

Desafíos de la educación popular en la escuela*

Challenge of Popular Education at School
Desafios da educaçao popular na escola

Myriam Adriana Díaz García** | Nubia Estupiñán Soler***

* El artículo tiene como base la investigación para optar al título de licenciadas en Psicología y Pedagogía desarrollada por Myriam Díaz y Nubia Estupiñán (2010) "Materialización de la educación popular en la escuela. Una propuesta didáctica" de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: 0000-0002-9815-5216. Correo electrónico: ariadna.garzia@gmail.com

*** Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: 0000-0002-8740-9233. Correo electrónico: nupaes@gmail.com

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación "Materialización de la educación popular en la escuela. Una propuesta didáctica", llevada a cabo en la experiencia de Educación Popular: Escuela-Comunidad del Instituto Cerros del Sur, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá. En ella, se indaga la práctica pedagógica desde los planteamientos teóricos de la educación popular con el objetivo de comprender las prácticas de educación popular manifiestas en el instituto y fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación acción crítica emancipadora es la metodología que posibilita la consecución de este propósito. Desde las tensiones observadas entre la teoría y la práctica, se reconoce la complejidad de materializar la educación popular en un contexto escolar ligado con la formación de los educadores, con las estrategias y las técnicas didácticas, y con la financiación económica de la experiencia. En consecuencia a lo hallado, y con la intención de contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la experiencia, se formula una propuesta didáctica. Así, desde el Instituto Cerros del Sur se encuentran tanto desafíos para la concreción de esta corriente alternativa en la escuela, como diversidad de aportes a los procesos educativos en general.

Abstract

The article presents the results from the research project "Materialization of Popular education at school, a didactic approach", carried out at the experience of Popular Education: School-Community of the Instituto Cerros del Sur, located in Ciudad Bolivar, Bogota, D.C. In such experience, we inquire into the pedagogical practice from the theoretical perspective of popular education, with the aim of understanding the practices of popular education present at the Instituto, while strengthening its teaching-learning processes. The critical emancipatory research action' methodology allows the attainment of this purpose. From the tensions observed between theory and practice, the complexity of materializing popular education in an academic environment is recognized; it is linked with the training of educators, with didactic techniques and strategies as well with the funding of similar implementations. Therefore, we formulate a didactic approach based on our findings and aiming at contributing to the teaching-learning processes. From the experience of the Instituto Cerros del Sur we have found challenges for the establishment of this alternative trend of schooling, but also, a diversity of contributions to educational processes in general.

Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa “Materialização da educação popular na escola. Uma proposta didática”, realizada na experiência de Educação Popular: Escola-Comunidade do Instituto Cerros del Sur, localizada no povoado de Ciudad Bolívar, Bogotá. Nele, a prática pedagógica é investigada a partir das abordagens teóricas da educação popular, com o objetivo de compreender as práticas da educação popular manifestadas no instituto e fortalecer seus processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação crítica emancipatória é a metodologia que possibilita atingir esse objetivo. A partir das tensões observadas entre teoria e prática, é reconhecida a complexidade de materializar a educação popular no contexto escolar, ligada ao treinamento de educadores, com as estratégias e técnicas de ensino, e com o financiamento financeiro da experiência. Conseqüentemente, e com a intenção de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem da experiência, é formulada uma proposta didática. Assim, desde o Instituto Cerros del Sur existem tantos desafios para a concretização dessa corrente alternativa na escola, quanto uma diversidade de contribuições para os processos educacionais em geral.

Recibido: 28 | 02 | 2019

Evaluado: 26 | 06 | 2019

Cómo citar este artículo: Díaz García, M. A. y Estupiñán Soler, N. (2019). Desafíos de la educación popular en la escuela. *Revista Aletheia*, 11(2), 87-106.

Palabras clave

educación popular; didáctica; enseñanza-aprendizaje; praxis pedagógica.

Keywords

popular education; didactic; teaching-learning; pedagogical praxis.

Palavras chave

educação popular; didático; ensino-aprendizagem; práxis pedagógica.

La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla.

Proyecto Escuela Comunidad

La educación popular (EP) es una corriente pedagógica latinoamericana que devela la relación entre educación y política, ya que a través de esta se posibilitan o no lecturas críticas sobre el entorno y, por ende, sobre las condiciones de explotación, opresión e inequidad en las que se vive. La EP conlleva prácticas de enseñanza-aprendizaje que promueven relaciones de igualdad, diálogo de saberes, conocimiento del contexto, compromiso y propuestas de acción con las comunidades para su empoderamiento en un mundo que les sea posible conocer y construir.

El Instituto Cerros del Sur (ICES) es una experiencia de educación popular que se erige hace 35 años en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá como un referente no solo local sino internacional, dada su trayectoria, aportes y discusiones para la construcción educativa, comunitaria y social. Tiene como guía el proyecto educativo institucional llamado Proyecto Escuela Comunidad (PEC), orientado desde la educación popular, con la particularidad de llevar esta corriente pedagógica a un escenario escolar.

El ICES surge como alternativa a las necesidades del barrio Potosí, afrontando las dificultades económicas, sociales y culturales que caracterizan el territorio periférico desde finales de los años ochenta. Extiende su labor al barrio en diferentes ámbitos, como salud, vivienda, alimentación y deportes, consolidándose como institución educativa y centro de trabajo comunitario. Se traza como objetivo “contribuir a la transformación de la realidad en la comunidad educativa, al

mostrar una experiencia alternativa y significativa de Educación Popular” (Instituto Cerros del Sur, 2008, p. 5).

Para ello, el ICES ha construido cuatro dimensiones del PEC: 1) curricular, en la cual se estructuran los objetivos, los contenidos y las metodologías de cada asignatura; 2) comunitaria, donde se ubican los subproyectos, los cuales vinculan a la comunidad y se desarrollan acorde a su disponibilidad de tiempo; articulados a ellos se encuentran los talleres, que son un espacio de formación y acción dirigido a los estudiantes de bachillerato; 3) de gestión, en la que se establecen acciones que permitan obtener recursos para solventar el Proyecto Escuela Comunidad; 4) política, dimensión en la que se sitúan talleres de formación política para todos los partícipes del proyecto, en concordancia con la pretensión de formar líderes comunitarios y contribuir con la transformación de la sociedad.

A manera de ilustración, se vinculan las áreas del conocimiento con talleres articulados a subproyectos que se dinamizan conforme las problemáticas de la comunidad (figura 1).

Así, por ejemplo, la asignatura de ciencias naturales vincula el taller de promotores en bioseguridad alimentaria y el subproyecto del mismo nombre, los cuales responden a problemáticas de la comunidad como desnutrición, carencia y monopolios de alimentos, y uso y tenencia de la tierra. A nivel barrial ellos se articulan con el Consejo Comunal a través de la consejería de medio ambiente y de los coordinadores de cuadra, con quienes se planean, socializan y retroalimentan acciones derivadas del estudio de la pro-

blemática mencionada. A nivel local se articulan con organizaciones sociales, para este caso, con el colectivo No le Saque la Piedra a la Montaña, con quienes coordinan acciones desde y para la localidad de Ciudad Bolívar.

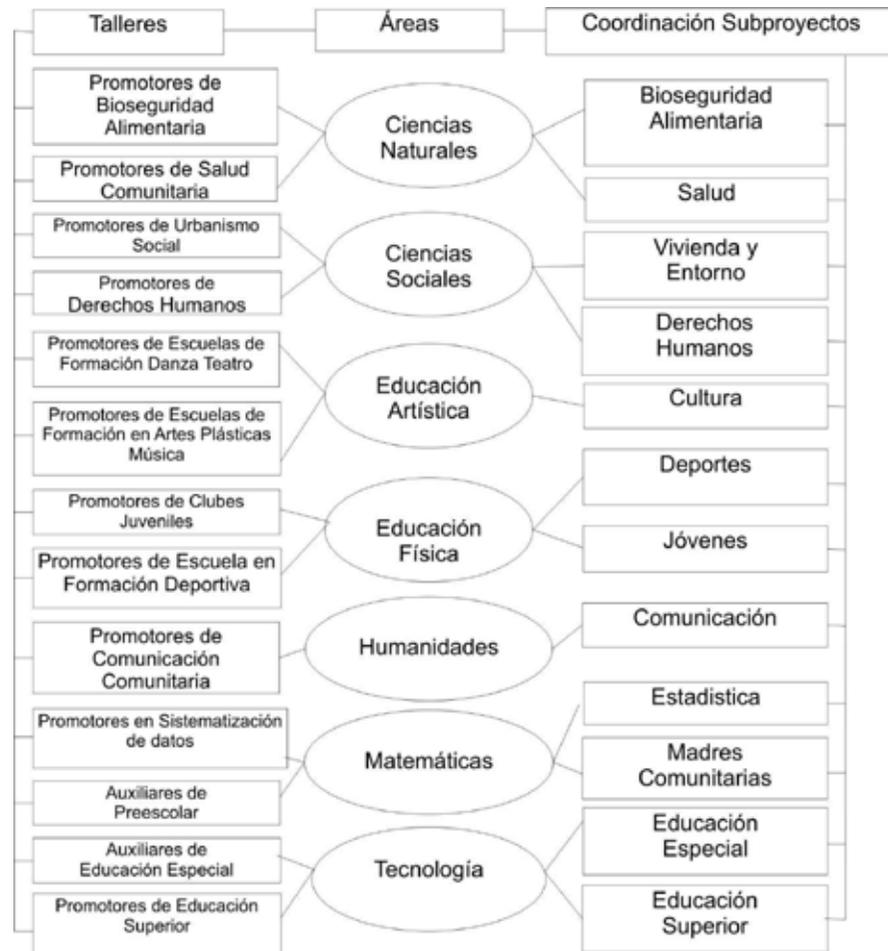


Figura 1. Segmento del diseño curricular

Fuente: organigrama ICES, 2009

Ahora bien, durante la inmersión y el conocimiento del equipo investigador en esta experiencia emergen inquietudes investigativas en torno a la práctica pedagógica observada, las cuales surgen teniendo en cuenta postulados teóricos de la educación popular. Si bien se observaron prácticas que trascienden las formas convencionales de educación, también se evidenciaron variedad de ellas relacionadas con la educación tradicional o bancaria, entendida como “el acto de depositar, de transferir valores y conocimientos” (Freire, 1983, p. 73). En esta

[...] el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; [...] el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. [...] el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador. (Freire, 1983, p. 74)

Así entonces, se observó prevalencia de la clase magistral, especialmente en los grados de tercero a undécimo, lo cual implica un papel activo del educador y uno pasivo de las y los¹ estudiantes. Con magistral se hace referencia al abordaje de la clase con protagonismo del maestro, quien explica verbalmente el contenido a sus estudiantes, mientras que estos permanecen sentados en sus pupitres. A esto se añade el control disciplinar asumido por las y los maestros para establecer orden en sus cursos en el momento del descanso, en los cambios de clase y durante esta.

Con las tensiones entre práctica y teoría evidenciadas durante la inmersión de la experiencia, se plantean preguntas que permitan comprender las prácticas de educación popular en el ICES, a la vez que se puede aportar desde esta al fortalecimiento de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se pregunta: ¿por qué en la enseñanza-aprendizaje del ICES se presentan características de la educación bancaria?; ¿en qué medida la práctica pedagógica del ICES corresponde a la educación popular? y ¿cómo potenciar los procesos de enseñan-

za-aprendizaje de educación popular en el marco de la escuela?

Preguntar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica pedagógica conlleva a indagar la base didáctica de la EP desde el ICES, identificando desafíos para la concreción de la educación popular en la escuela.

Metodología

El proyecto se orientó desde el enfoque sociocrítico, el cual "se enraza en su carácter desideologizador, que nombra lo que nadie nombra y desvela la injusticia" (Mardones, 1991, p. 22) y se movilizó desde la investigación acción crítica emancipadora, que, según Carr y Kemmis (1988), se caracteriza porque surge de los problemas reales de la práctica y no solo busca soluciones técnicas e inmediatas, sino transformar la educación y con ella aportar como fin último a la transformación de la sociedad. En este sentido, definen la investigación-acción como un proceso de cambio social autorreflexivo, con el fin de mejorar la práctica educativa, comprendiendo las situaciones que se dan en ella.

Dicho proceso implica acción-reflexión orientada al cambio de la realidad problematizada de manera participativa, por ello la investigación contó desde el inicio con la intención de procurar acciones encaminadas a la transformación, transversalizada por la reflexión constante de la información que se hallaba, y por contar con la presencia desde el comienzo de miembros del ICES y del barrio Potosí. Desde esta metodología tiene lugar la devolución a la comunidad partícipe, de manera que aporte en transformaciones

1 La inclusión de géneros se ve restringida en el artículo a las denominaciones las y los, ya que otras acepciones como @, X, e aún no son aceptadas en los círculos académicos.

sobre la situación problematizada; por ello la pregunta sobre cómo potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje conlleva a formular una propuesta didáctica para el ICES.

El diseño metodológico operó en espiral a través de tres momentos, cada uno de los cuales cuenta con fases y estas, a su vez, con pasos; algunos pasos se realizan simultáneamente y a lo largo de la investigación, como es el caso de la reflexión. Al hablar de momentos, fases y pasos se acoge el concepto desarrollado por Bosco Pinto (1987):

[...] con el término momento se quiere enfatizar el carácter incompleto del conjunto de actividades en él realizados, su continuidad a través de los otros momentos y al mismo tiempo el énfasis que se da a determinados objetivos. Además de eso, las fases también son objetivos más específicos, que se detallan mediante objetivos operacionales que son los pasos.

Momento 1. Inmersión y conocimiento

El objetivo de este momento fue conocer el ICES, su contexto y sujetos, con la intención además de perfilar el problema de investigación haciendo preguntas a lo encontrado. Para ello, se hizo revisión de documentos sobre el ICES que daban cuenta de su historia, su conexión con el barrio y su proyecto educativo institucional, lo que se complementó con entrevistas a integrantes del instituto y del barrio, y con observación participante en variedad de actividades del ICES.

Con esta inmersión, se hace una caracterización del ICES, la cual es socializada a sus maestros y directivos, dando paso a la definición de las preguntas y los objetivos, los cuales se proyectan a comprender la praxis pedagógica y fortalecerla, por lo que se selecciona la investigación-acción como la metodología adecuada para el desarrollo de la investigación.

Momento 2. Profundización en el problema, indagación teórica y diseño del plan de acción

Con el fin de contar con elementos teóricos, prácticos e información que documenten e inviten a la reflexión, fue necesario profundizar la formación teórica del equipo investigador (fase 1), la cual posibilitó los planteamientos y las construcciones guías para los momentos posteriores, el perfeccionamiento y la aplicación de nuevos instrumentos

de recolección de información (fase 2) para diseñar un plan de acción que fue guía del siguiente momento investigativo (fase 3). Finalmente, se construyó un documento que consignaba hallazgos y propuestas que surgieron de ese momento, se socializa nuevamente con maestros, maestras y directivos, y, una vez recogidas observaciones y críticas, las investigadoras reflexionan lo propuesto y se introducen algunos cambios (fase 4).

En este orden, en la fase 1 se indaga conceptual y teóricamente sobre educación popular, didáctica y enseñanza-aprendizaje, se revisan los antecedentes investigativos y se analiza la legislación educativa que impacta sobre experiencias educativas alternativas.

En la fase 2 se diseña un protocolo de observación que permitió fijar la atención en aspectos importantes de la problemática, y se elaboran preguntas guía para las entrevistas realizadas a estudiantes y profesores. De forma permanente se contrastó la información hallada en la indagación teórica y en la recolección de datos, convirtiéndose en insumo concreto, explícito y detallado de la problemática a abordar.

En la fase 3 se diseña el plan de acción, que, teniendo en cuenta las situaciones encontradas, propone formación-reflexión para el grupo de maestros y maestras, y en menor intensidad para estudiantes, padres y madres del ICES. Se fijan así como temáticas del proyecto educativo institucional: el Proyecto Escuela Comunidad, la educación popular y la didáctica, temas a desarrollar desde aspectos teóricos y prácticos para recoger experiencias y reflexiones de las y los participantes. Se acordaron cuatro gru-

pos focales con criterios de edad, nivel de escolaridad y experiencia en el ICES, integrados por estudiantes, director(a) de grupo, padres y madres de familia.

Finalmente, en la fase 4 se socializa con maestras, maestros y directivos los hallazgos parciales de la investigación y la propuesta de formación-reflexión. Se contó con aprobación por parte de la mayoría y se recibieron observaciones que se incorporaron en el siguiente momento.

Momento 3. Acción y análisis

Se recoge información mediante procesos formativos, brindando elementos para la reflexión sobre la práctica y el diseño de la propuesta didáctica; esto implicó profundización teórica y metodológica en las temáticas y los talleres, los cuales contaron con la participación de maestros, maestras y estudiantes, con quienes se tenían sesiones semanales. La experiencia de trabajar con ellos y ellas enriqueció la formulación de la propuesta didáctica y sus alcances.

La reflexión que se realizó en todos los momentos de la investigación se profundiza en este punto desde la organización y la decantación de la información obtenida a través del análisis de contenido propuesto por Elliot Eisner (1998), el cual plantea cuatro fases: descripción, interpretación, valoración y tematización. Para este caso, las categorías estructurales desde las que se analizó la información fueron educación popular y didáctica, desglosadas a su vez en subcategorías emergentes de la práctica investigativa.

El análisis de la información permitió la constitución de los hallazgos de la investi-

gación y sentó la base de la formulación de la propuesta didáctica, la cual fue socializada y entregada como devolución al ICES.

Hallazgos y discusión

A través de las diferentes actividades de inmersión y formación-reflexión se logró un acervo de información que permitió comprender las prácticas de educación popular manifiestas en el ICES, reconociendo tanto elementos de la educación popular como las dificultades para materializarla en la escuela.

Se hace evidente la relación dialéctica entre los espacios que conforman el Proyecto Escuela Comunidad, los cuales son: el Instituto Cerros del Sur; el Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media (ISNEM), el cual funciona en las mismas instalaciones en jornada nocturna, permitiendo que jóvenes y adultos accedan a la educación básica y secundaria; y el Consejo Comunal, figura de gobierno que supera la tradicional Junta de Acción Comunal porque además del nivel directivo (presidente, vicepresidente, fiscal, tesorero, conciliadores) se compone por consejerías que emergen según las necesidades del barrio y se articulan al plan de vida barrial; con ello, genera trabajo colectivo de gobierno al posibilitar mayor participación de la comunidad, ya que no solo asumen la responsabilidad quienes encabezan el Consejo Comunal.

La comunicación constante entre cada uno de estos escenarios retroalimenta el accionar del Proyecto Escuela Comunidad, lo que se constituye en una forma de organización comunitaria compleja, potente y ejemplo para la construcción de poder popular, siendo esta una de las características de la educación popular: "Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria" (Mejía, 2015, p. 21).

Así mismo, se observa la relación constante con la comunidad desde la estructura física del colegio sin muros ni puertas que lo encierren o lo aislen, hasta la manifiesta identificación, preocupación e intención de superar las necesidades de su contexto, a través de la estructura curricular que articula las áreas de conocimiento con talleres vinculados a subproyectos, teniendo como referente las necesidades, las problemáticas y la realidad de la comunidad.

No se usa uniforme para evitar la homogeneización de las y los estudiantes desde su vestuario. Los deportes no distinguen según el sexo biológico, por ejemplo, los equipos de fútbol se integran entre muje-

res y hombres. Los actos conmemorativos cuestionan el colonialismo, reivindicando las culturas populares creadas en los barrios, los campos y las regiones. Como eventos representativos se destacan el Encuentro de Regiones y la Marcha de Antorchas Evaristo Bernate Castellanos.

Lo anterior fortalece procesos identitarios y de memoria colectiva, al igual que el conocimiento por parte del equipo docente y administrativo sobre sus estudiantes y familias, dando lugar a relaciones horizontales. Esto permite, a su vez, la prevención o la actuación inmediata sobre problemáticas del contexto familiar o barrial; a manera de ilustración, las y los maestros se comunican de manera inmediata con las familias ante la ausencia de algún estudiante, y hacen acompañamientos que contemplan visitas domiciliarias ampliando el conocimiento de dónde y cómo viven, con el fin de analizar factores que inciden en el desarrollo académico y emocional de cada estudiante. En congruencia, el ICES no sanciona, no expulsa, no tiene manual de convivencia, sino una ruta para la resolución de conflictos que parte del diálogo y el reconocimiento.

La evaluación se considera "permanente, con intervención de todos los actores del proceso, formativa y cualitativa, en consenso y teniendo en cuenta la mayoría de los factores que pueden incidir en los resultados. Se tiene como prioridad la persona y todo lo que le afecta" (Instituto Cerros del Sur, 2008). Así entonces, contrario a medir los conocimientos esperados, se tienen en cuenta las habilidades académicas, sociales y emocionales para confirmar la promoción de los y las estudiantes.

La concepción de educación como acto político, del maestro como agente activo y no neutral, quien trasciende la enseñanza de contenidos para ser un líder con la comunidad, especialmente por el trabajo comunitario a través de los subproyectos y el compromiso que asume en otros espacios, como el Consejo Comunal, colectivos de jóvenes y de madres comunitarias, se identifica con lo que Alfonso Torres menciona como intencionalidad política transformadora: "un rasgo central en toda propuesta educativa popular es su clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad actual, para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática" (2016, p. 17).

A través tanto de las entrevistas individuales y grupales hechas a las y los maestros, como de las observaciones realizadas en los talleres pedagógicos, se identifica que sus construcciones discursivas convergen con los postulados de la educación popular, en tanto enfatizan sobre el conocimiento del contexto y sus necesidades para superarlas con la formación de seres humanos críticos, autónomos y propositivos, por lo que se constituye una educación en la que prima la relación horizontal entre educandos, educadores y la comunidad.

Para las y los estudiantes la EP es "lo que enseñan a una comunidad de bajos recursos" (entrevista individual realizada entre estudiantes, n.º 14), "cuando le enseñan a comunidades pobres a conocer el mundo" (entrevista individual realizada entre estudiantes, n.º 25) y "la educación popular es lo que hay en los colegios normales, los distritales" (entrevista individual a estudiantes,

n.º 01). Esto muestra una percepción generalizada para las personas ajenas al campo de la educación popular y que Torres, citando a Pui-gross, explica: “desde la colonia se usó la expresión ‘educación popular’ como instrucción dirigida a las capas pobres y sectores dominados [...] educación popular es instruir a los pobres para convertirlos en ciudadanos” (2016, p. 24). Si bien la situación descrita se constituyó en un indicio de que para los estudiantes no es clara la educación popular, reconocen que el colegio les ha enseñado a ayudar a la comunidad, que implica no solo el desarrollo del conocimiento académico sino también el reconocimiento de sí mismos en relación con la otredad.

Uno de los pilares que permite la construcción de relaciones horizontales es el diálogo, elemento fundamental para la educación popular. Al respecto, el ICES lo contempla como la base de la resolución de sus conflictos: “en el desarrollo de nuestras actividades cotidianas, buscamos que el diálogo, como espacio fundamental de entendimiento, esté presente en todo conflicto que se presente en las distintas dinámicas del proyecto” (Instituto Cerros del Sur, 2004). No obstante, se encuentran afirmaciones como la siguiente:

Aunque se supone que dentro del ICES la educación debería ser más dialogada no se puede porque los chinos se la montan, uno se pone a dialogar y ahí se le va la clase y los demás no hacen nada. (Diario de campo n.º 34)

Y situaciones representadas por estudiantes como la siguiente, a través de un sociodrama sobre lo común de sus clases:

Estudiante: ¡usted es un bobo!

Profesora: oiga, niña, respete a su compañero.

E: pues, si es un bobo, sí, ¡ibobo!

P: vamos a firmar un acta, camine me firma un acta.

E: ¡no!

P: ¡vamos ya a coordinación, esto ya no me lo aguanto! (Diario de campo n.º 67)

Ligadas a estas descripciones, se encontraron afirmaciones de algunos educadores sobre una relación jerárquica entre maestros, maestras y directivos. Contraria a esta verticalidad, para los y las estudiantes es evidente la horizontalidad en la relación con las y los maestros pues con-

sideran que son personas que los guían; sin embargo, en estos se encuentra arraigada la percepción de que son aquellos que brindan sus conocimientos hacia otras personas.

El concepto de enseñanza-aprendizaje que manifiestan los y las estudiantes corresponde a la noción de enseñanza más generalizada y de uso común: "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona" (Basabe y Cols, 2007, p. 125). Por otra parte, para las y los maestros el conocimiento es una construcción conjunta y reconocen explícitamente lo que Freire señala: "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (1997, p. 47); "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (1997, p. 12).

Más allá de las conceptualizaciones sobre enseñanza-aprendizaje, las prácticas observadas pusieron en evidencia metodologías didácticas distantes de los principios mencionados, por ejemplo:

El profesor después de tomar la tarea explica sobre el romanticismo, por parte de los estudiantes hay poca atención, hablan unos con otros, se levantan del puesto, miran por la ventana, juegan en el celular, el profesor pide en varias ocasiones silencio y respeto, intenta retomar el tema oralmente, y lo interrumpe solicitando "empiecen a tomar este dictado", de esta manera los estudiantes permanecen en su silla, en silencio, tomando el dictado. (Diario de campo n.º 11)

Durante un taller realizado en el momento denominado "acción", se recogen las metodologías comunes entre los profesores, en las cuales se registra:

- Trabajo en grupo
- Transcribir de la fotocopia al cuaderno
- El dictar como locos de un libro
- Nos gustaría que los profesores trabajaran:
- Debate de opiniones y sacar conclusiones
- El tener la realidad como clase y no el pasado o el unir los dos tiempos, "porque no es solo traer un libro y ponerse a leerlo o a dictarlo sino como la opinión que cada uno tiene, y que tengan en realidad preparada una clase y no solo sea por salir del paso. (Diario de campo n.º 64)

Las prácticas aquí mencionadas fueron recurrentes a lo largo de las observaciones realizadas y, tal como se refirió con antelación, la clase magistral prepondera especialmente en los grados de tercero a undécimo, evidenciando protagonismo de las y los maestros y un papel pasivo de los estudiantes; aunque estos últimos ejercen mayor participación en comparación con escenarios de educación tradicional, muchas veces la participación es inducida por el maestro.

En cuanto a otras estrategias didácticas, se encuentra el proyecto de aula, el cual, a pesar de buscar construir conocimiento relacionando el contexto y las asignaturas, se limita a la memorización de ciertos conteni-

dos, pues en la exposición de estos se recita de memoria lo concerniente al tema, y ante algunos interrogantes, los estudiantes recurren al contenido memorizado sin que este tenga relación con lo interpelado.

Al indagar a las y los maestros por la forma en que se materializa la educación popular en el aula, la mayoría hace alusión a la relación entre los contenidos y la realidad de las y los estudiantes, su intencionalidad y la lectura crítica de sus condiciones sociales:

[La EP] se aplica de diferentes maneras cuando se dicta una clase, el propósito va más allá de enseñar temas fundamentales, se pretende que el niño realice una lectura crítica del entorno, aunque la aplicación es muy amplia es a la vez difusa porque no hay un método. (Maestros ICES, entrevista grupal n.º 4)

El cuestionamiento por la práctica pedagógica surgido en el proceso investigativo y socializado periódicamente con maestros y directivos se consideró de menor importancia para algunos de ellos:

[...] es indudable las dificultades en las formas pero hay que resaltar que la intencionalidad del proyecto se mantiene, y lo que ha permitido que el proyecto se mantenga es la esencia. [...] lo que sí es que la intencionalidad ha permitido seguir manteniendo la propuesta alternativa de educación en el país y en el mundo. (Diario de campo n.º 54)

Los asuntos propiamente pedagógicos, como los didácticos y los metodológicos, no resultan lo suficientemente importantes, hecho que constituye un cuestionamiento general para la educación popular. Al respecto Torres (2014) llama la atención sobre las pocas producciones del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) acerca del debate sobre lo pedagógico de la EP, atribuyendo este hecho a que el énfasis de las discusiones se ha puesto en los cambios del contexto social, y agrega:

Tal vez la explicación de este “olvido” esté asociada a la concepción predominante de la política y de lo pedagógico. En unos casos se parte de separar las dos dimensiones, considerando lo político como un ámbito más englobante y estratégico, en detrimento de lo pedagógico, visto instrumentalmente como “herramienta”, “práctica” o estrategia metodológica; en consecuencia, se da prioridad a la “opción política”. (Torres, 2014, p. 130)

Las tensiones entre teoría y práctica presentes al interior del ICES no se reducen a él, pues están atravesadas por los imaginarios sobre la escuela adecuada, según los cuales la idea del orden y la disciplina son una constante para normalizar y homogenizar; estas son concepciones preponderantes en estudiantes, maestros, familias y la sociedad en general, en tanto resultan del modelo educativo en el que la mayoría ha sido formada, el cual promueve la obediencia, la pasividad y la acriticidad.

Adicionalmente, el hecho de llevar la educación popular dentro del sistema educativo formal implica seguir las condiciones de este, intentando lograr cierto equilibrio entre sus exigencias y los objetivos de la educación popular, los cuales en general resultan opuestos pues el principal objetivo del sistema escolar formal no es generar escenarios de posibilidad para la transformación del orden establecido. Esta situación no es exclusiva del ICES, ni de Colombia, investigaciones realizadas en Argentina concluyen que

La relación que se establece entre la EP y la escuela es compleja, contradictoria, signada por resistencias, oposiciones y logros. Las tensiones suelen manifestarse en los sectores más tradicionales del sistema educativo y operan, por lo regular, a través de trabas burocráticas, desvalorizaciones, descalificaciones y prejuicios. (Rigal y Pagano, 1995, p. 7)

En síntesis, la apuesta del Proyecto Escuela Comunidad dinamiza una educación popular, la cual vincula el conocimiento científico e histórico con la realidad de los estudiantes,

y el desarrollo de la autonomía, la crítica y aprendizajes orientados a la construcción de un sentido de vida en y para la comunidad. Sin embargo, su intencionalidad alternativa está permeada por rasgos de educación bancaria en la práctica pedagógica. Así, aunque las y los maestros se esfuerzan por dejar de lado el lastre de una educación bancaria de la cual son producto, reproducen muchas de las formas de ella, ya que la formación profesional es insuficiente en elementos para innovar y reflexionar la práctica.

Es por esto que la investigación se pregunta por la forma de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ICES, lo que incorpora a la didáctica en el marco de reflexión. Respecto a la didáctica, se observa en las entrevistas realizadas que esta se asocia a nivel general con el arte de enseñar o con las técnicas. A propósito, Ángel Díaz advierte:

[...] cuando la didáctica pretende operar únicamente con criterios "técnicos" [...] responde a las condiciones de la ciencia moderna en las cuales surgió y a partir de las que pretende constituirse como un saber "técnicamente útil" e incorpora $\frac{3}{4}$ de manera no explícita y de alguna forma no consciente $\frac{3}{4}$ teorías que incluso en sus aspectos formales pueden ser contradictorias. (1995, p. 20)

Así, la práctica educativa se relaciona estrechamente con el tipo de sociedad que se desea mantener o generar, mediante las actitudes y los hábitos generados a través de las técnicas y las estrategias didácticas en la cotidianidad escolar.

Según Camilloni (2007), existen dos vertientes de la didáctica: general y específica; la general fundamenta las decisiones y prácticas pedagógicas desde las teorías del aprendizaje y de la filosofía; por su lado, las didácticas específicas se enfocan acorde a los campos de conocimiento delimitados por los niveles del sistema educativo.

La didáctica general contempla tres campos de acción: conocimiento científico, diseño y desarrollo del currículo, y estrategias metodológicas (Enciclopedia General de la Educación, s.f.). El primer campo estudia sus antecedentes y los elementos que la posicionan como disciplina, lo que implica determinar su relación y función con la educación y la pedagogía. El segundo campo entiende el currículo como base teórica de la práctica educativa, del cual surgen intenciones, finalidades, contenidos y estrategias.

Por lo anterior, la propuesta de la investigación, en su momento llamado "acción", incorporó como una temática a abordar el proyecto educativo institucional, aspecto que fue valorado en el ICES:

El ejercicio elaborado para conocer más el PEI del ICES fue interesante, ya que había necesidad de hacerlo no solo para las personas que hasta este año hacen parte del proyecto, sino también para aquellos que hacemos parte de él de años atrás, y que algunas veces olvidamos el objetivo de la enseñanza popular y nuestras clases por ese olvido se convierten o terminan siendo demasiado tradicionales. (Diario de campo n.º 86)

El tercer campo de la didáctica, referido a las estrategias, deviene del desarrollo del currículo; estas han de ser afines a sus intencionalidades y al mismo tiempo se deben integrar al saber, la experiencia y el contexto de los estudiantes, de manera que el contenido y las estrategias estén relacionadas con la realidad. Así, la didáctica general posibilita pensar la teoría y la práctica pedagógica en busca de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tal como se mencionó, como una devolución producida para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ICES se produjo una propuesta didáctica que recogió las reflexiones y los aportes en especial de maestros, maestras y estudiantes. Dicha propuesta contiene tres apartados complementarios entre sí: reflexión curricular, estrategias metodológicas y proyecto de formación para potenciar la praxis.

La reflexión curricular se orienta desde las dimensiones del PEC: organizativa, comunitaria y política, al observar debilidad en el componente pedagógico de la educación popular. Aquí se propone constituir una dimensión pedagógica transversal a las demás dimensiones, y, con base en Freire (1973, 1983, 1997, 1994), Freinet (1979) y Vygotski (1995, 1998), se proponen como estrategias el diálogo problematizador, el trabajo cooperativo y el texto libre; cada estrategia articula técnicas didácticas a los talleres y los subproyectos del ICES.

El diálogo problematizador es un medio para pronunciar el mundo a través de la acción reflexiva; se aviva desde las preguntas y fortalece las relaciones horizontales, la resolución de conflictos, y la construcción colectiva e individual de argumentos y de pensamiento crítico. El trabajo cooperativo tiene como eje central el reconocimiento de sí y los otros sujetos mediante la participación en actividades sociales y microinvestigaciones, fortaleciendo procesos de memoria, identidad y alteridad. El texto libre enfatiza la importancia de la escritura y la lectura alrededor de sí, los otros y el mundo, por lo cual el texto parte de la necesidad de expresar experiencias, sentimientos, concepciones e inquietudes, en contraposición a libros ajenos a la cotidianidad y la significación de los estudiantes.

El proyecto de formación para potenciar la praxis pedagógica advierte su distancia con las capacitaciones, ya que estas no problematizan, ni generan pensamiento reflexivo y creativo. Su propósito central es la apropiación teórico-práctica entorno a metodologías, estrategias y técnicas didácticas de la educación popular, para que

estas no sean mecanizadas sino que sean contextualizadas, creadas y recreadas. Ello se complementa con una evaluación permanente que aporte a la concreción de la dimensión pedagógica y a la construcción de didácticas específicas articuladas de manera dinámica con la didáctica general de la EP.

Reflexiones finales

Con todo lo anterior se evidencian desafíos de la educación popular en la escuela vinculados con lastres de la educación bancaria que se mantienen en la actualidad; en ello inciden la formación de las y los licenciados, las concepciones educativas de las familias y la regulación jurídica.

En una de sus investigaciones, la profesora Hoyos (2005) advierte sobre la débil formación profesional de las y los licenciados, ligada a la preponderancia de la enseñanza bancaria en dichos programas, en los cuales se privilegian la repetición acrítica, sin que medien procesos de profundización del contenido, ni de pensamiento reflexivo, y sin que haya una participación activa del estudiante sobre su propio proceso de formación. De esta manera, las y los maestros enseñan según la forma en que aprendieron, de ahí que durante décadas los mismos métodos aún se mantengan.

El análisis del marco legal que circunda al ICES permite ver el entramado que regula las instituciones educativas, encontrando un aparato jurídico para frenar los procesos pedagógicos alternativos mediante tres estrategias. La primera consiste en desconocer las experiencias educativas populares de carácter formal, por lo cual no contribuye a su difusión, le niega reconocimientos, certi-

ficaciones y presupuestos. La segunda estrategia es la desfinanciación, ya que estas experiencias de educación popular desde el marco legal son entidades privadas, por lo cual el Estado no distribuye el presupuesto de la nación en ellas, generando dificultades en la sostenibilidad de dichas apuestas educativas. Es necesario aclarar que las escuelas populares han sido producto del trabajo y la gestión de las comunidades, las cuales se organizan para proveerse ellas mismas los derechos que el Estado ha sido incapaz de garantizar. La tercera estrategia es la regulación a través de convenios. Así, por ejemplo, el ICES en 1996 firmó un convenio con la Secretaría Distrital de Educación, el cual representa ampliación y mantenimiento de la infraestructura, y pagos a maestros y equipo administrativo quienes hasta el momento trabajaban de manera voluntaria, y logran aumentar la atención de niños, niñas y juventudes del sector. Sin embargo, la estabilidad económica estaba en cuestión ya que la Secretaría realizaba tres desembolsos al año, lo que afectaba el funcionamiento de la institución y el bienestar económico de las y los trabajadores.

Además, el ICES era vista únicamente como institución prestadora de un servicio, exigiéndole presentar las pruebas de calidad (Icfes, Saber) y se les mide según las políticas económicas y educativas orientadas desde el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), reduciendo y dificultado la construcción de la educación popular en la escuela con autonomía.

Así entonces, los desafíos de la EP están en el currículo, los contenidos, la evaluación, los métodos, los espacios físicos, la sostenibilidad económica y el relacionamiento de la escuela con su comunidad, lo que implica cambios sociales y un sistema educativo diferente. En este sentido, se requiere cuestionar y superar el sistema heredado e incrustado en la misma escuela para evitar realizar bajo el nombre de la EP procesos bancarios.

En consecuencia, la materialización de la educación popular implica altos grados de compromiso y sentirla más que como una opción laboral como una opción de vida, reflexionando sobre la práctica pedagógica de manera individual y colectiva.

De igual manera, es necesario comprender que la humanidad y el mundo son indivisibles, complejos y dinámicos, por tanto, no pueden parcelarse como lo hacen las asignaturas, por ello es necesaria tanto la formación teórica en torno a cómo se conoce, se aprende y se constituyen los sujetos, como la reflexión sobre la propia práctica.

Cuando esto sucede, se encuentra diversidad de caminos para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje activos, reflexivos, dialógicos e investigativos que problematizan y actúan en relación con la vida, consigo mismo y con la otredad.

En resumen, la educación popular es una corriente pedagógica vigente, necesaria y pertinente ante un sistema social en crisis basado en la explotación, la exclusión y la inequidad, y ante un sistema escolar devaluado, con métodos anclados en la escolástica y el conductismo, ya que mientras la educación tradicional excluye, la educación popular reivindica y potencia los saberes populares, vinculando la vida con la comunidad. El Instituto Cerros del Sur pone en evidencia no solo los lastres de la educación bancaria sino también las prácticas de educación popular, que son un aporte a la educación.

Referencias

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Bosco Pinto, J. (1987). *La investigación-acción*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En *El saber didáctico* (pp. 23-38). Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1979). *Técnicas de la escuela moderna*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de libertad*. México D. F.: Siglo XXI Editores/Tierra Nueva.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Hoyos, A. J. (2005). *Conversar y trabajar juntos, desde una propuesta didáctica reflexiva*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Instituto Cerros del Sur (2004). *Agenda escolar*. Bogotá: Instituto Cerros del Sur.
- Instituto Cerros del Sur (2008). *Proyecto Educativo Institucional: Escuela-Comunidad*. Bogotá: Instituto Cerros del Sur.
- Mardonés, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: nota histórica de una polémica incesante*. Barcelona: Anthropos.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

- Rigal, L. y Pagano, A. (1995). La relación educación popular-escuela: una mirada desde los educadores. En *Escuela-educación. Materiales para la formación de educadores desde la educación popular*, n.º 3 (pp. 6-14). Santiago de Chile: CEAAL Dimensión Educativa.
- Torres, A. (2014). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Bogotá: Editorial Biblios.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- Vygotski, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

