familias, articula los problemas y las necesidades de los entornos familiar y social a las actividades formativas escolares y desarrolla vida comunitaria e interinstitucional. Una forma de articular la participación de los estudiantes es a través de (sic) “la flexibilidad que deben tener los planes y proyectos en los que se involucran a padres y madres de familia, tal es el caso de los proyectos productivos” (MDPd21). Se afirma que, incluir a las familias en la escuela promueve buenas relaciones, satisfacción entre los participantes y cohesión social; favorece el trabajo colaborativo y la convivencia escolar, proyecta el rol de los estudiantes y construye una visión compartida de la educación.

La escuela debe (sic) “Vincular la experiencia cotidiana a la enseñanza acoplando temas generales a una didáctica contextualizada, donde la familia hace parte de ella” (MDPd22); enriquecer los ambientes de aprendizaje a través de actividades que entretengan colectividad. Uno de los propósitos primordiales de la escuela debe ser sensibilizar a los estudiantes frente a las necesidades, los intereses y los problemas de la comunidad, para que ejecuten proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad humana de su entorno. De igual modo, articular las acciones educativas con las de otras organizaciones e instituciones que hacen parte del territorio y aportan a la calidad educativa en el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias.

Desde esta perspectiva, el servicio social supone la promoción de la comunicación en la comunidad y el desarrollo de actividades creativas e innovadoras que fomentan la cultura investigativa; (sic) “Se trata de vincular a la comunidad desde diferentes escenarios” (MDPd23). Permite la identificación de problemáticas ambientales y sociales e involucra a la comunidad desde una visión compartida del contexto: (sic) “A media que se han implementado, se ha generado bienestar en los estudiantes [...], reconociendo que esto permite que se logre la permanencia de estudiantes y un mejor desempeño” (MDPd24).

4.2.4 Planta física y recursos pedagógicos

La escuela de calidad debe cimentarse en un espacio que sobrepase las estructuras y los muros, debe ser un lugar que atrae y propicia la reflexión crítica, la discusión y la construcción de conocimientos. La escuela no es solamente “[...] la estructura o espacios donde conviven los estudiantes para su educación formal” (MDPd25), es el escenario en el que confluyen imaginarios sociales y de vida personal, es la opción de coexistencia espiritual, ética y estética. Para optimizar los espacios de aprendizaje es importante interpretar las situaciones de vida académica como pretextos que involucran el sentido de pertenencia y el mejoramiento personal (sic) “La planta física es adecuada, sin embargo, no es bien mantenida [...]. Cuidar la planta física, fomenta en los estudiantes una cultura de mantenimiento y sentido de pertenencia y promueve actividades en pro del embellecimiento de la planta física” (MDPd26).

Velar por la conservación del espacio es sinónimo de cultura ciudadana, en donde cada elemento que lo compone es de todos y para todos; así mismo, cuidar los recursos pedagógicos al servicio de los procesos educativos es cimentar una educación integral: el buen uso y la apropiación de los elementos didácticos es una manera ética de ver el objeto de aprendizaje; (sic) “La planta física y los recursos pedagógicos deben estar ajustados a la necesidad de las comunidades educativas en calidad y cantidad” (MDPd27). El pueblo pastuso tiene arraigo por el territorio y por elementos que lo integran, los relaciona con el pensamiento y la cosmovisión; por tanto, es necesario que estos elementos integren y recreen el currículo; así, por ejemplo, la antigua tulpa, que abrigaba y albergaba a los indígenas, puede convertirse en un recurso pedagógico que fomenta valores, creencias, vivencias, espiritualidad y riqueza étnica.

4.3. Participación para la construcción de convivencia

La participación y la convivencia son un desafío importante en el entorno, dado que por décadas se ha enseñado la obediencia y el sometimiento como un valor que resalta los logros de otros y muy poco los propios. Así, el pensamiento crítico y la conciencia de la memoria histórica de la tierra son un bien para aprender y cuidar, son pilares para despertar en el ámbito pastuso la buena convivencia y la participación amplia en la toma de decisiones. Agudelo (2012, p 9-10) dice:

“Un enfoque centrado en la responsabilidad social de la escuela en la formación de todas y todos los colombianos, es decir, nos enfrentamos al reto de transformar las instituciones educativas para que puedan responder a las necesidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes independientemente de su condición personal o familiar (discapacidad, pobreza, etnia, cultura, procedencia, sexo, o cualquiera otra).

Los establecimientos educativos son lugares ideales que forman en valores, en ciudadanía y en acuerdos de convivencia; son campos que brindan conocimientos y desarrollan competencias que facilitan el aprendizaje. Son territorios que viabilizan la concepción dialógica del aprendizaje, las situaciones de interacción diversas basadas en una relación de igualdad y no de poder, donde todos se reconocen como personas que tienen conocimientos para aportar. Conllevan acciones que permiten la promoción de actitudes y las relaciones democráticas para la convivencia; fundan estrategias que fortalecen la responsabilidad, la autonomía, el trabajo colaborativo y seguridad de los alumnos.

La interrelación entre los miembros de la comunidad educadora construye espacios de paz y de participación, incide de manera significativa en la vida de los educandos, no solo en su desarrollo académico, sino ético, socio afectivo y relacional. Favorece la convivencia, el respeto a las diferencias y la transformación de los conflictos en oportunidades para el aprendizaje. Como lo manifiesta Catzoli (2016):

“La convivencia entre docentes, educandos y padres de familia, se da en un contexto, donde todos respetan y aprenden con las diferencias, colaborando para la convivencia con firme convicción de ejercerla; cada alumno reconoce el comportamiento que se

espera de él o ella y cuáles serán los compromisos y responsabilidades que adquiere de acuerdo a su edad; y, finalmente los padres de familia se involucran activamente en la educación de sus hijas e hijos y los apoyan en su desarrollo de manera constante, pero esto es posible con el docente como constructor de paz al generar en conjunto una convivencia pacífica”.s.p

Cuando existe un proceso participativo en la construcción de la convivencia, se desarrollan habilidades para la vida, para la revisión de los propios imaginarios, de los valores y del sistema de creencias; se valora a cada ser humano, desde su sentir, su pensar y su accionar. La participación se orienta al bien común, al cuidado de los demás, al cuidado del ambiente y de lo público, permite el diálogo de la escuela con la comunidad educadora, amplía las alianzas y la responsabilidad de actuar para bien de todos.

4.3.1 Minga de la convivencia como escenario para la paz

Una muestra de la participación cooperativa es la Minga, fuerza física y espiritual para el trabajo y el pensamiento que integra a la comunidad, para un bien común. La minga del pensamiento, descrita como el convite (la reunión) para pensar y caminar la palabra en colectivo, crea ideas respeto al destino y al quehacer diario, encuentra al shaquiñan (camino de los espíritus) que conlleve al crecimiento para bien vivir en un espacio con diversidad de ideas. Fals Borda (1985) considera que, “La memoria colectiva permite reforzar aún con más ímpetu el espíritu comunal. La comunidad a la vez que se arma de un arsenal de proyectos, causas y creencias compartidas se viste con una identidad respetable basada en su propia herencia memorial afirmando con esto “un yo colectivo mediante el reconocimiento de la tradición y de su propia historia”.

La participación de la comunidad educadora en los procesos de aprendizaje escolares construye un camino para aprender a vivir juntos, aunque existen barreras, abre puertas que invitan a continuar el diálogo comunal con los saberes, con las experiencias que construyan puentes culturales de paz y tolerancia. “Cualquier escuela es una comunidad y un espacio de participación y ciudadanía” (Milani, 2005, p. 18). “Al hablar de comunidad hablamos de ese conjunto de individuos que se agrupan para alcanzar un bien común. La convivencia escolar mejoraría en cuanto la familia y la comunidad asuman un compromiso para todos y no para el bien particular, promoviendo fundamentalmente los valores que impulsen la integración de todos” (MDPd26). La comunidad educadora debe leer el contexto en el que se encuentra, transformar a partir de un ambiente de convivencia pacífica y formar a los estudiantes como sujetos socialmente activos para el ejercicio de derechos y responsabilidades; formar para la autonomía y la comprensión de la libertad.

El engrandecimiento del pueblo está en la capacidad de vivir juntos, desde el reconocimiento del pluralismo como fuente inagotable de saberes y de diversidad cultural. La grandeza del pueblo radica en el desarrollo capacidades afectivas y de pensamiento de sus gentes, que no solo sustentan el conocimiento, sino que se proyectan hacia la solución de problemas que se transforman en procesos de convivencia:

“El compromiso que asumen los docentes cuando son responsables de un grado, es el seguimiento constante de los eventos de logran afectar la convivencia, que son conocidos por coordinación de convivencia y orientación escolar. El trabajo en equipo dentro del comité de Convivencia escolar y la toma de decisiones serias y respetuosas para los diferentes casos” (VPIE).

La escuela es un sistema de relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje para la vida (Casassus, 2007). En esta perspectiva, la escuela no solamente está constituida por estudiantes y docentes, sino por padres y madres de familia y por la comunidad que quiere ser valorada, participante e incluyente. Los habitantes del barrio, los líderes comunitarios, las organizaciones sociales, las instituciones públicas, privadas y la iglesia actúan en el territorio escolar e inciden en los procesos educativos desarrollados en los establecimientos. “La familia y la comunidad además de ser un ente de “control” se puede vincular al proceso de formación que desarrolla la IE, comunicando aquello que ven, sienten, opinan y no se conoce en la escuela” (MDPd27).

Establecer lasos de articulación no unicamente le corresponde a la escuela, sino que existe la corresponsabilidad de la comunidad para el desarrollo de la solidaridad y la convivencia de los estudiantes y del buen vivir de la comunidad pastusa. La convivencia escolar no se agota con los pactos, es construcción cultural, es vivencia pacífica que se valida a través de las competencias ciudadanas y de la educación que desarrolle autonomía, ética del autocuidado y el cuidado por el otro.

4.3.2 Territorios que propician participación y toma de decisiones.

Tejer los hilos para el aprendizaje, para la participación y la toma de decisiones requiere romper con los paradigmas que asumen la norma como única posibilidad para la convivencia, en un marco de condicionamiento y control; (sic) “El aula de clases debe tener espacios para conocer saberes y es aquí donde se fortalece la biodiversidad y la formación de seres humanos integrales” (MDPd28). Los escenarios para vivir en convivencia se desarrollan dentro y fuera de los establecimientos educativos, (sic) “En nuestra sociedad es importante fortalecer estos aspectos, pues permiten que haya una mejor convivencia dentro y fuera de la institución, permitiendo que cada persona sea respetada en su individualidad y como ser social” (MDPd29), lo que conlleva a la necesidad de: establecer acuerdos para el ejercicio del perdón, fortalecer una escuela para la paz, valorar la diferencia y el manejo empático del conflicto que potencie la capacidad para aceptar al otro.

Según Magendzo (2016) La escuela para la paz es una construcción social que necesita tiempo y compromiso, porque promover la convivencia pacífica en la escuela requiere que docentes y de estudiantes que lean y que investiguen el tema. La escuela está llamada a esclarecer y abrir la mente, a fundamentar el desafío intelectual de participar y de aprender a escuchar al otro que piensa distinto; (sic) “Existen mecanismos e instancias de participación, se requiere fortalecer el sentido de pertenencia institucional a través de acciones permanentes de integración entre comunidad y escuela” (MDPd31).

4.4. Tejiendo hilos educando para prevenir riesgos

El tejido que ancestralmente caracteriza al pueblo pastuso se dirige a mantener el equilibrio y la armonía con la naturaleza y las cosas en un profundo respeto, tiene presente la correspondencia que conlleva al cuidado de sí mismo y del otro como familia, convive en un estado de cohesión que privilegia la relación comunitaria cercana con el interés común de manera recíproca. En esta perspectiva, los estilos de vida son determinantes para la identificación de riesgos o de situaciones que ponen en peligro la vida para lo cual, es indispensable promover el bienestar en términos de autocuidado, con la posibilidad de reconocer las amenazas y de realizar una atención adecuada a los comportamientos individuales y sociales.

Las situaciones de riesgo están presentes en la vida cotidiana de cada ser humano y, es responsabilidad de cada uno, prevenir acontecimientos que amenacen la integridad personal. Los riesgos naturales (deslizamientos, vendavales, inundaciones, sismos, tormentas eléctricas), antrópicos (incendios, explosiones, derrames de combustibles, fallas eléctricas, estructurales) y psicosociales (acoso psicológico y físico, atentados terroristas, desplazamiento, delincuencia, violencia de género, sexual), en cualquier momento, pueden afectar de manera individual o colectiva a la vida de las familias y de la comunidad; pueden alterar los procesos organizacionales y el funcionamiento de la institución. Por tanto, es indispensable incorporar en el currículo, desde todas las áreas del conocimiento, estrategias que eduquen para prevenir; es indispensable fomentar la cultura del autocuidado, la protección al otro, la solidaridad frente a las condiciones de riesgo en las que puedan estar expuestos los integrantes de una comunidad; es fundamental privilegiar el acompañamiento psicosocial que oriente y asegure espacios escolares protectores y seguros.

“Existe el proyecto de Prevención de Riesgos psicosociales encaminado a generar estrategias de ayuda para que los estudiantes se autorregulen y eviten caer en los diferentes peligros sociales que aqueja hoy en día como drogadicción, alcoholismo, embarazos no deseados, Pandillismo, micro tráfico, delincuencia, violencia intrafamiliar, entre otros, que logra afectar la vida emocional y social de los estudiantes” (ECCM, 12-12-2017).

Se busca favorecer la construcción de una cultura institucional para la prevención del riesgo, a través de acciones planificadas que den respuestas eficientes a potenciales eventos de emergencia, para poder reducir la intensidad de sus efectos en caso de presentarse y salvaguardar la integridad física y mental de los participantes.

“Estamos trabajando rutas de atención oportuna y pertinente en los establecimientos educativos atendiendo cada caso que oportunamente es reportado, de ahí vemos la necesidad de revisar un poco más allá lo que nos dice el contexto y lo que la norma nos dice que debemos cumplir. Casos como la mujer maltratada que se expresa en la guía de atención a víctimas de violencia sexual está acorde con los marcos legales y nos dicen que educación cumple un papel fundamental para prevenir; en nuestro Municipio estamos hacien-

do una lectura de contexto para empezar a generar intervenciones a los establecimientos educativos, articulados con la secretaría de salud, ICBF, Policía Nacional, Fiscalía, observatorio del delito, entre otros. Tal vez los EE no sepan que hacer dado que tenemos lecturas diferentes, y es en las que queremos ser más efectivos en la intervención” (VPSEM 19-12-2017).

La idea es generar acciones de prevención atadas a procesos pedagógicos y didácticos, para transformar las condiciones potenciales de riesgo en condiciones favorables de prevención sostenible y en oportunidades de mejora continua: proporcionar mayores posibilidades para el reconocimiento y la comprensión de los riesgos potenciales.

“Existe el proyecto de Prevención de Riesgos y Desastres, encaminado a crear estrategias y planes de acción que bajo el criterio de prevención, busque integrar a los jóvenes estudiantes, docentes y demás integrantes de la institución para poder enfrentar los riesgos y reducir los efectos que pueda causar dichas emergencias, así poder gestionar mejoras locativas que minimicen riesgo para la comunidad educativa con ello poder llevar un buen plan de contingencias antes, durante, después de realizar la evacuación” (VPSEM 19-12-2017).

Es responsabilidad de todos, la creación de estrategias que protejan la integridad del ser humano y que permitan reconocer los riesgos, las amenazas y las situaciones de vulnerabilidad sociales.

4.4.1 Protección y solidaridad

Una manera de comprender el sentido de protección y de solidaridad es desde los ancestros, quienes representan el respeto y la consideración por la familia ampliada, donde todo coexiste en equilibrio y en estrecha relación de transmisión de saberes y de acuerdo armónico; atienden la necesidad del otro, mediante la comprensión generosa de los valores humanos, hacen presencia cuando la persona necesita ayuda y colaboración en una actividad o en una penuria. Dar es una expresión de fortaleza y de poder servir, genera compadrazgo, protección y sentido de seguridad desprovistos de juicios y de prejuicios. La protección y la solidaridad deben transitar por las instituciones en las relaciones interpersonales:

(sic) “Son dos términos que deberían vivenciarse en la I.E.M, al formar lazos entre comunidad en donde se preocupa por el bienestar individual y grupal sin dañar a otro y colaborar entre sí, se ve un marcado individualismo por cumplir, pero no pertenecer” (MDPd31).

Un componente fundamental para el bien vivir se centra en la educación de la protección y la solidaridad; la formación en coherencia con la protección y la solidaridad revierte en actitudes de autonomía. La escuela debe fortalecer el Ayllu, crear espacios para el compartir: (sic) “[...] mirar al otro como igual, como un hermano a quien se debe apoyar y ayudar” (MDPE6). Ortegón (2017, p.8) dice que:

“La solidaridad es unánimemente aceptada como ‘un principio básico’ y ‘fundante’ de la seguridad social y puede entenderse en dos sentidos: una solidaridad general en virtud de la cual todos los miembros de la sociedad prestan su colaboración al bien común aportando todos los medios necesarios para el suministro de las prestaciones a quienes las necesitan y con independencia del interés particular en la obtención del beneficio y una solidaridad entre generaciones, según la cual cada generación debe proveer a la tutela de las generaciones pasivas”

La vida en armonía y con solidaridad de la colectividad supera la competitividad, la educación debe conllevar a incorporar la (sic) “Protección en el autocuidado y el cuidado del otro y las solidaridades la ayuda que podemos brindar a otra persona. En el centro educativo existe el programa de riesgos escolares, en el proyecto de educación para la democracia se trabaja valores como la solidaridad” (MDPE7). Igualmente (sic) “La protección puede ser vista como la inminente necesidad de hacer prevención y garantizar un mejor vivir y convivir en la comunidad educativa, la solidaridad es un valor fundamental en estos tiempos cuando es necesario colocarse en el lugar del otro”(MDPE8).

El compromiso de la escuela y la comunidad es formar para la reciprocidad, el interés común de los pueblos y la vivencia de la identidad, tal como lo enseña la herencia ancestral. En este contexto, se construye el sentido y la práctica de la protección y de la solidaridad para el bien vivir, para el trabajo comunitario y para la prolongación de la vida en la cultura.

4.4.2 Educar para la gestión de riesgos naturales y psicosociales

Educar para prevenir es potenciar en la comunidad el reconocimiento de los riesgos que pueden afectar la vida, en este sentido, una preocupación de la escuela es implementar de manera sostenible la gestión del riesgo como parte fundamental de la formación. Por ejemplo, en el imaginario de los pastusos “el volcán Galeras no hace nada”, no obstante, la responsabilidad de la escuela y de las diferentes instituciones y organizaciones sociales es formar en la prevención para garantizar la protección de la vida, (sic) “la IE debe realizar un proyecto encaminado a prevenir riesgos físicos y psicosociales en la comunidad educativa, donde los actos de prevención ante catástrofes naturales sean fundamentales” (MDPEd9).

El ser humano se acopla y habita bajo el riesgo, pero no puede desconocer la noción de peligro y de amenazas latentes en el territorio; es indispensable constituir un relato de las respectivas acciones que permitan contrarrestarlas. Educar para prevenir constituye un proceso atado a la dinámica de la escuela, (sic) “la prevención se debe realizar con articulación de instituciones como la secretaría de salud, policía nacional, pasto deportes y educación, uno de los proyectos es el PESCC que trabaja la prevención de riesgos psicosociales con estudiantes y padres de familia a través de talleres que se desarrollan periódicamente” (MDPD33). No solo debe ser un conjunto de actividades por cumplir, sino que “Debe brindarnos preparación para afrontar cualquier catástrofe, es una responsabilidad de toda la comunidad educativa” (MDPE9).

La participación de las comunidades desde el conocimiento ancestral de los fenómenos, permite mejorar las prácticas educativas dirigidas a la valoración del entorno natural y al reconocimiento de los riesgos, donde se encuentran los asentamientos humanos. En este sentido, la minga cobra gran importancia para la construcción del plan escolar para la gestión del riesgo, puesto que sobrepasa el activismo y centra su quehacer en la implementación y la sostenibilidad, donde todos participan en su desarrollo; establece acuerdos, estrategias y actividades, atendiendo a la responsabilidad y la corresponsabilidad de los diferentes entidades educativas, comunitarias y sociales, garantiza a la escuela y su entorno un territorio seguro, protegido y solidario.

La gestión del riesgo supone un proceso que (sic) “debe ser más activo no solo limitara simulacros con estudiantes ni a pequeñas capacitaciones a docentes, se debe llevar a los estudiantes de forma didáctica y vivencial a la comunidad con el servicio social, adecuarse a los mecanismos preventivos de accidentes psicosociales” (MDPM/P1). Navarro (2007, p. 32) plantea que las dinámicas escolares incluyen un:

“Conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo al mejoramiento continuo de los procesos de gestión escolar, esto es, de las condiciones organizacionales para la obtención de resultados educativos. Se propone, por tanto, articular iniciativas, herramientas, recursos e incluso actores (docentes, directivos, supervisores, sostenedores) que debieran estar implicados en el aseguramiento de la calidad de la gestión escolar”

Los establecimientos educativos cuentan con el apoyo de entidades públicas encaminadas a la atención y la prevención de las problemáticas psicosociales (acoso escolar físico y psicológico, atentados, vandalismo, violencia de género, violencia sexual, tendencias suicidas), para ello se requiere que los establecimientos educativos evidencien el seguimiento y la evaluación al problema, para identificar el manejo de los factores de riesgo que afectan.

Según Cuevas (2013, p.23), “Los factores psicosociales pueden entenderse como todas aquellas condiciones presentes en la situación escolar directamente relacionadas con factores personales, escolares, cognitivos, familiares y sociales, que se presentan con capacidad para afectar el desarrollo integral individuo y el bienestar físico y psicológico de una comunidad”.

Es importante gestionar convenios con organismos especializados en el tratamiento de problemáticas psicosociales, para dirigir acciones preventivas que contemplen los aspectos escolares, familiares y sociales que impactan negativamente el ambiente escolar, la convivencia y la paz. La mitigación de los problemas supone conocer los agentes internos y externos que afectan a la persona, requiere propiciar entornos saludables y protectores; de ahí la necesidad de programas que permitan atender y prevenir situaciones que afectan la integridad humana, puesto que:

“Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que no

sotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. (Maturana, 2001, p.65).

Finalmente, la escuela constituye un espacio de protección para todos sus integrantes, la vulneración de esta protección genera graves problemas psicosociales que afectan no solo a la persona, sino a toda la comunidad.

4.4.3 Uso de las Tic como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje

Las Tic se incorporaron paso a paso en la cultura, están presentes en la vida familiar, escolar y comunal, reducen las distancias y maximizan los procesos educativos, hacen que los estudiantes experimenten el conocimiento de manera creativa y conozcan otras culturas sin perder la identidad. El acceso a estas herramientas crea disposición en los educandos para profundizar y enriquecer el conocimiento, para ampliar la curiosidad y la imaginación en su diario vivir, para potenciar las capacidades de razonamiento y para alcanzar aprendizajes óptimos. Sánchez (2000, p.2) dice: “utilizar las TICS en forma habitual en las aulas para tareas variadas como escribir, obtener información, experimentar, simular, comunicarse, aprender un idioma, diseñar... todo ello en forma natural, invisible... va más allá del mero uso instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo”

Los recursos audiovisuales y tecnológicos: televisión, video-juegos, Internet, etcétera, están al alcance de los ciudadanos y modelan una nueva forma de concebir el mundo y los valores. Savater (1997, p.71) precisa que: “mientras que la función educadora de la autoridad paterna se eclipsa, la educación televisiva conoce cada vez mayor auge ofreciendo sin esfuerzo ni discriminación pudorosa el producto ejemplarizante que antes era manufacturado por la jerárquica artesanía familiar”.

El docente, con las nuevas tecnologías, cualifica el trabajo en el aula y fuera de ella: diversifica y enriquece conceptos académicos, a través de las múltiples fuentes de información y bases de datos; mejora procesos y potencia capacidades de los estudiantes; elabora, amplía, sintetiza y precisa aspectos disciplinares de contenido y de forma; aumenta la motivación lectora de los estudiantes y fomenta la capacidad de trabajo en equipo mediante el correo electrónico, el chat, los foros virtuales, entre otros. En general, los estudiantes, las familias y la comunidad pueden consultar y recibir datos pertinentes de expertos nacionales e internacionales y, en general, desarrollar las habilidades de comunicación y sistematización de información. (sic) “Se cuenta en algunas sedes con internet y se promueve la implementación de las TIC en las áreas.” (MDPE11).

En cualquier caso, los docentes, a través de las Tic, deben suscitar, diseñar y poner en funcionamiento ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan el desarrollo de un pensamiento que valore lo propio y que esté abierto al aprendizaje de otras culturas; deben guiar la investigación y el conocimiento de la vida cotidiana, como un proceso pedagógico constante que sobrepasa la condición de ejercicio individual y se convierte en proceso comunitario que exige tareas conjuntas. En síntesis, las Tic son una realidad sociocultural y política que, actualmente, integran la complejidad humana, por tanto, la complejidad escolar.

REFERENCIAS

- Cassassus, J. (2007). *La educación del ser Emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio.
- Catzoli, L. (2006). *Concepción de Paz y Convivencia en el contexto escolar*. Mexico. Recuperado 4-04- 2018. <http://www.redalyc.org/html/461/46146811030/index.html>
- Comunidades de aprendizaje. Instituto Natura, 2016. Recuperado en 15-03-2018. www.Comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizajedialogico.
- Comprensiones sobre Ciudadanía. Bogotá: Ministerio de Educación nacional, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile:
- Echeverría, Ramírez M. (2009). “Hábitat: concepto, campo y trama de vida” ¿Que es el hábitat? Las preguntas por el hábitat. Escuela del hábitat CEHAP
- Entrevista con Juan Casassus. Bogotá 2017. <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/una-conversacion-con-juan-casassus-59972>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular* (1ª ed.). Bogotá: Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2006). *El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria*. (4ª ed.) Tunja: UPTC.
- Fernández, J. (2004). *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ministerio de Educación Nacional, Recuperado el 23-02-2018, desde www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html Pdf
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García, C. (2007) *Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la Homofobia*. Colombia Diversa. Bogotá.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Granda, O. (2006). *Mito y arte indígena en los Andes*. Barranquilla: Editorial Travesías.
- Magendzo, A. (2016). *Características de una escuela para la paz*. Educación Bogotá. Recuperado en 2-02-2018. <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/caracteristicas-de-una-escuela-para-la-paz-segun-abraham-magendzo>
- Márquez, R. V. (2005). *Integración de las TICs a la cultura docente*. Revista enfoques educacionales.

- Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 67, 159-180.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Max-Neff, M. y Otros (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago de Chile.
- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Ponencia: Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias. Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 1620 de 2013: "Por la cual se crea El Sistema Nacional De Convivencia Escolar Y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".
- Rectores Líderes Transformadores (2014). *Fundación Empresarios por la Educación-EXE*. Tercera Edición. Bogotá.
- Muñoz, L.I. (1991). *Evolución Histórica del Carnaval Andino de Negros y Blancos*. Pasto, Colombia: Editorial IADAP.
- Narváez, G. (2016). *Apuntes sobre Pastos y Quillasingas. Una interacción de su historia y leyenda*.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Reflexiones Pedagógicas*, Docencia.
- ONU (2015). Objetivo número 4. Educación en la agenda para el Desarrollo Sostenible después de 2015. Recuperado 19-12-2017. <https://unchronicle.un.org/es/articlr/objetivo-4-educaci-n-en-la-agenda-para-el-desarrollo-sostenible-des-pu-s-de-2015>.
- Ortegon, L. C. (2017). La solidaridad como fundamento del Estado social de derecho, de la seguridad social y la protección social en Colombia. *Páginas de Seguridad Social*, p.8 en <http://nuestroblog-tutoradeaula.blogspot.com.co/2013/09/elaborando-mi-proyecto-de-vida.html>
- Sánchez, J. (2002). *Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Santos G, (1997). *El crisol de la participación: Investigación sobre la participación e consejos escolares de centros*. Madrid: Aljibe.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio, técnica y tiempo. Razón y emoción*. España: Editorial Ariel.
- Senlle, A. y otros (2005). *Calidad de los servicios educativos*.
- Zúñiga, C. (2009). *El espacio de la etnoliteratura*. Pasto: Mopa Mopa.