



SABERES, EXPERIENCIAS
E INVESTIGACIÓN

Volumen 2 • N° 1 • Junio de 2026

Meta pedagógico



Saberes



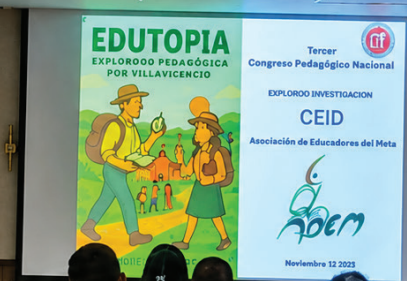
Experiencias



Investigación



Asociación de Educadores del Meta



Meta Pedagógico. Saberes, Experiencias e Investigación

Constructores de sociedad desde el aula

Revista Digital Semestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM). Junio de 2026. Volumen 2, N.º 1

Junta Directiva ADEM 2023-2027



Dinora Duarte Hernández
Presidenta



Héctor Hernando Betancourt Velásquez
Vicepresidente



Alejandro Moncada Bolívar
Secretario General



Diana Esperanza Nieves Céspedes
Fiscal



Rafael Antonio Acosta Otero
Tesorero



Alida Rosa Jiménez Bautista
Secretaria de Asuntos Jurídicos y de Seguridad Social



Oscar Eduardo Barreto Fernández
Secretario de Comunicaciones



Miguel Ángel Chisco García
Secretario de Asuntos Pedagógicos



Albeiro Ramírez Valderrama
Secretario de Asuntos Sindicales



Luis Cardenio Escobar Aucú
Secretario de Asuntos Docentes Directivos



John Diego Giraldo Valencia
Secretario de Equidad de Género

Responsabilidades de Autor

Las opiniones y afirmaciones presentadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la postura del equipo editorial o de la Junta Directiva de ADEM, por lo tanto, la revista no asume autoría o veracidad de los contenidos publicados. Los autores se adhieren a los principios éticos de la investigación y la publicación. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Editorial



Ph.D. Esperanza
Porras Aguirre



Esp. Luisa Teresa
Ayala Ortigón



Ph.D. María Teresa
García Martínez



Mg. Magda Baudelis
Triviño



Ph.D. Diego
Díaz Jaramillo



Ph.D Héctor Rafael
Castellanos Triviño

Colaboradores externos

Mg. Hugo Humberto Quintero Lizarazo
I.E. Bachillerato Femenino. Villavicencio

Diseño y diagramación

Juan Carlos Beltrán Rubio
Mario Alexander Calderón Collazos

Diseño de portada

Mario Alexander Calderón Collazos

Nuestra portada

III Congreso Pedagógico Nacional 2025

La edición número 2 de la Revista “Meta Pedagógico. Experiencias, Saberes e Investigación” exalta en su portada la participación de los y las docentes del departamento del Meta en el Tercer Congreso Pedagógico Nacional “Hacia la escuela pública, alternativa y democrática”, realizado en Bogotá del 12 al 14 de noviembre de 2025. Este evento, convocado por FECODE, tuvo como propósito avanzar en la construcción de acuerdos colectivos que permitan, junto con el gobierno del cambio, el diseño de una política pública educativa.

Autores del Nombre y Slogan de la Revista

Docentes Colegio Guatiquía Sede Anthony A Phipps
Municipio de Villavicencio

Autor del Logo de la Revista

Pedro Antonio Rojas Matías
Docente Institución Educativa Luis Carlos Galán
Municipio de Acacias

Fotografía de portada

Asociación de Educadores del Meta - ADEM

Ilustraciones de la revista

Generadas por inteligencia artificial.

Información de contacto

ADEM. Carrera 26 N° 35-09 San Isidro. Villavicencio (Meta)
Teléfono fijo: 6086740109 | Celular: 3102791931 | adem@ademfecode.org
Toda la correspondencia general sobre la revista y especialmente la referida a autores y colaboradores debe dirigirse a: **revistadigitaladem@ademfecode.org**

Perfil profesional de los autores

Siguiendo a Freire: Reflexión, Acción, Transformación

Esperanza Porras Aguirre

Doctora en Educación. Programa Calidad de la Educación. Un Enfoque Integral. UNED. España

Licenciada en Química. Universidad Nacional de Colombia

Correo electrónico: esperanza.porras@gmail.com

Luisa Teresa Ayala Ortigón

Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional

Correo electrónico: luisat1958@gmail.com

Del Movimiento Pedagógico a Edutopia: Trayectorias de resistencia y construcción colectiva en territorio

Diego Díaz Jaramillo

Doctor en Ciencias Sociales

Docente SEM Villavicencio

Integrante Semillero de Investigación

Correo electrónico: Semilleroademceid@gmail.com

Escuela y La Historia Barrial: Entre el Saber y La Resistencia

Marcela Méndez Castiblanco

Magister en desarrollo educativo y social

Docente de la I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento. Villavicencio.

Correo electrónico: marcelamendezcastiblanco@gmail.com

Resistir Enseñando: Inclusión y Metodologías Activas en Aulas Rurales Multigrado del Departamento del Meta

Yenny Carolina Ramírez Ruiz

Magister en Educación Inclusiva e Intercultural.

Doctorante en Educación.

Docente de la I. E. Héctor Jaramillo Duque. Puerto Lleras (Meta)

Correo electrónico: yecarr@hotmail.com

Jugamos, Preservamos, Evolucionamos: Una Apuesta por Preservar el Patrimonio de San Martín de los Llanos

Johnnatan Enrique Pedraza López

Magister en Educación

Correo electrónico: johnnatanpedraza@gmail.com

Docente de la I.E Manuela Beltrán. San Martín de los Llanos

Eduardo Barrera Bejarano

Licenciado en Ciencias Sociales

Correo electrónico: edubabe67@gmail.com

Docente de la I.E Manuela Beltrán. San Martín de los Llanos

Juan Carlos Peláez Paz

Especialista Administración de la Informática Educativa

Correo electrónico: jucapepa3328@gmail.com

Docente de la I.E Manuela Beltrán. San Martín de los Llanos

La Escuela como Territorio de Resistencia: Aulas Vivas y Educación Ambiental Crítica en el Proyecto Senderos que Florecen

Ángela Elvira Cortés Ramírez

Magíster en Gestión Ambiental sostenible.

Docente de la I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento. Villavicencio.

Correo electrónico: angelacoramirez@gmail.com

Pablo Francisco Campos Pinzón

Especialista en Recreación y Medio Ambiente

Docente de la I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento. Villavicencio.

Avistamiento de aves como estrategia de educación ambiental en primaria

Angélica Gómez Peña

Correo electrónico: angelica@centauros.edu.co

Docente de la Institución Educativa Centauros (Sede La Cecilia). Villavicencio.

Meta Pedagógico

Saberes, Experiencias e Investigación

Horizonte institucional

Misión

Somos una revista digital, del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) (organismo institucional de la Asociación de Educadores del Meta-ADEM-), dirigida a la comunidad educativa, en particular a los maestros y maestras de todos los niveles y áreas del conocimiento; encargada de promover la divulgación de las prácticas y saberes que circulan en la escuela y su entorno, articulando escritura, pedagogía e investigación, para contribuir al desarrollo e innovación de la educación en el Departamento, en el marco de la pedagogía crítica, la defensa y el cuidado de la educación pública.

Visión

Para el año 2030 la revista “META PEDAGÓGICO. Saberes, Experiencias e Investigación” se habrá posicionado como órgano difusor de la producción escrita de maestros y maestras en torno al campo de la educación, fruto de procesos de reflexión e investigación, enfocados en la búsqueda de alternativas que promuevan la renovación de las prácticas pedagógicas, a fin de posibilitar que niños niñas y adolescentes desarrollen un pensamiento crítico que los faculte para promover procesos de transformación social, y responder a los desafíos que les presenta un mundo en constante cambio.

Contenido

Editorial	8
Reflexión o Investigación Pedagógica	
<i>Siguiendo a Freire: reflexión, acción, transformación.....</i>	14
Esperanza Porras Aguirre Luisa Teresa Ayala Ortegón	
<i>Del Movimiento Pedagógico a Edutopia: trayectorias de resistencia y construcción colectiva en territorio</i>	30
Diego Diaz Jaramillo	
<i>Escuela y la historia barrial: entre el saber y la resistencia</i>	52
Marcela Méndez Castiblanco	
<i>Resistir enseñando: inclusión y metodologías activas en aulas rurales multigrado del departamento del Meta</i>	64
Yenny Carolina Ramírez Ruiz	
<i>...Jugamos, preservamos, evolucionamos: una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos</i>	76
Johnnatan Enrique Pedraza López Eduardo Barrera Bejarano Juan Carlos Peláez Paz	
<i>La escuela como territorio de resistencia: aulas vivas y educación ambiental crítica en el proyecto Senderos que Florecen ...</i>	98
Ángela Elvira Cortés Ramírez Pablo Francisco Campos Pinzón	
Experiencias significativas	
<i>Avistamiento de aves como estrategia de educación ambiental en educación primaria</i>	114
Angélica Gómez Peña	

Editorial

La Transformación Progresista se empieza a vivir en los Territorios

Dinora Duarte Hernández
Presidenta Junta Directiva ADEM

El tercer Congreso Pedagógico Nacional de FECODE, realizado entre el 12 y 14 de noviembre del año 2025, puso fin a la espera de 31 años desde el segundo congreso de 1994, lo cual no quiere decir que, la lucha por la pedagogía, la defensa de la educación pública y la dignificación laboral del magisterio, se hayan detenido todo este tiempo; por el contrario, con la arremetida de las políticas capitalistas, la resistencia ha sido permanente, y desde múltiples ámbitos, evitando así el aniquilamiento de nuestra Federación, pretendido con vehemencia por los defensores de dichas políticas.

Este tercer congreso no solo marcó un hito histórico, sino que también significó la revitalización del movimiento pedagógico colombiano, que reclama con urgencia la toma de espacios indispensables para avanzar en sus objetivos.

Concebido como un escenario para “*pensar la educación desde nuestros territorios, visibilizar las diferencias y reconocer la diversidad sociocultural que nos define como nación*”, giró en torno a nueve ejes temáticos, alrededor de los cuales se articularon las ponencias presentadas por las filiales de FECODE y demás organizaciones participantes:

1. Movimiento pedagógico: Concebido en clave de “resistencia” frente a la ofensiva neoliberal, constituye una construcción colectiva crítica y alternativa, orientada a avanzar en el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA). Es, además, una apuesta por una educación pública que atienda todas las dimensiones del ser humano, contextualizada y democrática, capaz de reconocer la pluralidad de saberes, y de transformar la escuela y reivindicar el papel del maestro en la sociedad.

2. Política educativa alternativa. Frente al enfoque economicista que convierte la educación en una mercancía, y al maestro en empresario vendedor de servicios, se hace urgente fortalecer el papel de la comunidad educativa en la defensa de los postulados más avanzados de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), tales como la autonomía institucional y del maestro, la construcción colectiva del currículo y el financiamiento de la educación pública.

3. Ley general de educación. Su carácter humanista, ético y político, tanto en la concepción del conocimiento como en el reconocimiento del maestro como agente de transformación, convoca a los maestros y a las comunidades educativas a resignificarla, apropiarla, y convertirla en referente para la formulación de propuestas alternativas.

4. La pedagogía, El currículo, la didáctica y la investigación. Aunque constituyen factores interrelacionados, tienen sus propias finalidades, y en el ámbito de la educación se entretejen generando relaciones y tensiones que requieren reflexión constante. La implementación reduccionista, operativa e instrumental impuesta por el modelo neoliberal ha limitado su sentido transformador, lo que hace urgente plantear posturas alternativas frente a los discursos y prácticas tecnocráticas que se han venido imponiendo en las instituciones educativas.

5. Medios de comunicación y tecnologías de la información. La tecnología es producto de la acción humana y, como tal, debe ser reconocida, apartándose de posiciones tecnófobas o de posiciones hiperbolizantes. Así mismo, se debe reconocer que la tenencia y manejo de la tecnología ha generado brechas, desigualdades y formas de dominación soterrada. Por ello, la discusión no se puede reducir a si se aceptan o no en la escuela, sino a cómo darles un uso alternativo y contrahegemónico.

Hoy, valores como el pensamiento crítico, la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad, vuelven a ocupar un lugar central en los espacios formativos. Una educación humanista, frente a la máquina, siempre permitirá poner la tecnología al servicio del ser humano y no al contrario. Valorar el ejercicio del pensamiento, la autonomía y el reconocimiento del otro, son tareas que la escuela no puede seguir aplazando. Los medios de comunicación y las tecnologías de la información no pueden ser absolutizados, sino comprendidos en su justa dimensión: medios para alcanzar el bien supremo de la vida y el conocimiento.

6. Comunidad educativa. Este eje temático plantea la construcción real de una escuela pluralista, diversa, alternativa y democrática, donde

exista libre circulación de ideas, confianza en las capacidades individuales y colectivas y una reflexión crítica que permita evaluar propuestas, problemas y políticas. Se fundamenta en la preocupación por la dignidad y los derechos de cada persona, reafirmando que la escuela debe ser un espacio de participación, respeto y ante todo transformación social.

7. Formación de maestros. El modelo de formación docente en Colombia ha estado impregnado por la política neoliberal, se ha caracterizado históricamente por ser vertical, alejado del territorio, centrado en lo cognitivo y con un marcado énfasis reivindicativo y salarial. Ante esta realidad, se hace urgente la creación de una política de formación que reconozca, visibilice y potencie las experiencias de los maestros como base para repensar la escuela y la formación permanente.

Asimismo, resulta indispensable avanzar en la construcción de un sistema nacional de formación de maestros que combine formación, conocimientos, investigación, y práctica en territorio, y, permita resignificar el carácter misional de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación.

8. Áreas, niveles y modalidades de la educación. La Ley General de Educación aporta los lineamientos legales que orientan las discusiones en torno a la inclusión, la diversidad y las diversas modalidades educativas. Sin embargo, en el Congreso se dejó abierta la posibilidad de considerar modalidades y enfoques como la jornada única, jornada extendida, jornada tradicional, educación virtual o educación híbrida, fortalecimiento de instituciones con ciertas especialidades, con el propósito de aportar ideas para el futuro de la educación en el país.

9. Escuela territorio de paz: un camino en construcción. Esta propuesta educativa y pedagógica se plantea como una alternativa frente a la violencia de todo tipo, arraigada en la cultura colombiana y como respuesta crítica a la cátedra de la paz creada por la Ley 1732 de 2014, en el marco del modelo neoliberal, la cual, subordinada a las competencias ciudadanas, desconoce el carácter histórico y reivindicativo de quienes han sufrido exclusión, despojo y desplazamiento por causa del conflicto.

Desde esta perspectiva, la Escuela Territorio de Paz, se configura como una estrategia en construcción, orientada a la construcción de proyectos alternativos en los territorios, y la conformación de comunidades de paz, en las que los maestros sean los principales protagonistas.

Para la Asociación de Educadores del Meta (ADEM), además de convertir en materia de estudios, análisis y reflexión los 9 ejes temáticos, El tercer

Congreso Pedagógico Nacional de FECODE representó una extraordinaria oportunidad para vincular a sus bases mediante la presentación de ponencias sobre proyectos y experiencias que los maestros desarrollan en el marco de su quehacer pedagógico, fruto de procesos de sistematización colectiva. Un ejemplo de ello es esta revista, que constituye uno de los proyectos socializados en el Congreso, y se convierte en herramienta de resistencia y producción alternativa a nivel de territorio.

También se presentaron ejercicios escriturales elaborados por afiliados, quienes respondieron al llamado de nuestra organización a través de una convocatoria ampliamente divulgada por los canales oficiales de comunicación. Gracias a un riguroso proceso de evaluación, realizado por asesores externos de nivel nacional, los trabajos seleccionados fueron incluidos como ponencias y sustentados por sus autores en el marco del Congreso.

En cada experiencia, investigación y práctica pedagógica se teje la convicción de que los maestros del Meta no solo defienden derechos, sino que construyen caminos de emancipación y esperanza para las nuevas generaciones. El Movimiento Pedagógico en el departamento, se erige como una fuerza viva de resistencia y creación colectiva, capaz de transformar la escuela y dignificar la labor docente. Su apuesta crítica y alternativa frente al modelo neoliberal reafirma que la educación pública debe ser integral, contextualizada y democrática.

En este horizonte, la revista Meta Pedagógico. Saberes, Experiencias e Investigación asume la misión de trascender más allá de la simple reproducción de ponencias o consignas, ofreciendo herramientas que inspiren un aula transformadora y que aprovechen los saberes acumulados por los educadores del Meta. Estas experiencias no solo aportan conocimiento, sino también fortalecen el tejido social y cultural en las comunidades donde el maestro hace presencia.

Confiamos en que esta muestra del trabajo pedagógico de los maestros afiliados a ADEM, en el marco del Tercer Congreso Pedagógico Nacional de FECODE, se convierta en un referente para la práctica docente y sea el punto de partida para avanzar en una ruta que transforme y revitalice el día a día de los educadores del departamento del Meta, así como de todos aquellos que reciban esta nueva edición de la revista.



Reflexión Pedagógica



Siguiendo a Freire: reflexión, acción, transformación¹

Following Freire: reflection, action, transformation

Esperanza Porras Aguirre
Doctora en Educación
esperanza.porras@gmail.com

Luisa Teresa Ayala Ortigón
Especialista en Pedagogía
Luisat1958@gmail.com

¹ Basado en la ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico Nacional, en la categoría: Política educativa alternativa. Bogotá, 12-14 de noviembre de 2025.

Resumen

La ponencia que dio origen a este artículo, inscrita en la categoría de política educativa alternativa, tuvo como propósito presentar en el III Congreso Pedagógico Nacional (2025), la revista *Meta Pedagógico. Saberes, Experiencias e Investigación*, impulsada por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM). La revista se propone como una alternativa práctica y viable para promover, desde el territorio, una postura crítica frente al modelo neoliberal que ha impregnado la política educativa del siglo XXI y décadas anteriores con reduccionismos y visiones mercantilistas, debilitando el estatus epistemológico de la pedagogía. Es necesario reconocer, sin embargo, que la resistencia a las políticas neoliberales que históricamente han subordinado la labor docente no surge de manera súbita ni de una conciencia intelectual inmediata. Se trata de un proceso prolongado que demanda convicción, persistencia y, sobre todo, reflexión y acción orientadas a la transformación, en consonancia con las propuestas de Paulo Freire.

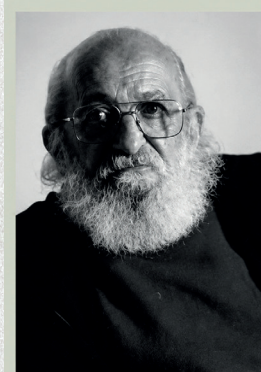
Palabras clave: modelo capitalista neoliberal, resistencia, transformación, propuesta alternativa.

Abstract

The paper that gives rise to this article, framed within the category of alternative educational policy, aimed to present the journal *Meta Pedagógico: Knowledge, Experiences, and Research* at the Third National Pedagogical Congress (2025). The journal is promoted by the Center for Teacher Studies and Research (CEID) of the Meta Teachers' Association (ADEM), as a practical and viable alternative for fostering, from the territorial context, a critical stance toward the neoliberal model that has permeated educational policy throughout the twenty-first century and previous decades through reductionist and market-oriented perspectives that have weakened the epistemological status of pedagogy. It is necessary to recognize, however, that resistance to neoliberal policies, which have historically subordinated the teaching profession, does not emerge suddenly or from an immediate intellectual awareness. Rather, it is a long-term process that requires conviction, persistence, and, above all, reflection and action oriented toward transformation, in accordance with the proposals of Paulo Freire.

Keywords: neoliberal capitalist model, resistance, transformation, alternative proposal

Hacia una pedagogía emancipadora



"Nadie educa a nadie,
nadie se educa a si mismo,
las personas se educan
entre si con la mediación
del mundo."

Paulo Freire

El título **"Siguiendo a Freire: Reflexión, Acción, Transformación"** se fundamenta en la propuesta pedagógica de Paulo Freire, quien concibe la educación como práctica de la libertad, y, como un proceso dialéctico que articula pensamiento crítico y acción transformadora. En *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire afirma: "La reflexión verdadera conduce a la acción. Sobre la acción, la reflexión. Acción y reflexión se dan simultáneamente en la praxis" (p. 75). Esta idea sustenta que la transformación educativa no puede limitarse a un ejercicio intelectual aislado, sino que requiere praxis: reflexión crítica sobre la realidad y acción comprometida para transformarla. Así, el título recoge la esencia freireana de una pedagogía emancipadora que invita a los maestros y maestras a pensar, actuar y transformar colectivamente la escuela y la sociedad.

Por otra parte, la amplia producción académica y pedagógica de Freire nos ofrece claves, indicios, cuestionamientos y conceptos para pensar y hacer posible una educación liberadora. Contextualizando su obra, hoy resulta imprescindible preguntarse no sólo qué escuela queremos, sino también qué país puede hacerla posible. ¿Cómo la escuela puede aportar a la construcción de un nuevo país? ¿De qué manera puede contribuir a una educación alternativa y liberadora? Estos cuestionamientos constituyen el punto de partida para la acción colectiva y la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a los desafíos de nuestro tiempo.

En este horizonte, la revista inspirada en la obra de Paulo Freire, promueve una lectura crítica del mundo, y siguiendo a Henry Giroux (2003), convoca a comprender la relación entre educación, cultura y poder, e insta a promover una educación comprometida con el cambio social como lo plantea Peter McLaren (2005).

En un intento de propiciar respuesta a los cuestionamientos planteados se proyectan acciones concretas, como las siguientes:

1. **Visibilizar experiencias pedagógicas alternativas**, muchas de ellas dispersas, fragmentadas o en proceso de construcción, que merecen ser destacadas por su aporte a la formación y producción de conocimiento de los maestros.
2. **Publicar contribuciones** que evidencien una lectura crítica, pues leer y escribir son experiencias transformadoras que permiten asumir una posición crítica frente a la realidad.
3. **Constituirse en un medio de difusión pedagógica** que en todos sus escritos refleje el convencimiento freireano de que «Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible» (Freire, 1997).

Estas acciones buscan responder las preguntas iniciales, mostrando que la reflexión sobre la escuela y el país se traduce en prácticas concretas de visibilización, crítica y difusión. Sin embargo, la magnitud de los desafíos exige un espacio más amplio y sistemático de investigación y acción colectiva.

Pensamiento crítico y acción transformadora subyacen a una educación como práctica de la libertad y como proceso dialéctico.

Por ello, la última y más abarcadora pregunta que nos formulamos —**¿Cómo reinventar nuestras ideas pedagógicas para soñar con otro tipo de sociedad, más justa, equitativa y en paz, en la Colombia del siglo XXI?**— no se limita a un ejercicio retórico. Es la continuidad de un legado que hunde sus raíces en el Movimiento Pedagógico y en las enseñanzas emancipadoras de Paulo Freire, que nos recuerdan que la educación es práctica de libertad y construcción de futuro.

En este escenario, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) se proyecta como respuesta institucional y colectiva de la FECODE. Este espacio recoge las inquietudes de los maestros, las sistematiza y las convierte en propuestas pedagógicas y políticas. De esta manera las preguntas iniciales no permanecen abiertas, sino que se transforman en acción organizada, capaz de articular reflexión crítica y acción transformadora.

Resistencia en territorio: breve historia del CEID

Hablar del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) implica referirse a la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), cuyos orígenes se remontan a marzo de 1959, en un contexto de reflexiones pedagógicas, filosóficas, culturales, éticas, políticas, sociales y, por supuesto, sindicales, orientadas a la defensa de la educación pública y de los derechos del magisterio.

Para comprender la trayectoria del CEID, resulta necesario precisar algunos hitos, especialmente el pensamiento y la acción desarrollada por FECODE durante la década de 1980. En ese periodo se organizaron comisiones pedagógicas que dieron lugar al Congreso Federal realizado en Bucaramanga, en 1982, el cual definió tres propósitos fundamentales:

- 1. El desarrollo del Movimiento Pedagógico (MP).** Esta iniciativa convocó al magisterio colombiano a confrontar las políticas educativas vigentes en aquel momento histórico. Este movimiento no solo buscaba transformar las prácticas pedagógicas y las didácticas, sino que, ante todo, se propuso reivindicar la condición del maestro, del niño, del joven, de la escuela y, en un sentido más amplio, la condición del país.
- 2. La creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID).** Este espacio reunió a investigadores, intelectuales y dirigentes sindicales en torno a la reflexión sobre las problemáticas de la educación y la enseñanza. En la actualidad, el CEID mantiene como misión la investigación, la promoción, la organización y la difusión del Movimiento Pedagógico mediante diversas estrategias, entre ellas la revista, concebida como un medio para divulgar políticas y prácticas alternativas.
- 3. La creación de la revista Educación y Cultura.** La revista surgió de la necesidad del magisterio colombiano de contar con un espacio de reflexión, análisis y debate sobre su quehacer. Su primer número, publicado en 1984, estuvo dedicado al Movimiento Pedagógico, cuyas características, fundamentos y propósitos fueron analizados, defendiendo líneas de acción y reflexión orientadas a la construcción de una nueva escuela.

De acuerdo con Mejía (2006), este accionar intelectual se gestó en la confluencia de cuatro procesos históricos:

- 1. La reforma curricular centrada en la transmisión de contenidos,** impuesta por el Ministerio de Educación Nacional bajo los preceptos

de la psicología conductista, que reducía al maestro a un simple «ejecutor de currículo».

2. El auge de los movimientos sociales y culturales, que buscaban construir proyectos alternativos y romper la hegemonía del currículo dominante.
3. La emergencia de sujetos pedagógicos que trascendía en la vida académica y cuestionaban los modelos y paradigmas vigentes.
4. El surgimiento de un actor social colectivo, capaz de otorgar sentido a la pedagogía y al quehacer educativo.

“

Hoy, más que nunca, se hace necesario retomar las banderas del Movimiento Pedagógico, para posicionar al maestro como agente político, social, ético y cultural, capaz de concebir el conocimiento como eje de la economía y el desarrollo, en clave de equidad.

”

En este contexto, se puede afirmar que los CEID nacen en el seno del Movimiento Pedagógico de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Fundados en 1982, con incidencia local, departamental y nacional. Su accionar en los departamentos se inició con la cualificación permanente de los educadores del sector oficial, orientada a trans-

formar las formas de pensar y actuar en la escuela. Este proceso promovió debates y posturas críticas frente a la pedagogía conductista predominante —ampliamente legitimada en la política educativa—, así como frente a las didácticas tradicionales y los métodos establecidos de enseñanza, aprendizaje y administración escolar.

Se organizaron comisiones y círculos pedagógicos, grupos de estudio y colectivos de maestros provenientes tanto de universidades como de la educación básica y media, en el ámbito central y regional. También se articularon redes educativas, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales (ONG). Un hecho relevante fue el Congreso Pedagógico Nacional de 1987, cuyo propósito fue compartir y construir colectivamente un nuevo modelo educativo y pedagógico, resultado de la sistematización de las experiencias que se venían gestando en las instituciones educativas.

De esta manera comenzó la confrontación al conductismo y al funcionalismo, impregnados por las corrientes positivistas. Este movimiento pedagógico organizado dio origen a la Expedición Pedagógica y Cultural, y abrió el camino a otros acontecimientos de gran trascendencia para la educación, como la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que permitieron impulsar nuevas propuestas orientadas a la defensa de la educación pública, la búsqueda de la calidad educativa y la autonomía institucional y docente.

En el departamento del Meta, a raíz del Decreto 0709 de 1996, sobre formación de educadores, en particular la formación permanente o en servicio, el CEID, órgano de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM), tomó el liderazgo, y con un equipo cercano a 30 docentes, emprendió la gestión de convenios con la Universidad de los Llanos para ofrecer programas de capacitación de alta calidad, que otorgaban los créditos necesarios para el ascenso en el escalafón docente de los maestros regidos por el Estatuto Docente 2277.

Estos programas, debidamente avalados por los Comités de Capacitación municipal y departamental, se consolidaron como una alternativa legítima frente a las instituciones privadas de educación superior que, con costos elevados y baja calidad académica, protagonizan lo que en su momento se denominó «la feria del crédito».

Vale la pena recordar a las maestras y maestros que impulsaron la recuperación del Movimiento Pedagógico en el Meta, entre ellos Estella Venegas, Carmina Blanco, Esperanza Porras, Luisa Teresa Ayala, Gilma Gómez, Libia Castro, Abelardo Prada, Óscar Motta, Isabel Pérez, Guillermina Vásquez, Esperanza Osorio, Doris Sanabria, Nidia Escobar, Pedro Sánchez, Benhur Cardona, Gerónimo Gamboa, Diógenes Orjuela, entre otros.

Además de labor formativa, estos docentes escribían artículos sobre pedagogía y sindicalismo en el periódico *ADEM Informa* y en el boletín *Correo Pedagógico*, ambos creados por el CEID como medios de divulgación de la visión educativa del momento.

Imagen 1.

Periódico de la ADEM de comienzos del siglo XXI



Hacia el año 2002, durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, la fuerza organizativa de los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) comenzó a debilitarse. Las presiones de la política educativa de entonces, ejercidas al interior de las instituciones escolares, restaron al maestro el tiempo para pensar la pedagogía y lo confinaron a la aplicación de estándares básicos en educación.

Posteriormente, en 2015, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, se presentaron oficialmente los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que terminaron por minar el estatus epistemológico de la pedagogía y sofocar cualquier intento de pensamiento crítico.

Por lo anterior, hoy, más que nunca, se hace necesario retomar las banderas del Movimiento Pedagógico, desarrollando dos ejes fundamentales a través del CEID:

1. **Formación en pensamiento político y sindical**, que permita a los maestros y maestras asumir el relevo generacional en las organizaciones sindicales y reconocer los momentos cruciales de cada época histórica.

2. **Procesos de cualificación permanente de docentes en ejercicio**, orientados a la comprensión de la educación, los hechos sociales, las políticas educativas y la pedagogía, así como a la participación en el diseño y ejecución de los planes territoriales de formación docente.
3. **Proyección de una nueva visión del maestro** como agente social, ético, cultural e ideológico, capaz de reconstruir un horizonte político y pedagógico que conciba la educación como un derecho fundamental y el conocimiento como eje de la economía y el desarrollo, en clave de equidad.

Por ello, desde los CEID, debe gestarse una dinámica de investigación con maestras y maestros de todas las áreas del conocimiento y niveles educativos. Esta dinámica debe promover propuestas curriculares pertinentes y estrategias de enseñanza y aprendizaje que enfrenten las imposiciones del Ministerio de Educación y sus agentes territoriales, cuyo accionar se ha centrado en la inspección, la vigilancia y el control.

Estrategias de comunicación para la resistencia

Sin dejar de mencionar los programas radiales, los informativos en medios digitales, los periódicos, boletines, foros, congresos y seminarios, puede señalarse como principal estrategia de comunicación para la resistencia —por su trayectoria, divulgación y vigencia— a la revista *Educación y Cultura*, concebida en 1982 durante el XII Congreso de Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

Desde entonces, se ha consolidado como el medio de expresión del Movimiento Pedagógico para el magisterio colombiano y de otros países, con incidencia en



ámbitos de política pública, pedagogía y cultura, sindicalismo y sociedad. En este sentido, constituye la memoria colectiva del magisterio colombiano, abarcando todos los niveles y saberes, y se ha erigido como referente nacional e internacional en educación y sindicalismo.

Es importante destacar que *Educación y Cultura*, no es únicamente un medio de divulgación, sino también uno de los principales instrumentos de resistencia de FECODE frente a la embestida del capitalismo neoliberal, intensificada en la política educativa de las últimas décadas y con especial rigor en este primer cuarto del siglo XXI.

En numerosas ediciones de esta revista, la noción de resistencia se plantea como eje de reflexión frente a la incursión de las políticas neoliberales que han permeado el quehacer docente y la vida escolar. Asimismo, emerge como defensa de la educación pública —en todos sus niveles: preescolar, básica, media y superior— y de la pedagogía crítica inspirada en Paulo Freire.

De igual manera, sus artículos han abordado, además, la resistencia del magisterio frente a la mercantilización de la educación pública, subordinada a las leyes del mercado, la oferta y la demanda, la competencia y la administración educativa de corte empresarial. También se ha reflexionado sobre la resistencia frente a las reformas que afectan la defensa de la educación pública y la autonomía docente.

Entre los más de 150 números publicados, vale la pena destacar algunas ediciones que evidencian lo planteado anteriormente: **No. 2**, *La crisis de la educación pública*; **No. 12**, *Políticas educativas*; **No. 23**, *No a la privatización de la educación pública*; **No. 35**, *Autonomía escolar*; **No. 48**, *La educación pública amenazada*; **No. 53**, *La educación pública al borde del abismo*; **No. 57**, *Autonomía escolar y libertad de cátedra*; **No. 64**, *La educación pública, derecho fundamental*; **No. 96**, *La educación no se vende, se defiende*.



de; No. 108, *En búsqueda de experiencias pedagógicas alternativas*; No. 143, *Paulo Freire más vivo que nunca*; No. 147, *Políticas públicas en educación. Perspectivas y retos en el nuevo gobierno*.

En esta misma perspectiva, es importante resaltar las revistas digitales de algunas filiales sindicales de FECODE que, siguiendo el ejemplo de *Educación y Cultura*, cumplen una función estratégica en los territorios como memoria histórica y cultural. Estas publicaciones visibilizan las luchas regionales del magisterio, preservan la identidad cultural y pedagógica de cada territorio, ponen en evidencia problemáticas educativas locales, refuerzan la idea de la escuela pública como espacio de democracia, conectan las realidades regionales con las nacionales y muestran cómo se construyen respuestas colectivas con enfoque territorial.

Según la revisión de los sitios web oficiales de todas las filiales de FECODE, se encuentran disponibles únicamente dos publicaciones: la revista digital *Educación & Pedagogía* del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Tolima (SUTET-SIMATOL), con periodicidad semestral, con once ediciones registradas hasta la fecha; y la revista *Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación*, del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM), que presenta su segundo número en el primer semestre de 2026.

Otras fuentes, como Copilot, Google, Chat GPT y diferentes sistemas de IA evidencian la circulación de algunas revistas, tales como, *Correo Pedagógico*, de la Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación (ADE), *Palabra Docente*, *El Educador*, *Voces del Magisterio*, *Somos Escuela*, *Bagatela*, *Presente y Orientación Educativa*, producidas por filiales de distintas regiones del país.

Nuevos escenarios de resistencia crítica en territorio

Revista Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación

La Revista *Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación* surge por iniciativa de la Junta Directiva de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM), como una apuesta política y pedagógica de reconstrucción colectiva. Su propósito es promover escritos y prácticas pedagógicas que, desde la investigación, desafíen con liderazgo, creatividad y autonomía los discursos hegemónicos de la política educativa neoliberal, profundamente enraizados en la gramática escolar y presentes en cada rincón de la escuela.

Tanto es así que, en la primera edición, algunos artículos dejan entrever la prevalencia del lenguaje neoliberal, camuflado en la política educativa con enfoque de competencias, estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), indicadores de eficacia y eficiencia, rendición de cuentas, y una visión reduccionista de la calidad y la evaluación, debido a que estos conceptos han permeado tanto el discurso docente como las jerarquías del sistema educativo.

En este contexto, es preciso reconocer que la resistencia a las políticas neoliberales que históricamente han subordinado la labor docente no está determinada por una conciencia intelectual o política repentina, sino que constituye un proceso lento que exige convicción, persistencia, y, ante todo, reflexión y acción para la transformación, como lo propone Paulo Freire².

Es así como, en la primera edición, se logra plantear ideas para descolonizar la escuela y reivindicar la educación. Destacamos el artículo «**el poder de la autoevaluación como propuesta para asumir la autonomía institucional**», que cuestiona los reduccionismos en torno a los conceptos de **calidad y evaluación**³ y reivindica la **autoevaluación institucional** como herramienta para recuperar la autonomía conferida por la Ley 115 de 1994, debilitada por el sistema y por la imposición de evaluaciones externas con fines de control y clasificación.



2 Freire, P. (1998). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editores.

3 En Porras, E. (2023). Paradigmas que han condicionado el rol del estudiante. Urgen nuevos roles. Letrame.

Dicho artículo presenta un ejemplo alternativo de transformación a la autoevaluación institucional formulada en el marco de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional hace 17 años, a través de la Guía 34 de 2008. Se convoca a los maestros y maestras a formular su propia autoevaluación institucional contextualizada y acorde a los nuevos desarrollos educativos y sociales.

“

Sólo cuando los maestros y maestras hayamos reconocido el daño infringido a la educación por el modelo capitalista neoliberal, seremos capaces de actuar y proponer las transformaciones para avanzar con pasos firmes hacia una verdadera renovación pedagógica, política y social.

”

Asimismo, la revista exhorta a replantear el currículo, tomando distancia de los estándares de competencias formulados en el año 2003, y de los procesos de evaluación impuestos en el 2009, con el fin de formular **propuestas renovadas de política educativa alternativa, pertinentes y actualizadas para el siglo XXI.**

De igual manera, resulta relevante el aporte de un escrito sobre epistemología, investigación y movimiento pedagógico, que invita a los y las docentes del departamento del Meta a generar zonas liberadas, en el sentido que propone De Souza Santos⁴. Estas zonas se conciben como espacios autoorganizados, que posibilitan develar lo que subyace a las políticas públicas, desenmascarar los artificios del modelo de dominación, y recuperar la dignidad del trabajo docente frente a su instrumentalización.

Para futuras ediciones, se espera recibir artículos derivados de investigaciones articuladas con universidades y centros de investigación, especialmente de estudios de posgrado adelantados por docentes. También se proyecta incluir escritos en categorías como *Escuela territorio de paz: un camino en construcción*, comunidad educativa, Ley General de Educación, nuevas interpretaciones de política educativa alternativa y reflexiones sobre el quehacer del docente.

Todo ello, en consonancia con un modelo que promueva pensamiento crítico, autonomía docente e institucional, y que permita no sólo imaginar, sino vivir la educación que queremos para las nuevas generaciones.

4 De Souza, B. (2018). “Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas. CLACSO.

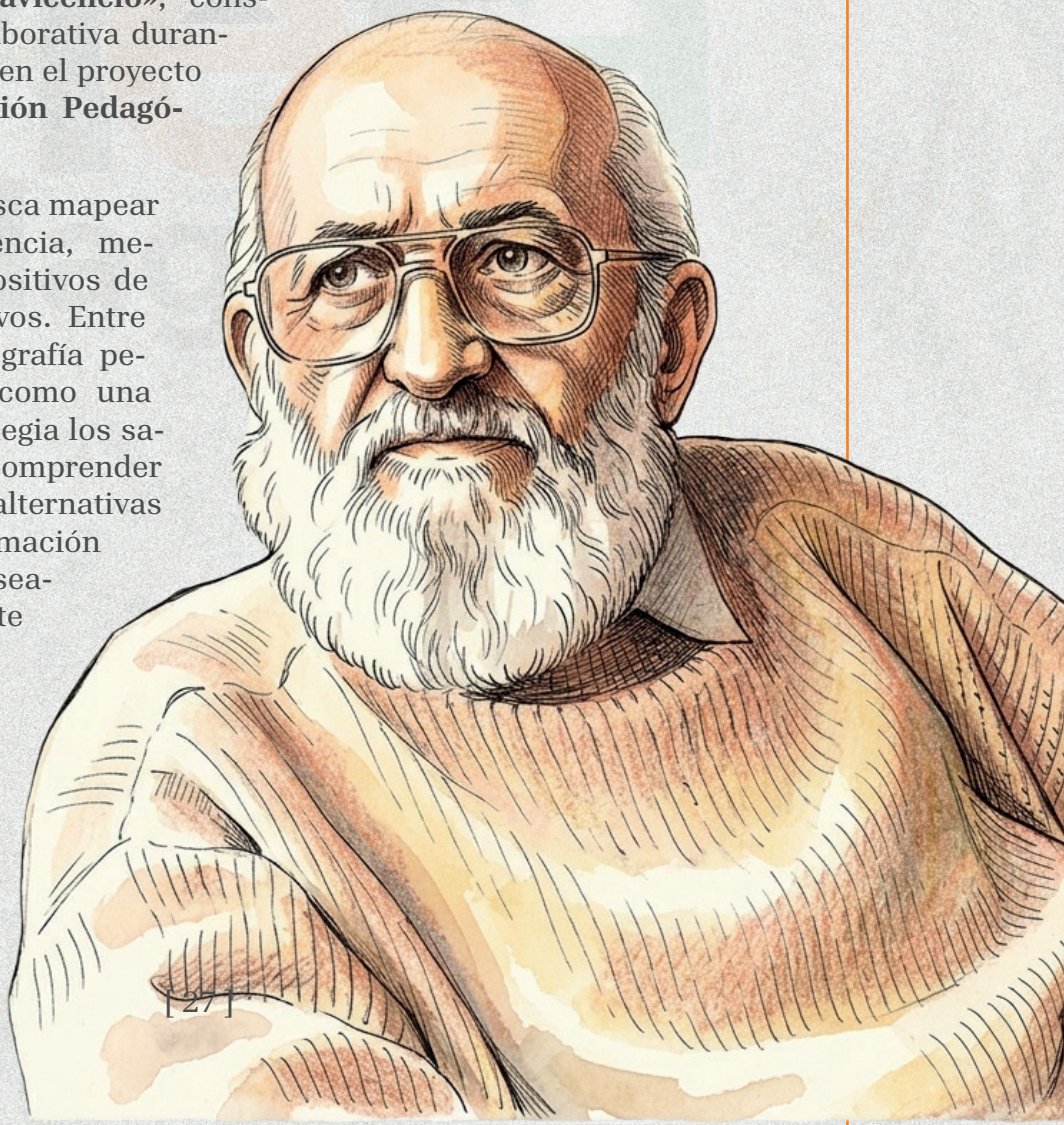
Como estrategia, la revista busca fortalecer el diálogo con la universidad pública, en particular con la Universidad de los Llanos, a través de la Escuela de Pedagogía, y vincular otros colectivos, con el propósito de aportar al Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo del país.

Semillero de investigación ADEM- CEID Villavicencio

El Semillero de Investigación ADEM-CEID se conformó mediante convocatoria pública difundida en el sitio web de la Asociación. En él participan maestros de diversas instituciones de Villavicencio que asumen el reto de pensar críticamente. Se configura como un espacio de formación, intercambio, sistematización de experiencias y creación de saberes alternativos, bajo la convicción de que, como afirma Eduardo Galeano: «desde diversos lugares y en pequeños actos allanamos el camino para seguir soñando».

Este colectivo tuvo presencia en el III Congreso Pedagógico Nacional con la Ponencia **«Edutopia: una Expedición Pedagógica por Villavicencio»**, construida de manera colaborativa durante 2025. De allí derivó en el proyecto **«EDUTOPIA: Expedición Pedagógica»**.

Dicho proyecto busca mapear procesos de reexistencia, mediante el uso de dispositivos de investigación disruptivos. Entre ellos destaca la cartografía pedagógica, concebida como una herramienta que privilegia los saberes colectivos para comprender la realidad, formular alternativas concretas de transformación y proyectar futuros deseables y posibles, en este caso, en las instituciones educativas de Villavicencio y los municipios del departamento.



«Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades — cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer, porque difícilmente luchamos. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo. (Freire, 1998, p.9).

En consonancia con el enfoque que presentamos desde el CEID-Meta ante este Congreso, queremos subrayar en la exhortación que hace FECODE a los maestros y maestras para que reflexionen sobre los siguientes interrogantes, cuyas respuestas resultan claves para avanzar con paso firme en la construcción de una política educativa de corte progresista:

- ¿Soy consciente de lo que ha venido ocurriendo en educación y pedagogía bajo la influencia del neoliberalismo?
- ¿Reconozco cómo el neoliberalismo se ha invertido en el pensamiento y el accionar de la escuela?
- ¿Cuál es mi percepción frente a los proyectos de estandarización de currículos y evaluaciones bajo la ideología única de los estándares, las competencias y los mal llamados derechos básicos de aprendizaje?
- ¿Qué acciones concretas puedo emprender para abrir un camino esperanzador y alternativo en mi práctica docente?

Desde el CEID, con sus dos escenarios de acción, la revista y el semillero de investigación, asumimos estos cuestionamientos, no para buscar respuestas inmediatas ni individuales, sino para abrir caminos de diálogo colectivo, pensamiento crítico y acción transformadora. Se trata de preguntas que interpelan la práctica docente, la autonomía institucional y el sentido mismo de la educación como derecho fundamental.

Para concluir, y con la convicción que cada acción transformadora sólo puede surgir de un profundo convencimiento personal, la invitación es a los maestros y maestras progresistas a que, desde su experiencia cotidiana en la escuela y el territorio, asuman el reto de responderlas con honestidad, creatividad y compromiso, reconociendo que en esas respuestas se juega la posibilidad de construir un modelo educativo alternativo, emancipador y profundamente democrático.

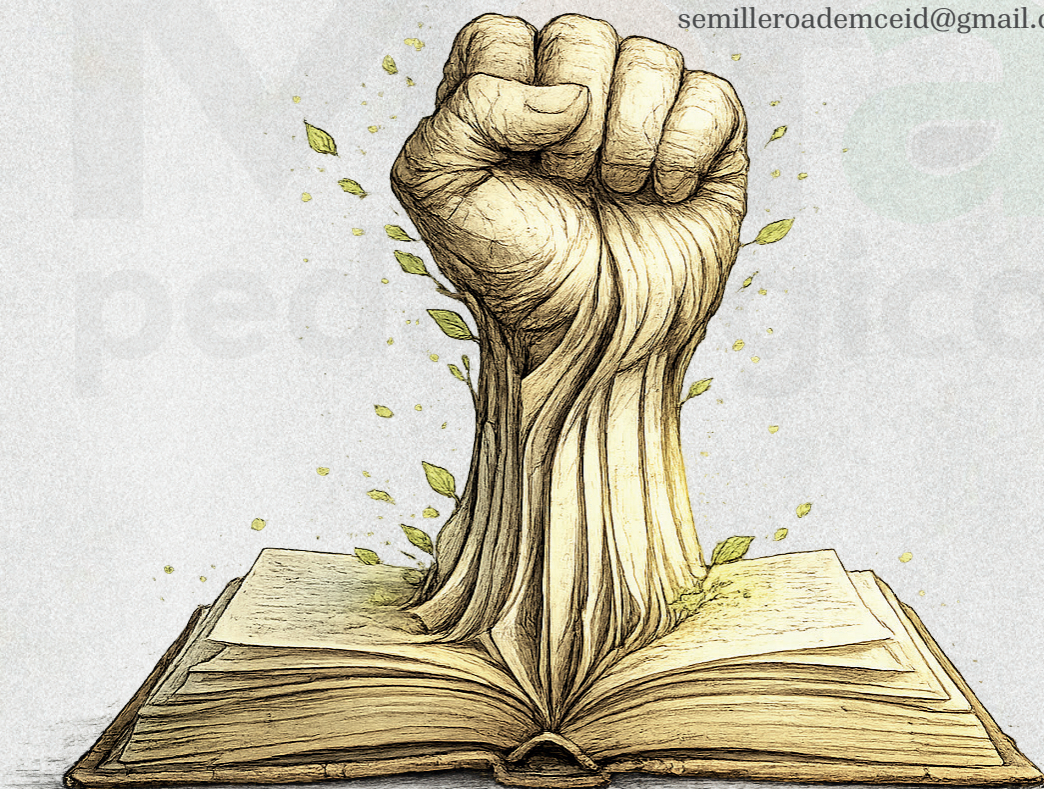
Referencias

- De Souza, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI editores.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu Editores.
- Imen, P. (2019). *Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Contribución a una escuela pública emancipadora en tiempos de hegemonía neoliberal*. Coordinación Editorial.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación (es) en la globalización (es)*. Editorial Desde Abajo.
- Porras Aguirre, E. (2023). *Paradigmas que han condicionado el rol del estudiante. Urgen nuevos roles*. Letrame Grupo Editorial.

Del Movimiento Pedagógico a Edutopia: trayectorias de resistencia y construcción colectiva en territorio¹

From the Pedagogical Movement to Edutopia: paths of resistance and collective building

Diego Díaz Jaramillo
Doctor en Ciencias Sociales
semilleroademceid@gmail.com



¹ Semillero de investigación ADEM CEID Villavicencio : espacio colectivo de formación, reflexión y producción de conocimiento pedagógico, conformado por maestros y maestras de Villavicencio vinculados a la Asociación de Educadores del Meta (ADEM) y al Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID). Su propósito es fortalecer el papel del docente como sujeto investigador, constructor de saberes y protagonista de las transformaciones educativas. Semilleroademceid@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la trayectoria histórica y política del Movimiento Pedagógico colombiano, destacando su papel en la defensa de la educación pública y en la consolidación del magisterio como sujeto pedagógico y político. Asimismo, examina la vigencia de sus propósitos fundacionales, orientados al fortalecimiento de la identidad docente, la democratización de la vida escolar y la comprensión de la educación como práctica social transformadora. A partir de la experiencia del Semillero de Investigación del ADEM-CEID de Villavicencio y de su participación en el III Congreso Pedagógico Nacional (Bogotá, 2025), se documenta un proceso de encuentro, reflexión y construcción colectiva entre docentes. En este contexto se propone el concepto de **Edutopia** como un horizonte pedagógico que no constituye un modelo acabado, sino una metáfora de un proceso abierto capaz de articular memorias, luchas, experiencias y transformaciones cotidianas. Finalmente, se concluye que la recuperación de la pedagogía del encuentro constituye una condición para revitalizar el Movimiento Pedagógico en contexto caracterizado por el neoliberalismo y las profundas transformaciones contemporáneas.

Palabras clave: Edutopia; Movimiento Pedagógico; Expedición Pedagógica; cartografía social pedagógica; propuestas alternativas; re-existencia.

Abstract

This article analyzes the historical and political trajectory of the Colombian Pedagogical Movement, highlighting its role in defending public education and in consolidating the teaching profession as both a pedagogical and political actor. It also examines the continuing relevance of its founding objectives, which are aimed at strengthening teachers' professional identity, democratizing school life, and understanding education as a transformative social practice.

Drawing on the experience of the CEID-ADEM Research Seedbed in Villavicencio and its participation in the Third National Pedagogical Congress (Bogotá, 2025), the article documents a process of encounter, reflection, and collective knowledge construction among teachers. Within this framework, it proposes the concept of **Edutopia** as a pedagogical horizon that does not constitute a finished model, but rather a metaphor for an open-ended process capable of articulating memories, struggles, experiences, and everyday transformations.

Finally, it concludes that recovering the pedagogy of encounter is a necessary condition for revitalizing the Pedagogical Movement in a context characterized by neoliberalism and profound contemporary transformations.

Keywords: Edutopia; Pedagogical Movement; Pedagogical Expedition; pedagogical social cartography; alternative proposals; re-existence.

Introducción

A los lectores de la revista *Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación* queremos compartirles la experiencia desarrollada por el Semillero de investigación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de Villavicencio de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM). En este artículo presentamos el proceso de creación y consolidación del semillero, así como su participación en el III Congreso Pedagógico Nacional, realizado en Bogotá en noviembre de 2025. En dicho escenario socializamos la ponencia **“Edutopia: una expedición pedagógica por Villavicencio”**, resultado de un proceso de encuentro, reflexión y construcción colectiva entre docentes.

A manera de crónica etnográfica, este trabajo documenta la experiencia desarrollada durante el año 2025 en el Semillero CEID-ADEM. A partir de encuentros donde la palabra y la escucha jugaron un rol central, se llevaron a cabo ejercicios de ficción narrativa, cartografía pedagógica y mapeo colectivo, con el propósito de indagar sobre la educación y el quehacer docente en la ciudad de Villavicencio.

La ponencia se inscribió en el segundo objetivo del III Congreso Pedagógico Nacional: **fortalecer el Movimiento Pedagógico**. Este eje constituyó una de las nueve categorías propuestas por el CEID Nacional de FECODE en el documento *categorías y tesis*, elaborado como referente conceptual para orientar la discusión entre las filiales sindicales y la preparación de las ponencias del congreso.

Desde el semillero decidimos abordar esta categoría por tres razones. En primer lugar, porque sintetiza el propósito inicial que ha guiado nuestro espacio desde su creación: constituir un espacio permanente de encuentro, diálogo y escucha entre docentes. Además, por el valor significativo y simbólico que ocupan los CEID en las luchas académicas y epistémicas al interior del sindicato como la lucha gremial y social.

En segundo lugar, porque entendemos que la categoría de Movimiento Pedagógico posee historia y dinamismo. Su trayectoria se remonta a las luchas adelantadas por la Federación Colombiana de Educadores (FECO-

DE) desde finales de los años sesenta y setenta del siglo XX, y posibilitaron la conquista del primer estatuto docente. Este hito abrió las puertas al reconocimiento de la labor del magisterio colombiano y continuó durante la década del ochenta con la apertura de espacios de reflexión y acción sobre el saber propio de los docentes, logrando incidir significativamente en la política educativa del país de los años noventa. La anterior reflexión resulta imprescindible para comprender el lugar de nuestra apuesta y la importancia de fortalecer los CEID-ADEM como espacio de movilización y acción.

De acuerdo con Acevedo (2013), identifica tres acontecimientos puntuales que propiciaron el surgimiento del Movimiento Pedagógico.

El primero corresponde a la emergencia de una nueva generación de docentes que, entre finales de los años sesenta y durante la década de los setenta, se movilizó por la reivindicación y reconocimiento de sus derechos laborales, logrando conquistar el primer estatuto docente y consolidar su participación en la lucha gremial reivindicativa.

El segundo acontecimiento fue el papel que desempeñó FECODE y los docentes agremiados, al incorporar la investigación y el debate en torno al saber pedagógico y la práctica docente en su plataforma de lucha. Esto estableció un campo de disputa entre el magisterio y el Estado frente al carácter de la educación, su enseñanza y su administración.

El tercer acontecimiento estuvo representado por la realización de diversos encuentros académicos entre 1981 y 1982, espacios que permitieron una construcción conjunta entre maestros, investigadores y profesores universitarios, abriendo el camino para la gestación de un movimiento que pensara el acto de enseñar.

Muestra de ello, según el historiador, fue la realización de certámenes como el Primer Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias, las actividades desarrolladas por la Escuela Nacional Sindical y, especial-

“ Aunque el discurso educativo resalta la importancia del contexto, en la práctica continúan predominando modelos centrados en resultados estandarizados. Esta lógica desconoce las condiciones reales del territorio, debilita los procesos pedagógicos y afecta la continuidad de los aprendizajes. ”

mente, el XII Congreso Nacional de FECODE, celebrado en Bucaramanga en 1982. En este último evento se debatió trascender la lucha por las reivindicaciones laborales de los maestros y avanzar en la consolidación de un movimiento de carácter nacional, que reflexionara sobre la práctica docente, la pedagogía, y el rol del magisterio en las transformaciones sociales que demandaba el país.

De este modo, emergía en el horizonte en palabras de Marco Raúl Mejía (2013), el lugar de la pedagogía en la lucha social.

El XII Congreso Nacional de FECODE fue decisivo para el Movimiento Pedagógico. Entre sus principales decisiones estuvo la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), y avanzar en su consolidación regional en cada uno de los sindicatos donde FECODE tenía presencia. Asimismo, la creación de la revista *Educación y Cultura*, marcó un hito, convirtiéndose en el principal referente del magisterio colombiano al difundir investigaciones, adelantar debates pedagógicos, socializar tesis y movilizar intelectualmente a los docentes desde su propio saber.

Vale la pena resaltar que, con el primer número de la revista, publicada en julio de 1984, empiezan a circular las tesis del Movimiento Pedagógico:

“Es necesario agruparnos, reunirnos, para que nuestra reflexión sobre lo que hacemos logre llegar más lejos, para que las ideas de los educadores se difundan vigorosamente entre los mismos educadores, para que colectivamente rescatemos, defendamos y ejerzamos el derecho a orientar y a mejorar nuestro trabajo. Se trata de conformar una corriente de ideas y de intentos prácticos, de modo que muy pronto se manifieste una presencia fuerte de las iniciativas de nosotros, los educadores, en el campo educativo. Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados: en esto consiste, en primera instancia, el movimiento Pedagógico” (*Educación y Cultura*, 1984. p. 37).

Como recuerda Tamayo (2006), la constitución del Movimiento Pedagógico se materializó en 1984, cuando se definieron con claridad sus propósitos y fundamentos, plasmados en el primer número de la revista *Educación y Cultura* y profundizados en la edición número cinco. En este contexto, el Movimiento Pedagógico se proyectó como un escenario de lucha de FECODE orientado a:

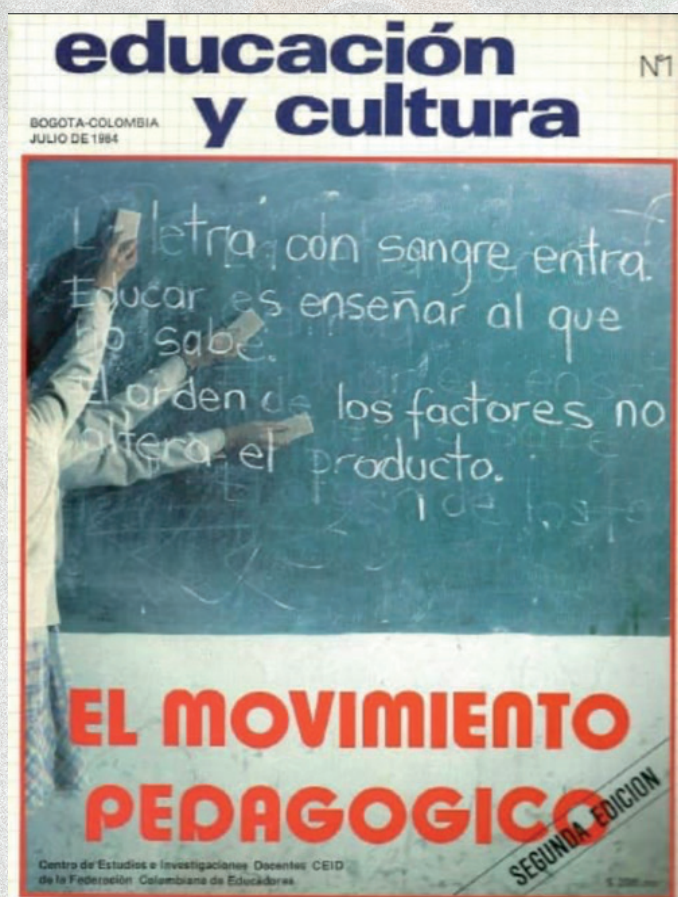
“movilizar intelectualmente a los maestros colombianos alrededor de la pedagogía, entendida como el saber propio del maestro, desde el cual es posible recuperar la identidad y la autonomía profesional

como trabajadores de la cultura, así como conquistar el derecho a ser sujetos de las políticas educativas y protagonistas de las reformas de la educación” (p. 102)

Por su parte, Cárdenas (2025) reseña que el desarrollo de la primera comisión pedagógica en Bogotá, impulsada por maestros para estudiar las reformas educativas propuestas por el Gobierno nacional a finales de los años setenta, posibilitó el surgimiento del CEID como centro de estudios e investigación. Estos centros se convirtieron en un nervio vital para la movilización social y académica de los maestros; a través de ellos se realizaron foros por la defensa de la educación pública, asambleas nacionales y encuentros de docentes que allanaron el camino hacia el primer Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en Bogotá en agosto de 1987.

Figura 1.

Portada de la primera revista de Educación y Cultura publicada en 1984



El Primer Congreso Pedagógico Nacional realizó un análisis y balance de la educación colombiana, así como de las políticas y programas implementados por los gobiernos durante décadas. Este encuentro también permitió compartir y socializar experiencias e innovaciones educativas desarrolladas por los maestros en las aulas del país. A partir de este ejercicio colectivo se trazaron las líneas de acción en torno a la reforma educativa que FECODE venía impulsando, con el propósito de construir una nueva ley de educación.

Según Tarazona (2013), recuerda que este Primer Congreso Nacional reunió a centenares de maestros de la geografía nacional. Allí se orientó el fortalecimiento de las asambleas pedagógicas departamentales como lugares de encuentro y debate docente, donde los maestros pudieran deliberar sobre los problemas y defensa de la educación pública. A su vez se buscó avanzar en la consolidación de los Centros de Educación e Investigación Docente (CEID) en los diferentes departamentos y ciudades, donde FECODE tenía arraigo y no se habían concretado. Previo al congreso, se habían adelantado expediciones pedagógicas en departamentos como Caldas y Antioquia, ejercicios que buscaban sistematizar la práctica pedagógica en los territorios.

El Segundo Congreso Nacional se realizó siete años después, en 1994, bajo el nombre “*Autonomía escolar y calidad de la educación*”. Su realización estuvo marcada por dos acontecimientos significativos que abrieron el comienzo de la década de los noventa: la constitución de 1991 y la expedición de la ley 115 (Ley general de educación). Estos acontecimientos, presentados durante el mandato del presidente Cesar Gaviria (1990-1994), marcaron una época de apertura económica en el país. El Segundo Congreso Nacional reivindicaba el papel de la lucha docente frente a las políticas de apertura educativa impulsadas por el gobierno, reafirmando la autonomía escolar y la defensa de la calidad de la educación pública.



Ya desde el año 1987, como mandato del primer congreso, se venía impulsando la necesidad de una ley que reformulara el carácter de la educación en Colombia. Cabe recordar que, previo a la constitución de 1991, el país carecía de un marco normativo educativo acorde con las transformaciones sociales y culturales del momento, pues los cimientos que se tenían se limitaban a lineamientos sobre la base de la constitución de 1886 y de las reformas que se habían hecho a lo largo del siglo XX.

La promulgación de la constitución en 1991 significó un hito especial para la educación al reconocerla como un derecho fundamental de los colombianos. Este mandato constitucional, sumado a la incidencia de FECODE y del Movimiento Pedagógico, trazó el camino para la expedición de la Ley 115 (Ley general de educación).

“

El aprendizaje es un proceso colectivo, nadie aprende en soledad y en el encuentro con el otro también se construye conocimiento.

”

En sus debates, lo político y lo pedagógico, como señala Marco Raúl Mejía (2013), dejó una impronta decisiva del magisterio y del movimiento.

En este contexto, la ley 60 de 1993, abrió los caminos para modernizar el Estado siguiendo los preceptos de la nueva Constitución. En este proceso, la movilización y los aportes del Movimiento Pedagógico fueron cruciales. Previo a su promulgación, se desplegaron repertorios de protesta a nivel nacional: paros, ceses de actividades, marchas, y asambleas pedagógicas en municipios del país. Estas acciones, junto con la movilización nacional, permitieron que el magisterio debatiera el proyecto de ley, situando en el centro del debate el aporte de los maestros colombianos desde su saber pedagógico.

Mejía (1999) expresa que uno de los mayores logros del Movimiento Pedagógico fue haber colocado la educación en la esfera de lo público, aportando al debate en un país acostumbrado a que las políticas educativas fueran trazadas por expertos ministeriales, muchas veces ajenos al contexto real de la escuela.

“El Movimiento pedagógico sentó las condiciones para participar en el debate de la nueva Ley General de Educación, permitiendo que, en nuestro país, las directrices de la banca multilateral en materia de leyes

de la educación hubiesen sido recontextualizadas tomando caminos progresistas frente a otros países del continente” (p. 9)

Tras la realización del Segundo Congreso Nacional en 1994 no volvió a convocarse un nuevo encuentro de carácter nacional. Esto generó un vacío en el magisterio colombiano durante tres décadas, al carecer de un escenario amplio de deliberación nacional que permitiera reflexionar permanentemente sobre el sentido de la educación, la práctica docente, y el rol del educador en el siglo XXI.

Como señala Martha Cárdenas (2025), desde sus orígenes el Movimiento Pedagógico buscó ampliar el carácter y la lucha política de los educadores, delineando el camino para pensar un proyecto de nación. Esta es la tercera razón por la cual abordamos esta categoría para participar en el III Congreso Pedagógico Nacional como CEID y Semillero de Investigación de ADEM.

Consideramos que, a pesar del paso del tiempo, los propósitos que dieron origen al Movimiento Pedagógico mantienen plena vigencia. La defensa de la educación pública, el reconocimiento del maestro como sujeto pedagógico, y la construcción de una reflexión crítica sobre la educación y su papel en las transformaciones sociales que demanda Colombia en este primer cuarto de siglo.

Para el Semillero de Investigación CEID-ADEM, recuperar el espíritu de lucha gremial tiene como punto de partida la posibilidad del encuentro y la palabra, con miras a seguir tejiendo espacios de disputa en tiempos en que el capitalismo y su fase tecno-neoliberal ha logrado desvincularnos como gremio docente y domesticar el espíritu combativo que acompañó a los maestros en batallas y luchas que posibilitaron conquistas significativas.

En esta misma dirección resulta pertinente recordar que durante la XVI Asamblea Nacional de FECODE, realizada en la ciudad de Villavicencio en 1997, la federación trazó nuevamente la orientación para reconstruir y fortalecer el Movimiento Pedagógico Nacional a la luz de los cambios históricos que comenzaban a configurarse. En dicho documento se afirmaba:

“se hace necesario reformular la propuesta de movimiento pedagógico sobre las exigencias de la época histórica, el enfrentamiento a la globalización de la economía, la confrontación de la política neoliberal, la necesidad de profundizar la reforma educativa democrática, la vinculación de la educación a la revolución del conocimiento, del

impacto tecnológico y transformaciones culturales” (Gantiva silva, 1999, p. 23).

En consonancia con esta perspectiva, Gantiva Silva (2025) sostiene que la reconstrucción contemporánea del Movimiento Pedagógico en la actualidad resulta imperativo considerar tres ejes fundamentales: el momento histórico, la redefinición subjetiva del rol de docente hoy en día y la reconfiguración de la educación y pedagogía en tiempos de neoliberalismo y barbarie capitalista. Esta lectura dialoga con la reflexión de Marco Raúl Mejía (1999), quien afirma que el Movimiento Pedagógico “es un continuo que vive de los avatares de cada época y cada etapa” (p. 8). De allí la importancia de analizar el pasado con los pies puestos en el presente para delinear el futuro y valorar la pedagogía del encuentro como acto movilizador.

Educación, Neoliberalismo y Pedagogía del encuentro

En esta línea de aporte a la reconstrucción del Movimiento Pedagógico – querido lector de la revista *Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación*–, nosotros, como parte del CEID, compartimos en el III Congreso Pedagógico Nacional, intitulado *Hacia la escuela pública Alternativa y Democrática* nuestras vivencias como semillero. Allí relatamos como un grupo de docentes de diferentes disciplinas y de diversas instituciones educativas de

Villavicencio comenzamos a reunirnos los miércoles en las tardes, bajo el acompañamiento de la maestra Luisa Teresa Ayala² y con el respaldo institucional de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM).

El propósito inicial de estos encuentros fue construir un espacio de conversación, escucha y reflexión colectiva que permitiera pensar la educación y reflexionar sobre nuestro papel en ella.

2 La maestra Luisa Teresa Ayala, durante muchos años trabajó e hizo parte de ADEM. Hoy con su energía, sigue aportándole a la lucha gremial y la construcción de pensamiento propio desde el Semillero ADEM-CEID Villavicencio.

Figura 2.

Reunión del Semillero de Investigación. Febrero de 2026



Y, al calor de un tinto, un amaretto y un abrazo, fuimos compartiendo nuestras experiencias pedagógicas, las trayectorias que nos condujeron al ejercicio docente y las diversas maneras de comprender el país, su devenir político y el lugar que ocupa la educación en la construcción de lo público. Poco a poco, estos encuentros dejaron de ser únicamente un escenario académico para convertirse también en un lugar de afecto, confianza y reconocimiento mutuo entre colegas. Allí comprendimos en medio de un contexto social marcado por la fragmentación, el individualismo y la desvinculación que impone la era neoliberal.

A manera de contexto expusimos que uno de los rasgos más significativos del neoliberalismo hoy, es su profundo debilitamiento del encuentro humano y del sentido de comunidad. Al promover la competencia y el rendimiento individual, desplaza los espacios de conversación, escucha y construcción colectiva, sustituyéndolos por interacciones mediadas por el interés o la utilidad. Las relaciones dejan de fundamentarse en el reconocimiento mutuo para volverse funcionales, fragmentadas y efímeras. En lugar del diálogo, predomina la autopromoción; en lugar del encuentro, la conexión virtual; y en lugar del «**nosotros**», el «**yo puedo**».

En este contexto, las políticas educativas han privilegiado el desarrollo de competencias técnicas y la obtención de resultados cuantificables, con frecuencia en detrimento del pensamiento crítico, la formación ética y la

construcción de ciudadanía. De manera paralela las instituciones educativas se ven sometidas a dinámicas de competencia por el prestigio institucional y por el cumplimiento de indicadores de desempeño, una dinámica que puede profundizar las desigualdades y debilitar el carácter público y comunitario de la educación.

Para los docentes, estas transformaciones se traducen en una creciente presión institucional orientada al cumplimiento de indicadores, evaluaciones estandarizadas y una adaptación permanente a políticas educativas que privilegian la eficiencia y el rendimiento. En este escenario, la figura del maestro corre el riesgo de ser reducida a un simple gestor del aprendizaje, cuya labor es valorada principalmente a partir de indicadores de productividad académica.

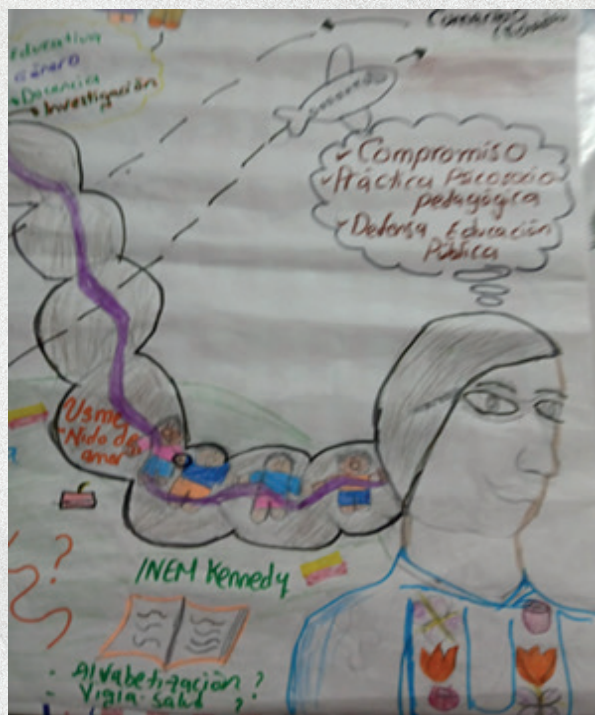
En los signos de nuestro tiempo, el docente, sometido a la exigencia constante de cumplir metas y demostrar resultados medibles, dispone de cada vez menos tiempo para el encuentro pedagógico y la formación integral, así como para el encuentro con sus colegas. En estas condiciones la escuela deja de ser un lugar de comunidad y pensamiento crítico para convertirse en un laboratorio de competencias útiles al mercado. En este contexto, resistir implica reivindicar la educación como acto político, ético y relacional, donde el conocimiento vuelva a tejer vínculos y sentido colectivo.

Como ponentes, compartimos que, al calor de estos encuentros del Semillero de Investigación desarrollamos ejercicios de cartografía social pedagógica y mapeos colectivos, en los que cada docente participante tuvo la oportunidad de mapear su propia historia de vida: narrar cómo y por qué llegó a ser maestro, cuáles han sido sus trayectorias en las aulas del país y qué aprendizajes y saberes ha construido a lo largo de su práctica educativa. Cada uno desnudó su palabra y se expuso ante el colectivo, poniendo en común su historia de vida para luego decodificar su trasegar, en una palabra.

Este ejercicio también permitió reconocer que detrás de cada maestro existe un trama de experiencias profundamente vinculadas con la historia reciente del país. Muchos de estos relatos estaban atravesados por contextos de conflicto armado, el desplazamiento forzado y la precariedad institucional, experiencias que, lejos de anular la vocación docente, terminaron resignificándose como actos pedagógicos de **re-existencia**.

Figura 3

Cartografía de una historia de vida pedagógica.



Para comprender estas experiencias el concepto de **re-existencia**, desarrollado por Alban (2009, 2017) en el marco de las pedagogías decoloniales. Este autor entiende la re-existencia como el conjunto de prácticas que dotan de significado espacios concretos, permitiendo construir sentidos de vida articulados al territorio, al entorno y a la forma como el cuerpo habita los espacios, incluso desde los contornos mismos del sistema capitalista.

En palabras de Alban, re-existencia expresa la capacidad de los sujetos para reinventar la vida desde sus propios lugares de enunciación. En este sentido, **existir es también resistir**. Desde esta perspectiva, afirmamos que hoy los maestros nos resistimos a ser domesticados por estándares, rankings y formatos normalizados, signos de la época neoliberal, y nos reconocemos como sujetos pedagógicos, protagonistas de procesos de transformación y cambio desde nuestro lugar de enunciación.

Esta reflexión dialoga con los planteamientos del filósofo surcoreano **Byung-Chul Han** (2017), advertido sobre la fragmentación del individuo en una sociedad marcada por el rendimiento, el cansancio y la hiperco-

municación, donde todos hablan, pero pocos escuchan, y se debilita el vínculo humano que sostiene el acto de la palabra que sustenta: la conversación, la escucha y la reflexión compartida como sociedad.

Frente a este panorama, recuperar la educación como un acto político, ético y relacional implica reivindicar la conversación, la escucha y el encuentro humano como dimensiones fundamentales del proceso educativo. En este sentido, **Byung-Chul Han** (2017) sostiene que actuar políticamente no consiste únicamente en responder al orden establecido, sino inaugurar nuevas posibilidades de existencia. Como afirma el autor, «actuar políticamente significa hacer que comience algo del todo distinto o generar un nuevo orden social» (p. 112).

Como lo plantea Paulo Freire, (2003), en la *Pedagogía de la indignación* educar es, ante todo, un acto de diálogo y de construcción colectiva de sentido.

El Surgimiento de Edutopia

Figura 4.

Juego de palabras para construir la palabra EDUTOPIA



En la exposición revelamos cómo este simple acto de encontrarnos, leer, conversar y escucharnos adquirió un profundo significado político y pedagógico. El reconocernos en clave de alteridad, como Otros dentro de un gremio, y un sindicato con ideas y pensamientos divergentes, pero con

sueños colectivos de pensarnos como parte de un todo, fue un hallazgo fundamental.

También develamos que, como resultado de estos ejercicios de conversación, memoria y cartografía colectiva, surgió de manera espontánea una palabra que terminaría condensando el espíritu del proceso vivido: **Edutopia**.

“ Resistir implica reivindicar la educación como acto político, ético y relacional, donde el conocimiento vuelva a tejer vínculos y sentido colectivo. ”

A partir de un juego de palabras construido con los conceptos que emergían de nuestras cartografías, propusimos esta noción para nombrar el horizonte pedagógico que empezaba a delinearse en nuestras reflexiones. **Edutopia** representa, para nosotros,

la posibilidad de imaginar una educación distinta: una educación soñada, pero también posible; una educación que se resiste a las imposiciones del modelo neoliberal y que se construye desde la experiencia cotidiana de los maestros en sus territorios.

En esta palabra se condensa la convicción de que la educación no es únicamente un conjunto de políticas o programas institucionales, sino un proceso vivo que se teje en la relación entre maestros, estudiantes y comunidades. **Edutopia** simboliza, así, la recuperación del maestro como sujeto pedagógico, productor de conocimiento y la potencia transformadora de lo colectivo.

Asimismo, compartimos que de esos encuentros de conversa y escucha surgió la propuesta de potenciar el Semillero de Investigación ADEM-CEID y de proyectar la **Expedición Pedagógica por Villavicencio**, con el propósito de encontrarnos y narrar desde nuestras voces y experiencias el lugar de la experiencia pedagógica en la ciudad y los procesos de re-existencia que se tejen en la urdimbre de la educación en el contexto neoliberal. Se trata de signar lugares posibles de esperanza y de Edutopia.

Nuestro principal referente es la **Expedición Pedagógica Nacional**, concebida en 1982 como un proyecto para visibilizar el Movimiento Pedagógico, pero concretada realmente en 1999 gracias al impulso de redes de maestros y al respaldo presupuestal y organizativo de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde entonces, con momentos de mayor producción

que otros, se han realizado más de 170 rutas expedicionarias, registradas en una colección de nueve libros y más de treinta videos.

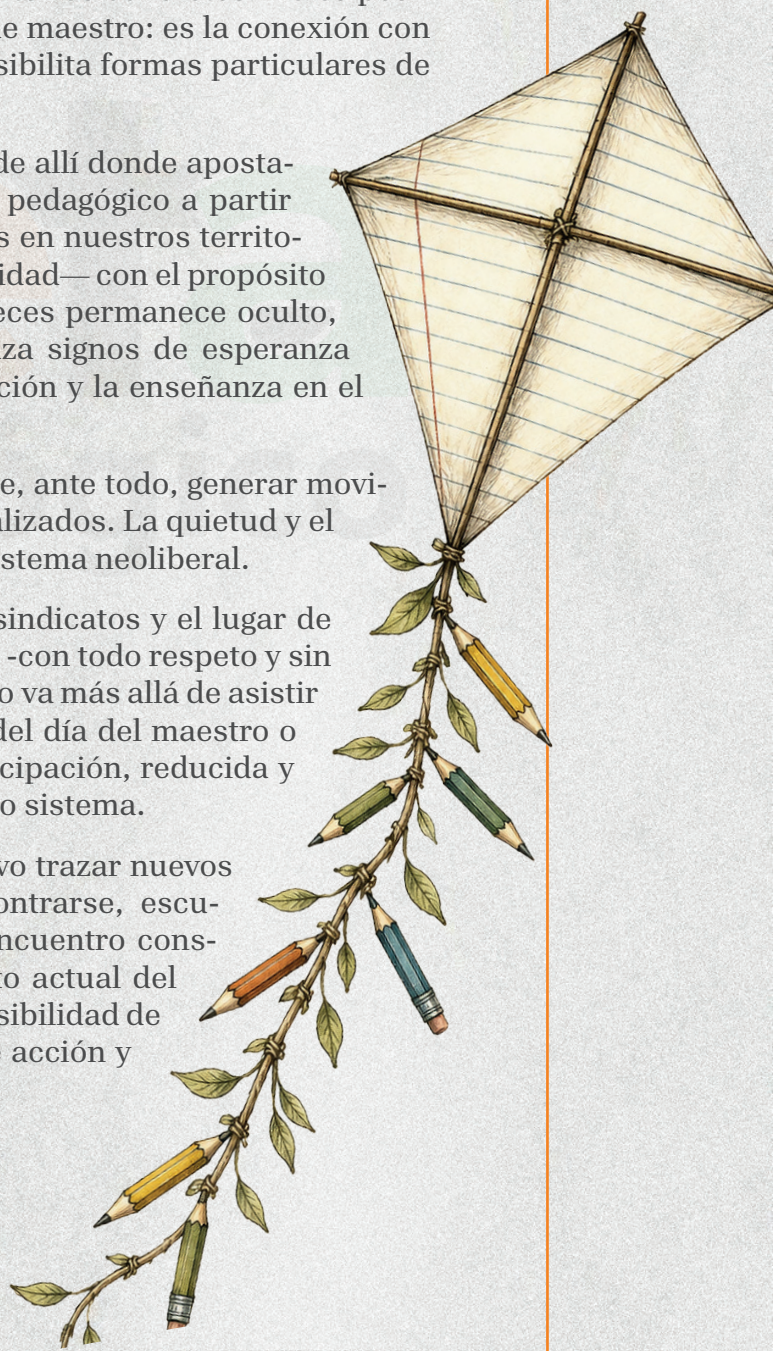
La Expedición ha recorrido diversas regiones del país y se ha centrado en la construcción de un saber sobre las formas de hacer escuela, a partir de observaciones, vivencias y múltiples registros producidos durante los viajes. La pretendida objetividad del conocimiento nunca fue su preocupación; por el contrario, el relato se convirtió en la vía para visibilizar problemáticas, prácticas y experiencias específicas, abriendo paso a nuevas miradas de la realidad y al descubrimiento de fenómenos singulares que confirman que existen múltiples maneras de hacer pedagogía, siempre vinculadas a un momento histórico y a territorios concretos. No es posible pensar en un estereotipo de escuela o de maestro: es la conexión con los territorios y las comunidades la que posibilita formas particulares de ejercer la pedagogía.

Enfatizamos, finalmente, que es desde allí donde apostamos por la construcción del conocimiento pedagógico a partir de lo que venimos haciendo como maestros en nuestros territorios —el colegio, el salón de clase, la comunidad— con el propósito de mapear aquello que, aunque muchas veces permanece oculto, constituye procesos de re-existencia y traza signos de esperanza frente a otras formas de concebir la educación y la enseñanza en el primer cuarto del siglo XXI.

La Expedición Pedagógica se propone, ante todo, generar movimiento. Invita a no estar quietos e individualizados. La quietud y el individualismo son los signos propios del sistema neoliberal.

Al reflexionar sobre el papel de los sindicatos y el lugar de los docentes agremiados en ellos hoy en día -con todo respeto y sin generalizar- observamos que la militancia no va más allá de asistir a marchas, movilizaciones, celebraciones del día del maestro o encuentros deportivos. Esta forma de participación, reducida y rutinaria, termina siendo funcional al mismo sistema.

Por ello creemos que es un imperativo trazar nuevos horizontes que permitan al maestro encontrarse, escucharse y socializarse. Estos espacios de encuentro constituyen un punto de fuga, frente al contexto actual del capitalismo tardío y neoliberal y abren la posibilidad de construir colectivamente nuevas formas de acción y resistencia.



Al finalizar la exposición en ese tercer Congreso Pedagógico Nacional, y reconociendo la importancia de las voces estudiantiles como vía para democratizar la vida escolar, realizamos una experiencia piloto con **242 estudiantes** de cuatro instituciones educativas de Villavicencio, pertenecientes a los 6 grados de la educación básica secundaria.

El propósito fue comprender cómo imaginan, experimentan y sueñan la escuela quienes la habitan cotidianamente. Para ello, las cartografías elaboradas por los estudiantes se organizaron en cuatro categorías:

- **Memorias luminosas:** los bellos momentos de la escuela;
- **Heridas y sombras:** los momentos difíciles.
- **El sentido de asistir a la escuela:** significados atribuidos por los estudiantes a la educación y a la vida escolar.
- **Lo que cambiarían:** una cartografía de los sueños.

Enfatizamos que el Movimiento Pedagógico no puede existir ni renovarse si no está acompañado de manera paralela, por el movimiento estudiantil secundario, entendido como actor fundamental del proceso pedagógico y del acto de enseñar.

Edutopia como Horizonte Pedagógico

A manera de cierre, querido lector de *Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación*, queremos compartir que la experiencia desarrollada por el Semillero de Investigación del CEID en Villavicencio reafirma la necesidad de crear y sostener espacios de encuentro, conversación y reflexión colectiva entre maestros, especialmente en un contexto educativo atravesado por profundas transformaciones sociales, políticas y culturales.

En tiempos marcados por las lógicas del neoliberalismo, el individualismo y la fragmentación de los vínculos comunitarios, recuperar la conversación pedagógica se convierte en un acto político y ético fundamental para resignificar el sentido de la educación y del quehacer docente, pero aún más para atreverse a indagar e investigar la realidad.

Los encuentros del semillero nos demostraron que, más allá de las exigencias institucionales, administrativas y burocráticas que hoy atraviesan la vida escolar contemporánea, los maestros seguimos siendo portadores de saberes pedagógicos contruidos a partir de su experiencia, su trayectoria y el diálogo cotidiano con los estudiantes, las familias y las comunidades. Cuando estos saberes encuentran espacios de socialización, diálogo y

reflexión, se transforman en una fuente poderosa de conocimiento pedagógico y en un punto de partida para pensar colectivamente la educación.

Las historias narradas durante nuestros encuentros revelaron que la práctica docente no puede comprenderse únicamente desde los marcos institucionales o curriculares, sino también desde los mundos que atraviesan a quienes enseñan.

“

La diversidad fue reconocida como parte natural del aula, lo que permitió que todos los estudiantes participaran desde sus posibilidades, sin ser excluidos ni comparados desde parámetros homogéneos.

”

En este proceso, la cartografía pedagógica, que se ha ido consolidando en América Latina y particularmente en Colombia como herramienta de investigación-formación-acción participativa, ha sido esencial para nuestra experiencia. Gracias a ella fue posible recuperar memorias docentes, narrar trayectorias de vida y reconocer las múltiples experiencias que configuran el ser maestro en diversos contextos. Al mismo tiempo, la cartografía genera una distancia óptima que nos brinda la oportunidad de mirar, escuchar y preguntar colectivamente sobre aquello que la escuela ha naturalizado y automatizado. En otras palabras, nos abrió la posibilidad de organizar de manera colectiva la producción de saber pedagógico y de recrear, desde lo situado, el oficio docente.

De igual manera, la incorporación de las voces estudiantiles permitió ampliar la comprensión de la escuela como un espacio atravesado por tensiones, expectativas y sueños.

Las cartografías elaboradas por los estudiantes mostraron que, a pesar de las dificultades y conflictos presentes en la vida escolar, la escuela continúa siendo percibida como un lugar de encuentro, aprendizaje y construcción de futuro. Sus relatos evidencian la necesidad de construir instituciones educativas más democráticas, incluyentes y sensibles a las experiencias de quienes las habitan.

En este contexto, el concepto de Edutopia surge como metáfora pedagógica que condensa el espíritu de la experiencia vivida. Más que una idea abstracta, Edutopia representa un horizonte de sentido construido colectivamente por los maestros participantes del semillero. Se trata de

la posibilidad de imaginar y construir una educación distinta, fundada en la conversación, el encuentro, la creatividad pedagógica y la defensa de la educación pública como un derecho fundamental.

Edutopia no se plantea como un modelo acabado ni como una promesa idealizada de transformación educativa. Por el contrario, se configura como un proceso abierto que se nutre de las prácticas cotidianas de los docentes y de las experiencias que emergen en los territorios. En este sentido, las pequeñas transformaciones que ocurren en las aulas, en las relaciones pedagógicas y en los proyectos educativos pueden entenderse como expresiones de lo que algunos autores han denominado procesos moleculares de cambio: transformaciones aparentemente pequeñas que, al articularse colectivamente, tienen la capacidad de generar movimientos más amplios en el campo educativo.

Figura 5.

Cartografía colectiva de los estudiantes



Desde esta perspectiva, iniciativas como el Semillero de Investigación y la Expedición Pedagógica por Villavicencio y el departamento del Meta pueden convertirse en herramientas fundamentales para revitalizar el Movimiento Pedagógico colombiano. Al promover espacios de encuentro, diálogo y sistematización de experiencias, reconocen a los maestros como productores de conocimiento pedagógico y como actores clave en la transformación de la educación.

La experiencia vivida en Villavicencio nos recordó que la educación no puede reducirse a políticas públicas, reformas curriculares, pruebas estandarizadas o indicadores de rendimiento. La educación sigue siendo, ante todo, una práctica social profundamente humana que se construye en la relación entre sujetos, en la conversación que se teje en las aulas y en la posibilidad de imaginar colectivamente otros futuros posibles.

En tiempos en los que la escuela enfrenta múltiples desafíos, la esperanza al decir de Octavio Paz, debería convertirse en un deber ético. Como lo plantea Paulo Freire, soñar no es un acto ingenuo, sino una forma de proyectar la transformación del mundo.

En ese sentido, Edutopia puede entenderse como una invitación a seguir pensando, creando y luchando por una educación pública capaz de abrir caminos de dignidad, justicia y esperanza para las generaciones presentes y futuras.

Referencias

- Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) (Ed.). (2025). *Movimiento y legado del movimiento pedagógico. 1982–2025*. (Publicación especial de *Educación y Cultura*, núms. 93–94). ADIDA.
- Bernal, M. P. Unda, & Ibarra, A. E. G. (s.f.). *Una década de Expedición Pedagógica en Colombia*. [completar editorial o revista]
- Cárdenas Giraldo, M. (2012). *El movimiento pedagógico: sus orígenes y vigencia hoy*. En Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA), *Memoria y legado del movimiento pedagógico. 1982–2025*. ADIDA.
- Cardenas Giraldo, M. (2012). *El movimiento pedagógico (1982–1998)*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/762>.
- Centro de Estudios e Investigación Docente (CEID) & Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). (2025). *Cuaderno pedagógico No. 1*. FECODE. [completar subtítulo si existe]
- Cortes N., J. E. (2009). Apartes de la historia de FECODE: por la unión del magisterio y la de la educación colombiana. *Educación y Cultura*, (82).
- Echeverry, J.A. (2025). *Movimiento y legado del Movimiento Pedagógico*. En Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) (Ed.), *Movimiento y legado del Movimiento Pedagógico. 1982–2025* (Publicación especial). ADIDA.
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (1984). Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, No. 1. 50–51
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (1994). *Hacia la escuela pública alternativa y democrática. Categorías y tesis. III Congreso Pedagógico Nacional*. FECODE.
- Federación Colombiana de Educadores (FECODE). (2025). *Expedición Pedagógica Nacional: Una Expresión actual del Movimiento Pedagógico*. FECODE.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía de la indignación*. Morata
- Gantiva Silva, J. (1999). La reconstrucción del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, (50–51).
- Gantiva Silva, J. (2025). El acontecimiento histórico del Movimiento Pedagógico. En Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) (Ed.), *Movimiento y legado del Movimiento Pedagógico 1982–2025* (Publicación especial). ADIDA.

- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio* (2.^a ed. ampliada). Herder.
- Martínez Boom, A., Hernández, C. A., Mejía, M. R., & Rojas Moncriff, F. (1999). *El movimiento pedagógico: Balance y perspectivas*. [completar editorial]
- Mejía M. R. (2013). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización. *Educación y Cultura*, (50-51), 6-21. Federación Colombiana de Educadores. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.50-51.pdf
- Montes de Oca, B. (1994). El futuro y la calidad de la educación pública. Intervención del presidente de FECODE en el segundo Congreso Pedagógico Nacional. *Educación y Cultura*, (33).
- Peñuela Contreras, D. M., & Rodríguez Murcia, V. M. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, (23), 3-14. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10185/7300>
- Suárez, D. (2022). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-16.
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista HISTEDBR On-line*, (24), 102-113.
- Tarazona, Á. A. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del Movimiento Pedagógico en Colombia. *Praxis & Saber*, 4(8), 63-85.
- Unda Bernal, M. P. (2025). Expedición pedagógica nacional: una expresión actual del movimiento pedagógico. En Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) (Ed.), *Movimiento y legado del movimiento pedagógico 1982-2025* (Publicación especial). ADIDA.

Escuela y la historia barrial: entre el saber y la resistencia

School and neighborhood history: between knowledge and resistance

Marcela Méndez Castiblanco
Magíster en desarrollo educativo y social
marcelamendezcastiblanco@gmail.com

Resumen



El presente artículo sistematiza la experiencia pedagógica «Historia barrial y memoria colectiva», desarrollada en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio. EL propósito consiste en analizar la incorporación de la memoria barrial al currículo de ciencias sociales como una estrategia de resistencia frente a los modelos educativos homogeneizadores que privilegian contenidos estandarizados y debilitan el vínculo entre los estudiantes y su entorno territorial. La propuesta se sustenta en la distinción entre memoria e historia formulada por Nora (2008), el enfoque de los temas socialmente vivos de González y Pagès (2014), la pedagogía crítica de Freire (1970) y Giroux (2013), y la investigación-acción participativa planteada por Fals Borda (1993).

La experiencia se desarrolla en tres ejes pedagógicos: encuentros con fundadores, orientados a reconstruir las luchas populares por la vivienda; relatos del conflicto, encaminados a comprender las memorias resilientes de las poblaciones afectadas por el desplazamiento forzado; y circuitos generacionales, mediante los cuales la genealogía familiar se articula con los procesos históricos nacionales. Como estrategia de apropiación curricular y mediación cultural, se propone la creación de un museo escolar itinerante que permita fortalecer los vínculos entre memoria, territorio e identidad colectiva. En este espacio, los estudiantes de secundaria asumen un papel activo en la preservación de la memoria colectiva, contribuyendo a resignificar las representaciones estigmatizadas de las periferias urbanas y a construir narrativas de dignidad y reconocimiento comunitario.

Palabras clave: currículo crítico, memoria colectiva, investigación-acción, narrativas.

Summary

The article systematizes the pedagogical experience “Neighborhood History and Collective Memory” developed at Luis Carlos Galán Sarmiento School, in Villavicencio. The initiative constitutes a form of pedagogical resistance to homogenizing educational models which, by prioritizing standardized content, disconnect students from their territorial realities. The proposal is grounded in theoretical authors such as Pierre Nora’s distinction between memory and history, González’s approach to socially relevant issues, the critical pedagogy of Freire and Giroux, and the methodological Participatory Action Research (PAR) since Orlando Fals Borda perspective.

The process unfolds across three main axes: encounters with community founders, aimed at reconstructing popular struggles for housing; narratives of conflict, which enable the processing of resilient memories

among displaced populations; and generational circuits, where family genealogy is linked to national history. As an articulating node for dissemination, the creation of a traveling school museum is proposed, conceived as a device for curricular appropriation and cultural mediation. In this space, high school students act as custodians of memory, transforming the stigmatized perception of suburban areas into a narrative of dignity and collective recognition.

Keywords: critical curriculum, collective memory, action research, narratives, territory.

El barrio como palimpsesto de luchas

Ciudad Porfía es un barrio de tradición obrera ubicado en la ciudad de Villavicencio, Meta. Sus calles narran una historia marcada por procesos de asentamiento popular y por acciones colectivas orientadas al reconocimiento y la formalización de su territorio. Situado en la periferia urbana, este sector constituye mucho más que un espacio geográfico; representa, ante todo, un legado de resistencia, organización y trabajo comunitario.

Su origen se remonta a 1986, cuando confluyeron dos grupos de pobladores: por una parte, personas interesadas en adquirir lotes de bajo costo mediante un proyecto de urbanización popular y, por otra, familias que llegaron a la capital del Meta huyendo de la guerra y el despojo. A pesar de las condiciones precarias del terreno, allí se levantó un primer asentamiento que, con el paso del tiempo, se consolidó como uno de los sectores de mayor dinamismo económico de Villavicencio. Como señalan algunos fundadores en entrevistas realizadas por estudiantes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, «Antes solo había potreros». En la actualidad, Ciudad Porfía constituye uno de los principales sectores que integran la comuna 9 de Villavicencio.

Aunque esta historia denote una expresión significativa de organización y conquista social, el paso del tiempo ha propiciado un distanciamiento progresivo de las nuevas generaciones respecto de sus orígenes, debido a la ausencia de mecanismos sólidos para preservar la historia y la memoria barrial¹. Los y las estudiantes de la Institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento habitan un territorio estrechamente vinculado con el conflicto armado, el desplazamiento forzado y las luchas populares por el acceso a la vivienda. Aunque actualmente el barrio se encuentra le-

1 El proyecto de aula «memoria e historia barrial», desarrollado en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento cuenta con un importante número de entrevistas realizadas por estudiantes a abuelos y habitantes fundadores del barrio Ciudad Porfía.

galizado, su trayectoria histórica requiere ser documentada a partir de las experiencias y narrativas de quienes lo habitan.

En este contexto, surge la propuesta de intervenir el currículo de ciencias sociales con un doble propósito: Por una parte, orientar el aprendizaje de la historia nacional a partir de la comprensión de las narrativas locales; por otra, fortalecer la articulación entre los saberes escolares y los conocimientos construidos en el territorio, como fundamento para la consolidación de la identidad comunitaria.

La tensión entre el currículo y la realidad local

La Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, como ocurre con otras instituciones educativas formales en Colombia, enfrenta importantes desafíos pedagógicos. En particular, las políticas educativas contemporáneas, orientadas por enfoques de racionalidad neoliberal,

“ la enseñanza de las Ciencias Sociales, centrada frecuentemente en acontecimientos nacionales desvinculados de las experiencias locales, puede generar una desconexión entre los estudiantes, sus comunidades y los territorios que habitan ”

tienden a privilegiar un currículo homogeneizador centrado en la evaluación de competencias estandarizadas. Como señalan Apple (2015) y Giroux (2013), estas dinámicas suelen desconocer la subjetividad de los estudiantes y la riqueza histórica de sus contextos inmediatos. En consecuencia, la enseñanza de las Ciencias Sociales, centrada frecuentemente en acontecimientos nacionales desvinculados de las experiencias locales, puede generar una desconexión entre los estudiantes, sus comunidades y los territorios que habitan. Cuando los estudiantes no logran reconocerse como sujetos históricos vinculados a la realidad local, disminuyen las posibilidades de que desarrollen una comprensión crítica de su entorno y se asuman como actores capaces de participar en su transformación.

Frente a este panorama, las perspectivas del currículo crítico y del pensamiento complejo proponen trascender la transmisión de contenido históricos para incorporar procesos de construcción y resignificación de la memoria colectiva. Lo anterior implica orientar la práctica pedagógica hacia una gestión curricular fundamentada en el reconocimiento de la historia barrial y en su articulación con los procesos históricos nacionales. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia adquiere un enfoque

territorial que permite comprender el pasado a partir de las experiencias y realidades del contexto inmediato.

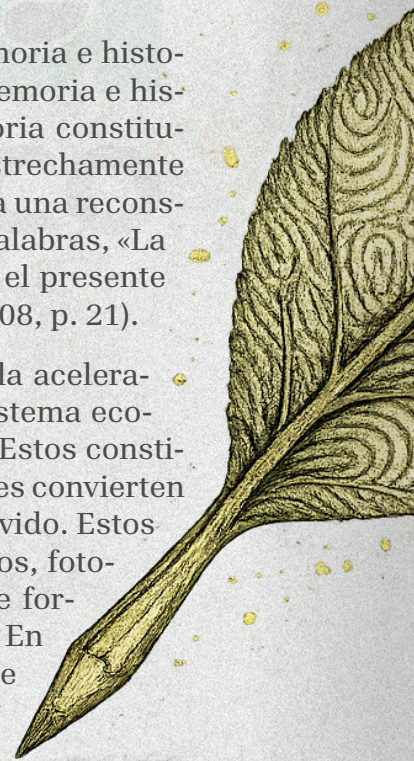
El presente artículo presenta avances en la sistematización de la experiencia «“Historia barrial y memoria colectiva», una propuesta que busca transformar el aula en un escenario de investigación-acción participativa (Fals Borda, 1993), en el que las historias individuales se articulan para configurar un entramado de memoria colectiva barrial. Mediante estrategias como el museo escolar y los espacios de memoria, se busca que los estudiantes fortalezcan el sentido de pertenencia hacia su territorio, reconociendo en los relatos familiares y en las voces de los habitantes fundadores elementos fundamentales para la construcción de su identidad individual y colectiva.

La propuesta se sustenta en un conjunto de fundamentos teóricos y metodológicos que orientan los escenarios pedagógicos y los resultados esperados de la experiencia. En consonancia con los planteamientos de Walsh (2013), esta iniciativa promueve la reexistencia vinculadas al territorio, memoria y la construcción de identidades colectivas.

La distinción necesaria: memoria e historia

Para comprender los fundamentos de la propuesta «Memoria e historia barrial », resulta necesario retomar la distinción entre memoria e historia planteada por Nora (2008). Según este autor, la memoria constituye una experiencia viva, en permanente transformación y estrechamente vinculada al presente, mientras que la historia corresponde a una reconstrucción siempre parcial y problemática del pasado. En sus palabras, «La memoria es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en el presente eterno; la historia, una representación del pasado» (Nora, 2008, p. 21).

En las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la aceleración del tiempo histórico y por las dinámicas propias del sistema económico, surgen los *lieux de mémoire* o lugares de memoria. Estos constituyen referentes materiales y simbólicos, que las comunidades convierten en emblemas de su patrimonio memorial para combatir el olvido. Estos lugares pueden expresarse a través de monumentos, archivos, fotografías, canciones, murales o personajes emblemáticos que fortalecen los vínculos entre las comunidades y sus territorios. En este sentido, la escuela puede constituirse en un espacio de convergencia donde las memorias adquieren significado y contribuyen a la construcción de identidades colectivas.



En el contexto de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, tanto la escuela como el aula pueden concebirse como lugares de memoria. ; Más que un archivo estático, constituyen espacios simbólicos en los que las experiencias y narrativas colectivas encuentran posibilidades de preservación y transmisión intergeneracional. De acuerdo con Nora (2008), estos lugares nacen en forma de resistencia al olvido, permitiendo que los recuerdos espontáneos se transformen en nuevas formas de narrar la historia local y de establecer vínculos con los procesos históricos nacionales. En este marco el proyecto «Memoria e historia barrial» busca promover escenarios pedagógicos orientados a preservar las memorias familiares y los vínculos históricos construidos con Ciudad Porfía, de manera que estas narrativas dialoguen con los relatos tradicionales presentes en la enseñanza escolar de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio de mediación entre la memoria comunitaria y el currículo oficial, favoreciendo el diálogo entre los saberes locales y los conocimientos escolares.



Complementando esta perspectiva, González y Pagès (2014) plantean una enseñanza de la historia abierta al abordaje de los temas socialmente vivos. Sus planteamientos retoman, entre otros referentes, los aportes de Falaize sobre la enseñanza de acontecimientos históricamente sensibles en el contexto escolar francés, particularmente aquellos relacionados con el Holocausto y otros acontecimientos que generan controversias sociales y políticas.

En este sentido, fenómenos como la violencia en Colombia pueden constituirse en temas sociales vivos y controvertidos, lo que exige a los docentes reconocer las representaciones sociales de los estudiantes y considerar los procesos pedagógicos vinculados con la memoria histórica. En el caso de Ciudad Porfía, fenómenos como el conflicto armado, el desplazamiento y las luchas por el acceso a vivienda no constituyen acontecimientos concluidos, sino experiencias que continúan presentes en las trayectorias de vida de numerosas familias que integran la comunidad educativa.

La propuesta de intervención curricular presentada en este artículo coincide con los planteamientos de González y Pagès (2014), en cuanto concibe la enseñanza de la historia como un campo abierto a la pluralidad

de memorias y narrativas, superando perspectivas homogéneas y excluyentes. En este sentido, la incorporación de la memoria barrial en el currículo abre paso a múltiples narrativas que cuestionan la versión oficial y permiten que los jóvenes se reconozcan como herederos de una reexistencia en el territorio (Walsh, 2013).

Hacia un Currículo Crítico y Complejo

La fundamentación de esta propuesta se nutre también de los aportes de la pedagogía crítica desarrollada por Freire (1970), desde la cual el currículo es entendido como un campo de batalla político. Plantear un currículo crítico y complejo, supone entender, desde la perspectiva del pensamiento complejo propuesta por Morín (1999), que los procesos de

“la incorporación de la memoria barrial en el currículo abre paso a múltiples narrativas que cuestionan la versión oficial y permiten que los jóvenes se reconozcan como herederos de una reexistencia en el territorio”

conocimiento local y el global están indivisiblemente interconectados en un efecto retroactivo. Desde esta perspectiva, la comprensión de la historia nacional de las dinámicas locales y, de manera recíproca, las historias del barriales adquieren nuevos significados cuando se interpretan en relación con procesos históricos de mayor alcance.

En este marco, el docente asume el papel de *intelectual transformativo* (Giroux, 2013), que no solo transmite datos, sino que facilita las herramientas para que los estudiantes realicen una lectura crítica de su realidad social. La investigación-acción participativa propuesta por Fals Borda (1993) se convierte en el vehículo metodológico que permite que el saber popular de los estudiantes habitantes de Ciudad Porfía ingrese con dignidad al aula de clase, rompiendo la jerarquía tradicional del conocimiento académico sobre el saber empírico y comunitario. De esta manera, la enseñanza de la historia se configura como un espacio de diálogo en el que interactúan historias del territorio desde la voz local, que puede integrar su experiencia o la de los suyos, en los acontecimientos de la macro historia nacional.

La investigación-acción en el aula y sus escenarios Pedagógicos

La implementación de este currículo crítico trasciende las prácticas exclusivamente en la clase magistral y favorece la construcción de escenarios pedagógicos orientados a la recuperación y resignificación de la

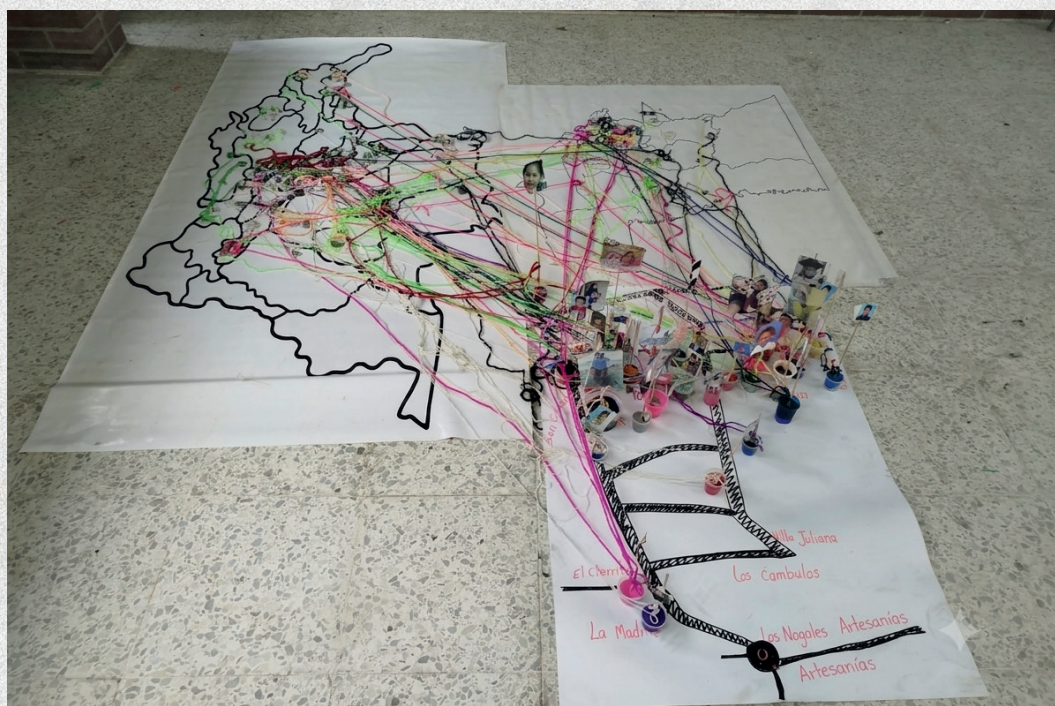
memoria colectiva. En consecuencia, con los principios de la investigación-acción participativa (IAP) propuestos por Fals Borda (1993) y con los referentes anteriormente expuestos, se diseñaron tres escenarios pedagógicos dirigidos a los estudiantes de los grados octavo y noveno de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, con el propósito de articular las memorias familiares con las dinámicas territoriales y comunitarias.

1. Encuentro con los fundadores

En este escenario se busca conectar a los estudiantes con el origen del barrio Ciudad Porfía. No se estudia la historia desde el contenido del libro, sino a través del testimonio vivo de quienes habitaron las primeras viviendas del territorio. Mediante entrevistas estructuradas y diálogos intergeneracionales los estudiantes reconstruyen los procesos de autogestión y lucha popular que dieron lugar a la fundación del barrio y a la construcción de viviendas dignas.

Entre las fuentes recopiladas se encuentran los testimonios de habitantes fundadores, como el del señor César Hurtado y su esposa Delcy Mejía, quienes narraron la experiencia sobre la Cooperativa de Vivienda del Meta y la toma de las 75 hectáreas que hoy conforman Ciudad Porfía.

Figura 1. Cartografía que convierte la memoria del barrio Porfía en un tejido de caminos que abrazan la historia de Colombia.



Escuchar y conservar estos relatos en archivo, permite que los estudiantes observen que su entorno actual es el resultado de la obstinación de familias que resistieron múltiples desalojos para fundar lo que ahora es un hogar.

2. Relatos del conflicto: memoria resiliente

El aula se configura como un espacio de escucha y construcción colectiva de memoria. Ciudad Porfía, al igual que otros sectores periféricos de Villavicencio, ha acogido a poblaciones afectadas por el conflicto armado colombiano. En este escenario pedagógico se recuperan las narrativas de estudiantes y de sus familias que han experimentado el desplazamiento forzado y otras formas de violencia asociadas al conflicto. El propósito

consiste en contextualizar estas experiencias en el marco histórico y geográfico del departamento del Meta y contrastarlas con los documentos oficiales de la historia nacional. De esta manera, los temas socialmente vivo adquieren significado en el contexto escolar al favorecer procesos de reconstrucción del tejido social y de reconocimiento de la resiliencia comunitaria. Las expresiones que dan lugar a diferentes discursos sobre el conflicto armado en Colombia

evidencian la diversidad de perspectivas que circundan este tema. En consecuencia, el trabajo pedagógico con la memoria del conflicto no se orienta a la imposición de una verdad única ni a la reproducción de los relatos cerrados sobre el pasado. Por el contrario, se concibe como una experiencia dialógica que interpela las trayectorias de la vida de los estudiantes y sus familiares. La narración y el análisis de estas experiencias en el aula contribuyen al fortalecimiento la conciencia histórica y crítica, al tiempo que favorece el reconocimiento y la dignificación de quienes han sido afectados por la violencia.

3. Circuitos generacionales: memoria familiar

Este eje metodológico se fundamenta en una perspectiva micro histórica orientada a reconstruir las trayectorias familiares de los estudiantes. A través de preguntas como ¿Por qué mi familia vive hoy en Porfía? ¿Desde qué lugar de Colombia migraron mis abuelos? ¿Por qué migraron?, los estudiantes indagan sobre sus



genealogías y establecen conexiones entre las experiencias familiares y los procesos históricos. El uso de cartografías sociales, registros fotográficos y relatos familiares permite representar estas trayectorias y propicia el reconocimiento de la historia personal como parte de procesos sociales e históricos. En este sentido, el barrio deja de ser concebido únicamente como un lugar de residencia para convertirse en un espacio cargado de significados, memorias y experiencias compartidas.

A través de esta estrategia metodológica, se articulan lo comunitario y lo personal, la historia y la memoria, dando lugar a una auténtica territorialización del currículo. La interacción entre la micro y la macro historia garantiza aprendizajes que enmarcan arraigos y permiten reconocer a la escuela como un espacio de preservación y transmisión del patrimonio cultural inmaterial, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social y de las memorias colectivas en Ciudad Porfía.

El museo escolar: un dispositivo para la apropiación curricular

El museo escolar se concibe como una estrategia pedagógica orientada a favorecer la apropiación del conocimiento histórico local. Más allá de ser un espacio de exhibición, significa la oportunidad pedagógica de apropiación del conocimiento histórico local.. Desde la perspectiva del currículo crítico, el museo es más que un contenedor de objetos relacionados con el pasado, puesto que se convierte en una plataforma de aprendizaje vivo, donde también confluyen las Ciencias Sociales, la ética y la cátedra de la paz.

Esta propuesta expositiva favorece la construcción de un currículo dinámico, en el que los contenidos relacionados con la historia colombiana establezcan vínculos con las narrativas barriales reconstruidas por los estudiantes en modo de curaduría a partir de sus investigaciones de aula.

La apropiación curricular se fortalece cuando los estudiantes asumen la responsabilidad de custodiar la memoria. La organización de los archivos fotográficos, documentos de prensa, relatos de vida y otros registros históricos favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas e investigativas. Asimismo, esta iniciativa contribuye a la interpretación del patrimonio local, la mediación cultural, el fortalecimiento de la identidad, la construcción de sentidos que favorezcan el arraigo y la transformación de percepciones estigmatizadas que han recaído sobre los sectores periféricos de la ciudad.

La escuela como epicentro de la reexistencia

Los resultados de esta propuesta curricular trascienden a la elaboración de productos académicos y se expresan, principalmente, en los procesos de reconocimiento histórico y territorial desarrollado por los estudiantes de los grados octavo y noveno. En este sentido los participantes dejan de ser receptores pasivos de la historia nacional centralizada y asumen un papel activo en la investigación y comprensión de las dinámicas sociales de su entorno. Asimismo, la incorporación de los temas socialmente vivos (González y Pagès, 2014) permite que el aprendizaje de las Ciencias Sociales sea pertinente.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia deja de ser una asignatura rígida para convertirse en una herramienta de comprensión de la vida propia en el ámbito individual y colectivo. En un contexto caracterizado por las tendencias hacia la estandarización educativa, se hace necesario promover currículos dialógicos y observadores del contexto, capaces de saldar la deuda histórica de la escuela. La escuela debe robustecer los vínculos con las comunidades donde opera: ser capaz de validar el saber popular y las memorias de los habitantes fundadores como fuentes legítimas de conocimiento necesarios para el aprendizaje y la formación ciudadana con carácter crítico y transformador.



Figura 2. Memoria fundadora y participación comunitaria en el museo escolar.

Finalmente, la experiencia reafirma el inmenso valor de la práctica docente, entendida en la dimensión transformativa que tiene el poder de convertir el aula en un lugar para la esperanza y la memoria. En este sentido la escuela puede desempeñar un papel relevante en la construcción de un presente donde las nuevas generaciones caminen por sus barrios reconociendo la profundidad de las huellas que los precedieron. Desde una perspectiva cercana a los planteamientos de Walsh (2013), la memoria se configura como un elemento fundamental para los procesos de reexistencia y para la consolidación de vínculos sociales y culturales del territorio.

Conclusiones

Aunque la experiencia se desarrolló en un contexto específico y con una población determinada, sus resultados evidencian el potencial pedagógico de la articulación entre memoria, territorio y currículo. No obstante, futuras investigaciones podrían profundizar en la evaluación de los efectos de estas estrategias sobre la formación de la conciencia histórica y el fortalecimiento de las identidades territoriales en otros contextos escolares.

Referencias

- Apple, M. V. (2015). Conocimiento, poder y educación: Sobre ser un académico/activista. *Entramados: Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92, 9-21
- Falaize, B. (2010). *L'enseignement des questions socialement vives et l'histoire*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina Editores.
- Giroux, H. A. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* 17(1-2), 13-26.
- González, M. P., & Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: Conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 11-42.
- Morín, E. (1999). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Nora, P. (2008). *Los lugares de memoria*. (L. Masello, Trad.; J. Rilla, Sel. y Pról.). Ediciones Trilce.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I) Ediciones Abya-Yala.



Resistir enseñando: inclusión y metodologías activas en aulas rurales multigrado del departamento del Meta¹

Resisting through teaching: inclusion and active methodologies in rural multigrade classrooms in the department of Meta

Yenny Carolina Ramírez Ruiz
Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural.
Doctorante en Educación.
yecarr@hotmail.com

¹ Artículo derivado de la experiencia pedagógica desarrollada en la sede Caribe de la Institución Educativa Héctor Jaramillo Duque, municipio de Puerto Lleras (Meta), en el marco de la práctica docente en educación rural.

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una experiencia pedagógica desarrollada en la sede Caribe de la Institución Educativa Héctor Jaramillo Duque, ubicada en el municipio de Puerto Lleras (Meta, Colombia), en un contexto rural caracterizado por las consecuencias del conflicto armado y las limitaciones derivadas del abandono institucional. En este escenario, la educación enfrenta tensiones entre políticas estandarizadas y las necesidades del territorio, lo que hace necesaria la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas.

El objetivo del artículo es analizar cómo la implementación de metodologías activas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el trabajo colaborativo y cooperativo, y la participación de la comunidad educativa favorecen procesos de inclusión y aprendizaje significativo en un aula multigrado. Metodológicamente, el artículo se fundamenta en una reflexión pedagógica basada en la experiencia docente.

Los resultados evidencian que estas estrategias fortalecen la participación estudiantil, el acompañamiento entre pares, el reconocimiento de la diversidad y la construcción colectiva del conocimiento, lo que genera un ambiente donde los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino también valores como la solidaridad, el respeto y el cuidado mutuo.

Se concluye que enseñar en la ruralidad implica asumir una práctica ética y pedagógica que trasciende la transmisión de saberes, promoviendo una educación centrada en la vida, el territorio y la construcción de comunidad.

Palabras clave: educación rural, inclusión, metodologías activas, aprendizaje colaborativo, Diseño Universal para el Aprendizaje

Abstract

This article reflects on a pedagogical experience developed at Héctor Jaramillo Duque - Caribe campus - school, Puerto Lleras (Meta), within a rural context affected by armed conflict and institutional neglect. In this setting, education faces tensions between standardized policies and territorial realities, requiring a rethinking of pedagogical practices through more contextualized approaches.

The objective is to analyze how the implementation of active methodologies, Universal Design for Learning (UDL), collaborative and cooperative work, and the participation of the educational community

foster processes of inclusion and meaningful learning in a multigrade classroom. Methodologically, the article is grounded in a pedagogical reflection based on teaching experience.

The results show that these practices strengthen participation, peer support, recognition of diversity, and the collective construction of knowledge, generating an environment in which students not only learn content but also develop values such as solidarity, respect, and mutual care.

The article concludes that teaching in rural contexts implies adopting an ethical and pedagogical stance that goes beyond the transmission of knowledge, promoting an education centered on life, territory, and community building.

Keywords: rural education, inclusion, active methodologies, collaborative learning, Universal Design for Learning

Introducción

La educación rural en Colombia no solo enfrenta profundas desigualdades estructurales, sino también profundas brechas construidas históricamente desde el abandono institucional. En territorios atravesados por la violencia, donde persisten cicatrices en las familias, la escuela trasciende su función académica para convertirse en un espacio de cuidado, escuchar y reconstruir vínculos. En muchos casos, estos procesos no cuentan con el respaldo suficiente de las políticas públicas, lo que evidencia limitaciones en la garantía del derecho a la educación.

En este contexto, la inclusión educativa adquiere un sentido profundamente humano y cotidiano. No se trata únicamente de garantizar el acceso, sino de construir condiciones reales para que todos los estudiantes aprendan juntos. En el aula, quienes avanzan con mayor facilidad acompañan a quienes presentan mayores dificultades, lo que genera dinámicas de apoyo mutuo donde el aprendizaje se construye colectivamente. Los estudiantes mayores orientan a los más pequeños, se cuidan entre sí y asumen responsabilidades compartidas. De esta manera, la inclusión se vive como una práctica basada en la solidaridad, el respeto y el reconocimiento del otro, comprendiendo que el aprendizaje se fortalece en la interacción (UNESCO, 2020).

Aunque el discurso educativo resalta la importancia del contexto, en la práctica continúan predominando modelos centrados en resultados estandarizados. Esta lógica desconoce las condiciones reales del territorio, debilita los procesos pedagógicos y afecta la continuidad de los aprendizajes.

Se continúa privilegiando el cumplimiento de indicadores y metas estandarizadas, como si todos los contextos fueran iguales, dejando de lado las particularidades de la ruralidad. Diversos organismos han planteado la importancia de avanzar hacia una educación más equitativa y contextualizada (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018; UNESCO, 2021; UNESCO, 2024); sin embargo, en la práctica estas orientaciones no siempre se reflejan en las decisiones que afectan directamente a las comunidades educativas.

Resulta profundamente contradictorio hablar de justicia y equidad educativa cuando se evalúa a estudiantes rurales bajo los mismos criterios que a estudiantes de contextos urbanos, sin reconocer las desigualdades en acceso, recursos y oportunidades. Pretender medirlos desde la misma lógica no solo es injusto, sino que desconoce la realidad que viven y desvaloriza sus procesos de aprendizaje.

“

Aunque el discurso educativo resalta la importancia del contexto, en la práctica continúan predominando modelos centrados en resultados estandarizados. Esta lógica desconoce las condiciones reales del territorio, debilita los procesos pedagógicos y afecta la continuidad de los aprendizajes.

”

Enseñar en la ruralidad implica tomar una postura. No se trata únicamente de desarrollar contenidos, sino de decidir cómo hacerlo, para quién y con qué sentido. Este artículo presenta una reflexión sobre una experiencia pedagógica desarrollada en la sede Caribe del municipio de

Puerto Lleras (Meta), en la que las metodologías activas, el trabajo entre pares y la participación de la comunidad se convierten en formas concretas de sostener el aprendizaje y resignificar el papel de la escuela.

En este proceso, la comunidad no ha sido un actor externo, sino parte fundamental del camino educativo. Su voz, su acompañamiento y su defensa de su docente evidencian que la práctica pedagógica trasciende el aula y deja huella en la vida de los estudiantes. No se trata solo de que aprendan contenidos, sino de que comprendan que el aprendizaje es un proceso colectivo, que nadie aprende en soledad y que en el encuentro con el otro también se construye conocimiento.

Marco Conceptual

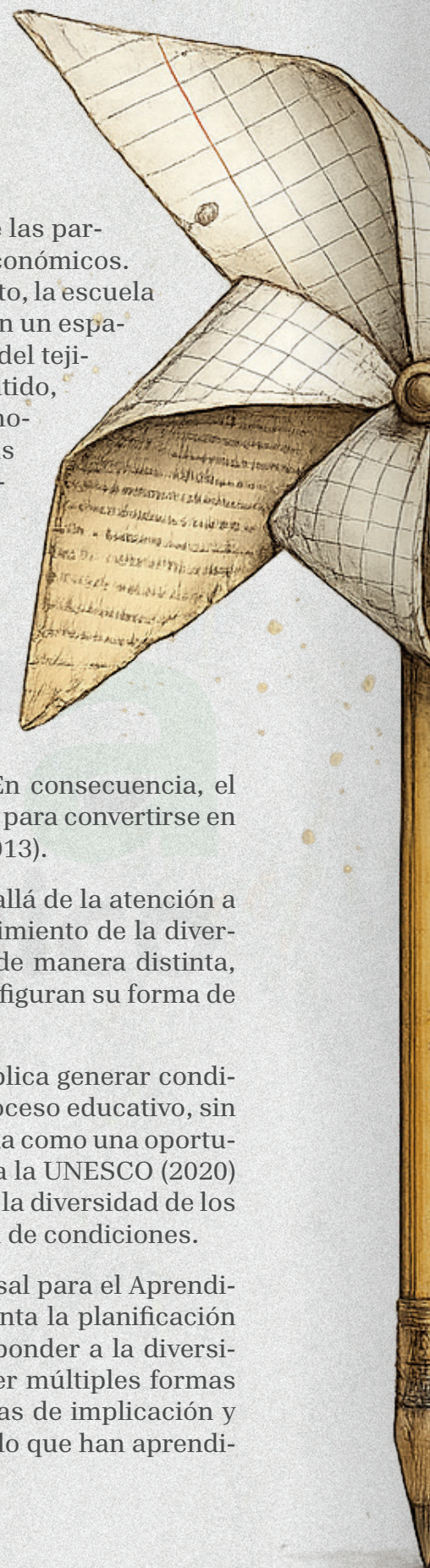
La educación rural debe comprenderse a partir de las particularidades de los contextos sociales, culturales y económicos. En escenarios marcados por la desigualdad y el conflicto, la escuela no solo cumple una función académica, se convierte en un espacio fundamental para el encuentro, la reconstrucción del tejido social y la generación de oportunidades. En este sentido, pensar en educación rural implica superar visiones homogéneas de la enseñanza y avanzar hacia propuestas pedagógicas que respondan a las realidades del territorio (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018; UNESCO, 2021).

Desde esta perspectiva, las metodologías activas emergen como una alternativa que permite resignificar las prácticas pedagógicas tradicionales. Estas metodologías desplazan el énfasis de la enseñanza centrada en el docente hacia procesos donde el estudiante participa activamente, pregunta, explora y construye conocimiento a partir de su experiencia. En consecuencia, el aprendizaje deja de ser una transmisión de contenidos para convertirse en un proceso dinámico y situado (Hattie, 2017; Tobón, 2013).

En este marco, la inclusión debe entenderse más allá de la atención a necesidades educativas específicas, como el reconocimiento de la diversidad presente en el aula. Cada estudiante aprende de manera distinta, tiene ritmos propios, intereses y experiencias que configuran su forma de relacionarse con el conocimiento.

Asumir la inclusión desde esta perspectiva implica generar condiciones para que todos participen activamente en el proceso educativo, sin pretender homogenizar, sino reconociendo la diferencia como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje. Como lo plantea la UNESCO (2020) señala que la educación inclusiva supone responder a la diversidad de los estudiantes garantizando su participación en igualdad de condiciones.

En coherencia con este enfoque, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se plantea como una perspectiva que orienta la planificación de experiencias educativas flexibles, capaces de responder a la diversidad presente en el aula. Este enfoque propone ofrecer múltiples formas de representación de la información, diversas maneras de implicación y distintas opciones para que los estudiantes expresen lo que han aprendi-





do, reconociendo que no todos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo.

Desde esta mirada, no se trata de adaptar la enseñanza para algunos, sino de diseñarla desde el inicio para todos, favoreciendo la equidad y la participación activa en el proceso educativo CAST (2018). En contextos rurales y multigrado, el DUA permite atender las diferencias sin fragmentar el aula, fortaleciendo prácticas pedagógicas más inclusivas y coherentes con la realidad de los estudiantes.

El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo se constituyen estrategias fundamentales para materializar los principios de educación inclusiva y de las metodologías activas. Aprender con otros no solo fortalece los conocimientos, sino que también favorece el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y el sentido de responsabilidad compartida. En contextos rurales, estas dinámicas se articulan con prácticas comunitarias basadas en la ayuda mutua y el trabajo colectivo.

El aprendizaje cooperativo organiza el trabajo en pequeños grupos con metas comunes y responsabilidades definidas, promueve la participación activa de los estudiantes y fortalece valores como la solidaridad, el respeto por la diferencia y el compromiso con el otro (Azorín Abellán, 2018). Por su parte, el aprendizaje colaborativo se fundamenta en la interacción constante entre los estudiantes, quienes construyen conocimiento de manera conjunta a partir del diálogo, el intercambio de ideas y la suma de capacidades individuales (Collazos & Mendoza, 2009).

En ambos casos, el aprendizaje deja de ser un proceso individual para convertirse en una experiencia compartida, donde cada estudiante aporta y se enriquece con los demás. Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio donde aprender implica trabajar juntos, reconocerse en la diferencia y asumir que el conocimiento se construye en relación con otros.

En este sentido, comprender la educación rural desde la articulación entre metodologías activas, inclusión, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aprendizaje cooperativo y colaborativo permite reconocer que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en interacción constante con otros y con el territorio. Así, la escuela deja de ser un espacio centrado en la transmisión de contenidos para convertirse en un escenario donde

se construyen relaciones, se reconocen las diferencias y se generan oportunidades reales de participación para todos los estudiantes.

Enseñar en contextos rurales implica asumir una práctica pedagógica situada, que no solo responde a las necesidades del entorno, sino que también fortalece el sentido de comunidad, el cuidado mutuo y la construcción colectiva del conocimiento.

Metodología

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo-reflexivo, sustentado en la sistematización de la práctica pedagógica en la sede Caribe de la Institución Educativa Héctor Jaramillo Duque, ubicada en el municipio de Puerto Lleras (Meta, Colombia). Esta experiencia se enmarca en un contexto rural multigrado, caracterizado por limitaciones en el acceso a recursos y por una población marcada por el conflicto armado y la vulnerabilidad social, municipio priorizado por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).

La metodología se fundamenta en la observación directa, la reflexión pedagógica y el análisis de las dinámicas de aula construidas en la interacción cotidiana con los estudiantes y la comunidad educativa. El proceso se desarrolló a partir de la implementación de metodologías activas, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias de trabajo colaborativo y cooperativo, orientadas a responder a la diversidad de ritmos, intereses y formas de aprendizaje presentes en el aula.

“

La diversidad fue reconocida como parte natural del aula, lo que permitió que todos los estudiantes participaran desde sus posibilidades, sin ser excluidos ni comparados desde parámetros homogéneos

”

Las actividades pedagógicas se diseñaron bajo principios de flexibilidad, participación y contextualización, integrando el entorno como recurso de aprendizaje y promoviendo la vinculación de las familias en el proceso educativo. Asimismo, se priorizó la construcción

de ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro, favoreciendo la inclusión desde una perspectiva amplia que trasciende la atención a necesidades específicas.

El análisis de la experiencia permitió no solo analizar la práctica docente, sino también comprender cómo las estrategias implementadas inciden en la forma en que los estudiantes aprenden, se relacionan y participan en la escuela.

Resultados y Discusión

La implementación de metodologías activas, articuladas con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje colaborativo, generó transformaciones significativas en las dinámicas de aula. Se observó que los estudiantes pasaron de asumir un rol pasivo a participar activamente en la construcción de su aprendizaje, fortaleciendo su autonomía, su capacidad de diálogo y su disposición para aprender con otros.

Uno de los resultados más relevantes fue el fortalecimiento del aprendizaje entre pares. Los estudiantes que avanzaban con mayor facilidad comenzaron a acompañar a quienes presentaban mayores dificultades, generando dinámicas de aprendizaje solidario donde el conocimiento se construye colectivamente. De igual manera, en el contexto multigrado, los estudiantes mayores asumieron un papel activo en la orientación de los más pequeños, favoreciendo procesos de cuidado mutuo y responsabilidad compartida.

La inclusión dejó de ser una estrategia focalizada para convertirse en una práctica cotidiana. La diversidad fue reconocida como parte natural del aula, lo que permitió que todos los estudiantes participaran desde sus posibilidades, sin ser excluidos ni comparados desde parámetros homogéneos.

La vinculación de la comunidad educativa también tuvo un impacto significativo. La participación de las familias fortaleció el sentido de pertenencia hacia la escuela y permitió que los aprendizajes se conectaran con la vida cotidiana. En este proceso, la escuela se consolidó como un espacio de encuentro y construcción colectiva.

No obstante, estos avances se ven tensionados por decisiones externas que afectan la continuidad de los procesos pedagógicos, especialmente en contextos rurales donde la estabilidad docente es fundamental. Las interrupciones en los procesos no solo afectan el rendimiento académico, sino también los vínculos construidos, evidenciando la necesidad de repensar las políticas educativas desde una mirada más contextualizada y humana.

En este contexto, también se hace evidente la necesidad de una mayor preparación de los docentes para el trabajo en la ruralidad, especialmente en aulas multigrado. En muchos casos, los maestros llegan a estos escenarios sin formación específica para abordar la diversidad de edades, ritmos y condiciones presentes, lo que puede generar prácticas descontextualizadas que afectan los procesos de aprendizaje y los vínculos con la comunidad.

Esta situación pone en evidencia la importancia de fortalecer la formación docente inicial y continua desde enfoques situados, que permitan comprender el territorio, sus dinámicas y sus necesidades, evitando que la escuela se convierta en un espacio de imposición y no de construcción colectiva (UNESCO, 2020).

Otro aspecto relevante que emerge de la experiencia es el papel del docente como líder en la comunidad. En contextos rurales, la labor pedagógica trasciende el aula y se articula con las dinámicas sociales, culturales y familiares del territorio.

La construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y el reconocimiento del otro resulta fundamental para el desarrollo de los procesos educativos. Un docente que no logra establecer vínculos positivos con su comunidad difícilmente puede consolidar prácticas pedagógicas significativas, ya que el aprendizaje en estos contextos se sostiene en la confianza, el diálogo y la participación colectiva. En este contexto, enseñar en la ruralidad implica también asumir un compromiso ético con el territorio, valorando sus saberes, sus historias y sus formas de vida.

Es importante resaltar que la experiencia también estuvo marcada por situaciones de riesgo personal que llevaron a un traslado forzoso por motivos de seguridad. Sin embargo, más allá de las interpretaciones institucionales que redujeron esta situación a un interés de traslado por ser docente PDET, la decisión de regresar respondió a un compromiso ético y pedagógico con la comunidad educativa.

A pesar de las dificultades y de los prejuicios enfrentados desde Secretaría de Educación del Meta, el arraigo con el territorio, el vínculo construido con los estudiantes y el sentido de responsabilidad frente a los procesos de aprendizaje, motivaron el retorno a la sede. La comunidad, especialmente las familias y los niños, manifestaron la necesidad de continuidad en los procesos pedagógicos, evidenciando los efectos negativos del cambio constante de docentes que, en muchos casos, desconocen el contexto y las dinámicas previamente construidas.

Esta situación reafirma que la estabilidad docente en contextos rurales no puede reducirse a una condición administrativa, sino que constituye un elemento esencial para garantizar procesos educativos significativos y respetuosos del territorio. A su vez, pone en evidencia la urgencia de reconocer el bienestar docente en términos de seguridad, salud, unificación familiar y equilibrio emocional como una condición indispensable para la sostenibilidad de la labor educativa y la permanencia en estos contextos.

Conclusiones

La experiencia analizada evidencia que la educación rural requiere ser pensada desde enfoques pedagógicos que reconozcan la diversidad, el contexto y las relaciones que se construyen en el aula. Por tanto, enseñar en estos territorios implica asumir una postura ética y pedagógica que trasciende la transmisión de contenidos, orientándose hacia la formación integral de los estudiantes.

Las metodologías activas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje colaborativo y cooperativo se consolidan como estrategias que favorecen la participación, el aprendizaje significativo y la inclusión. Estas prácticas permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades sociales, construyan vínculos y se reconozcan como parte de una comunidad.

Asimismo, la participación de la comunidad educativa fortalece los procesos formativos y contribuye a que la escuela se configure como un espacio donde el aprendizaje se conecta con la vida. La educación deja de ser un ejercicio aislado para convertirse en una construcción colectiva.

Otro de los principales hallazgos del estudio fue reconocer el papel del docente como líder pedagógico y social en la comunidad rural. Más allá de su función académica, el maestro es un actor clave en la construcción de vínculos, en la generación de confianza y en el fortalecimiento del tejido social. La empatía, el respeto por el territorio y la valoración de la comunidad no son aspectos secundarios, son condiciones necesarias para el desarrollo de prácticas educativas pertinentes.

Un docente que no establece relaciones significativas con su entorno limita el alcance de su labor peda-



gógica, mientras que aquel que se involucra y reconoce a la comunidad como parte del proceso educativo potencia el aprendizaje y contribuye a la transformación social.

Se hace necesario cuestionar las lógicas estandarizadas que desconocen las particularidades de la ruralidad. La educación no puede reducirse a indicadores, sino que debe valorarse desde su capacidad de transformar realidades, fortalecer vínculos y generar esperanza. Resistir enseñando, en este contexto, es apostar por una escuela que incluya, que dialogue y que construya con otros.

Finalmente, la decisión de regresar al aula, a pesar de las condiciones de riesgo y las dificultades institucionales, evidencia que enseñar en la ruralidad implica un compromiso profundo con el territorio y la comunidad. No obstante, esta experiencia también reafirma la urgencia de garantizar el bienestar docente, entendido desde la seguridad, la salud, la unificación familiar y el equilibrio emocional, como condición indispensable para sostener procesos educativos pertinentes y de calidad.



Referencias

- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181
- CAST. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 2.2*. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traducción-Versión-2018_Rev2023.pdf
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2009). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Ediciones Paraninfo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE Ediciones.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-inclusion-y-educacion-todos-y-todas-sin>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar por el aprendizaje*. UNESCO.

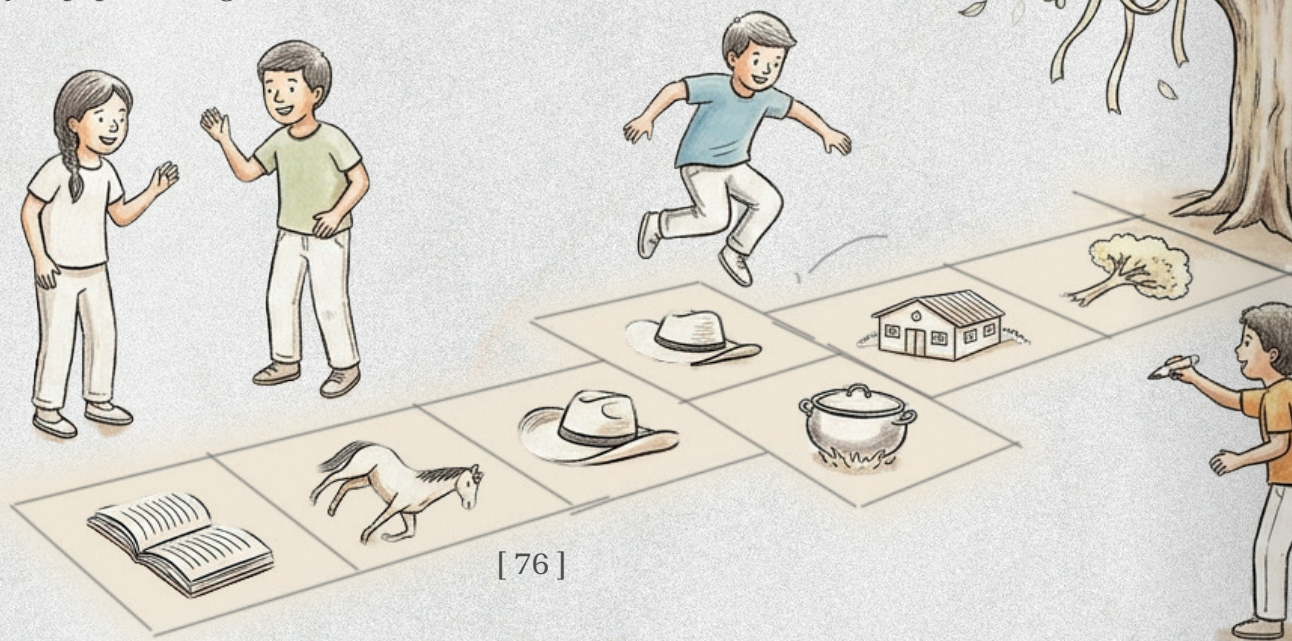
...Jugamos, preservamos, evolucionamos: una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos

We play, we preserve, we evolve: a commitment to preserving the heritage of San Martín de los Llanos

Johnnatan Enrique Pedraza López
Magister en Educación
johnnatanpedraza@gmail.com

Eduardo Barrera Bejarano
Licenciado en Ciencias Sociales
edubabe67@gmail.com

Juan Carlos Peláez Paz
Especialista Administración de la Informática Educativa
jucapepa3328@gmail.com



Resumen

La experiencia pedagógica alternativa Jugamos, preservamos, evolucionamos: una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos es una estrategia que surgió desde el área de educación física en 2022 vinculando estudiantes con el ánimo de fortalecer la preservación del patrimonio cultural inmaterial del territorio. En 2025 se vincularon todos los docentes de la I.E al desarrollo de esta iniciativa en busca de una cohesión social y una reconciliación con los actores que intervienen en los procesos de la Institución Educativa Manuela Beltrán del Municipio de San Martín de los Llanos. Actualmente, la institución cuenta con 1.300 estudiantes, quienes participan en las actividades mediante una propuesta pedagógica de la resistencia, que se desliga de las lógicas neoliberales encasilladas en la estandarización educativa.

El desarrollo y la estructura de esta Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) se consolida a través de tres principios articuladores: el aprendizaje significativo y experiencial, la educación popular y el enfoque de territorio. Anualmente se afianzan diez actividades en las que se correlacionan la resignificación del patrimonio cultural, preservación de la gastro-herencia, un énfasis especial de los juegos de cuadrillas dando un rol protagónico a la mujer, ya que en los juegos tradicionales no se hace partícipe, desarrollo de actividades deportivas con un toque de identidad cultural, estudiantes agentes de cambio quienes se convierten en Vigías de patrimonio. Este artículo sistematiza esta Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA), al igual que su proceso de implementación, de la cual se resaltan sus bases teóricas, igualmente los resultados que se han observado, con el propósito de aportar al campo de las pedagogías críticas y alternativas en contextos de diversidad cultural y posconflicto en Colombia.

Palabras clave: cultura, juego, lúdica, preservación, patrimonio inmaterial.

Abstract

The present alternative pedagogical experience entitled We Play, We Preserve, We Evolve: A Commitment to Preserving the Heritage of San Martín de los Llanos is a strategy that emerged from the Physical Education area in 2022, engaging students in strengthening the preservation of the territory's intangible

cultural heritage. In 2025, all teachers of the educational institution became involved in the development of this initiative in pursuit of social cohesion and reconciliation among the actors participating in the processes of the Manuela Beltrán School, at San Martín de los Llanos (Meta, Colombia). The institution currently has 1,300 students, all of whom actively participate in the activities through a pedagogy of resistance that departs from the neoliberal logics embedded in educational standardization.

The development and structure of this Alternative Pedagogical Experience (APE) are consolidated through three articulating principles: meaningful and experiential learning, popular education, and a territorial approach. Each year, ten activities are strengthened in which the resignification of cultural heritage, the preservation of gastronomic heritage, and a special emphasis on cuadrilla games are interconnected, granting women a leading role, since they have traditionally been excluded from these games. The initiative also promotes sports activities with a cultural identity component and encourages students to become agents of change and heritage guardians.

This article systematizes the APE and its implementation process, highlighting its theoretical foundations as well as the results observed, with the aim of contributing to the field of critical and alternative pedagogies in contexts of cultural diversity and post-conflict in Colombia.

Keywords: culture, play, games, preservation, intangible heritage.

Introducción

En el contexto social y económico globalizante, San Martín de los Llanos se ha visto inmerso en un acelerado y homogenizado desarrollo cultural, que ha dado inicio a la creación de nuevos desafíos en sus tradiciones locales, las cuales en un futuro no muy lejano se verán afectadas en su permanencia para las nuevas generaciones dando lugar al debilitamiento de los jóvenes hacia la expresión de su patrimonio cultural. Ante este espectro globalizante la Institución Educativa Manuela Beltrán ha consolidado, desde 2022, experiencias alternativas que pretenden dar permanencia a una identidad cultural propia a través de la lúdica, consolidando para 2025 la articulación de una Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) titulada Jugamos, preservamos, evolucionamos: apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos.

Esta experiencia pedagógica alternativa se ve alejada de los modelos tradicionales estandarizados y se ha logrado posicionar a nivel municipal como una estrategia de *pedagogía de la resistencia*, que permite a la institución educativa transformar sus espacios educativos en espacios de reconciliación, territorio de resistencia y paz, impulsando la estructuración de una identidad cultural propia y el rescate de su gastro-herencia. Este proyecto no busca fomentar experiencias tradicionales hacia el aprendizaje de datos históricos; por el contrario, busca integrar estrategias lúdicas, juegos y experiencias hacia el desarrollo de vivencias que permitan incluir al estudiantado y a la comunidad como protagonistas de sus raíces históricas, culturales y gastronómicas.

La EPA se inscribe en la tradición de la educación popular propuesta por Freire (1970) y el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), esto la lleva a posicionarse críticamente frente a los modelos educativos que privilegian la estandarización, la medición cuantitativa y la transmisión de contenidos descontextualizados. En su lugar, propone un currículo propio que nace de la realidad del territorio, que reconoce a los estudiantes como agentes activos de su aprendizaje y de su comunidad, y que transforma los espacios educativos en escenarios de emancipación, paz y reconciliación en un municipio históricamente afectado por el conflicto armado.

Para el desarrollo de esta experiencia pedagógica alternativa se vincula una metodología de un aprendizaje experiencial enfocada a la educación popular que articula los saberes ancestrales con las áreas del conocimiento como lo son las ciencias sociales y la educación física, las cuales desarrollan actividades durante el año escolar que generan agentes de cambio como los *Vigías del Patrimonio*, estudiantes comprometidos con la resignificación de su legado cultural inmaterial, quienes se están convirtiendo en gestores culturales.

El estudiante se convierte en gestor y generador de saberes culturales que transportan a los participantes a generar un nuevo territorio que fomenta la ciudadanía crítica, da una identidad local propia, espacios generadores de paz y reconciliación en un municipio que ha sido afectado por la violencia, factores importantes que impulsan una pedagogía de la resistencia donde la cultura se convierte en pilar de transformación que se oponen a las lógicas neoliberales que permean la historia del país. De esta manera se posiciona el claustro académico como un centro de gestión cultural hacia el desarrollo de espacios de paz en el territorio.

Esta experiencia es alternativa porque se construye sobre una crítica explícita a las políticas neoliberales en la educación. A diferencia de las

experiencias significativas, que suelen enfocarse en la eficiencia y los resultados medibles, esta propuesta se centra en la emancipación, el diálogo y la lucha pedagógica. No busca cumplir con estándares predefinidos, sino crear un currículo propio que nace de la realidad del territorio. Su valor reside en su capacidad de transformar la escuela en un espacio de resistencia cultural y de construcción de paz, demostrando que la educación pública puede ser una herramienta para el cambio social, no solo para la productividad.

Este artículo presenta el proceso y desarrollo de la implementación de la Experiencia Pedagógica Alternativa Jugamos, preservamos, evolucionamos: una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos, con fundamentos teóricos que permiten entender el aula como salvaguarda del patrimonio cultural y facilitadora de los espacios emancipadores frente a las políticas neoliberales inmersas en el sistema educativo en la actualidad.

El presente artículo tiene como propósito sistematizar y analizar el proceso de implementación de esta Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA), describir sus fundamentos teóricos, sus estrategias pedagógicas y los resultados observados en sus primeros años de desarrollo. Se espera que esta sistematización contribuya al campo de las pedagogías críticas y alternativas en Colombia, y sirva como referente para otras instituciones educativas que buscan construir currículos situados y culturalmente pertinentes.

Marco referencial

El desarrollo del marco referencial de esta Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) se basa en la resignificación, valorización y comprensión del patrimonio inmaterial de San Martín de los Llanos, con especial énfasis en su gastro-herencia, biodiversidad, expresión corporal, cuadrillas de San Martín, entre otras. Se valora la tradición ecuestre como evidencia de historia e identidad. Según el Ministerio de Cultura de Colombia (2008), el patrimonio cultural de la nación está constituido por bienes materiales e inmateriales que son expresión de la nacionalidad colombiana, incluyendo tradiciones, conocimientos ancestrales y costumbres.

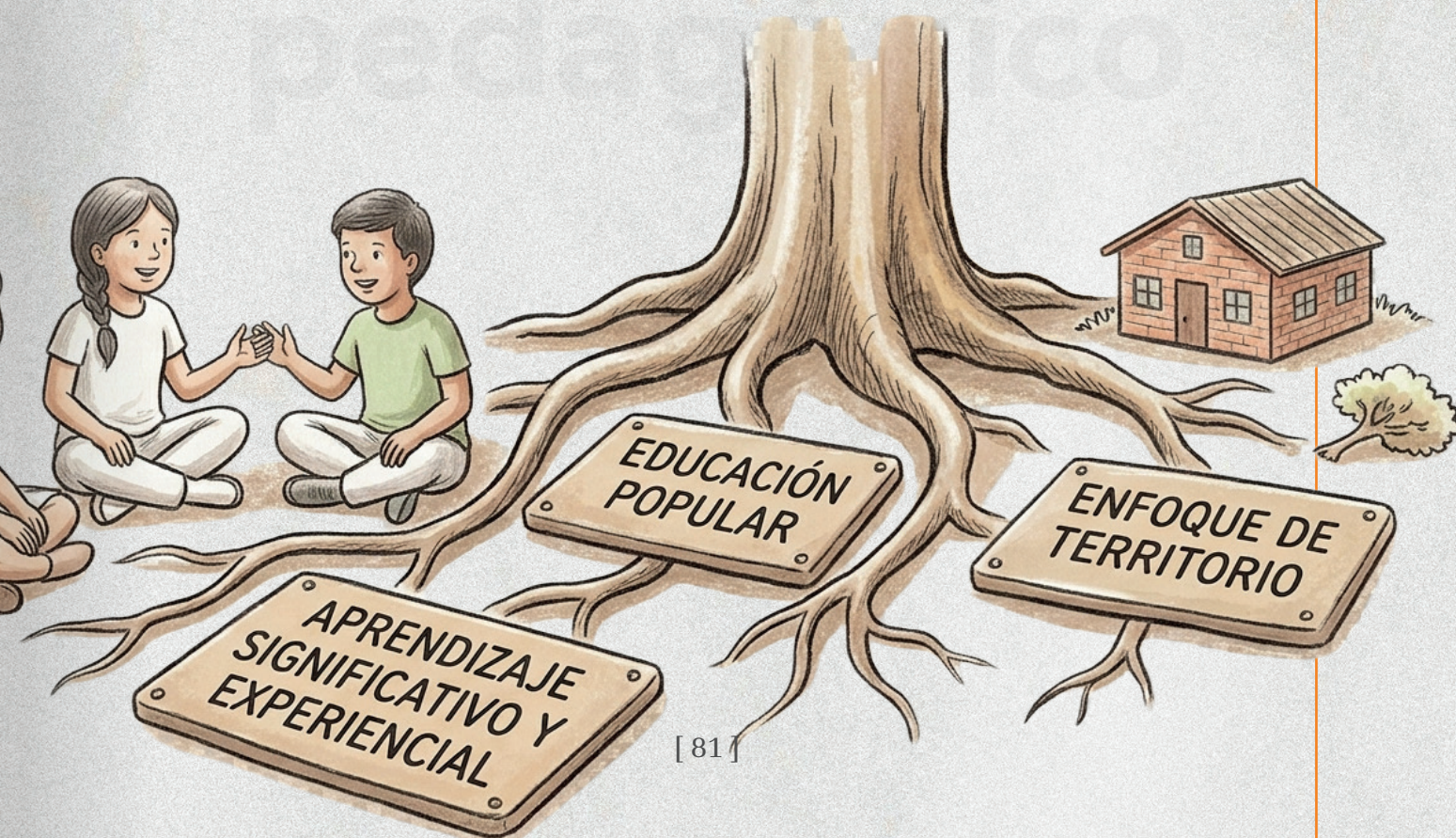
Las Cuadrillas actualmente son vistas como manifestación cultural única en Colombia, que articula orígenes europeos, indígenas y africanos a través de diversas representaciones que fortalecen la riqueza cultural



de la región. Dentro de estas representaciones se realza la esencia de los saberes ancestrales marcados en el territorio.

La Ley 1185 de 2008, que modifica y adiciona la Ley 397 de 1997, establece que el patrimonio cultural de la nación incluye todas las manifestaciones inmateriales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, el conocimiento ancestral y las costumbres. En este marco legal, las cuadrillas de San Martín son expresión del patrimonio inmaterial de la Nación que debe ser promovido y protegido. El Ministerio de Cultura en su dirección de Patrimonio y memoria realza el valor de la gestión integral de los patrimonios y memorias, fortaleciendo y reconociendo los saberes ancestrales y la realización de prácticas culturales. De esta manera adquiere sentido la preservación y la promoción de las cuadrillas de San Martín de los Llanos, con proyección hacia las futuras generaciones.

Asimismo, la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003) alienta a los países a adoptar un marco legal y normativo para la gestión, protección y salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Colombia, como signatario de esta convención, ha implementado políticas y normativas que buscan proteger y promover manifestaciones culturales como las Cuadrillas de San Martín.



Educación Popular y Pedagogía de la Resistencia

La EPA se fundamenta en la tradición de la educación popular latinoamericana, cuyo referente central es Paulo Freire. En su obra *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) propone una educación que no transmite conocimientos desde el educador hacia el educando, lo que denomina educación bancaria; al contrario, dialoga, problematiza y transforma la realidad desde la experiencia de los propios sujetos. Esta concepción es central en la EPA pues en la Institución Educativa Manuela Beltrán los estudiantes aprenden sobre su cultura a través de la vivencia, la recrean y la transforman activamente.

“

Los estudiantes de la I.E. Manuela Beltrán no aprenden sobre su cultura, sino que la viven, la recrean y la transforman activamente.

”

El concepto de pedagogía de la resistencia, desarrollado en la tradición de la pedagogía crítica Giroux (1983), entiende la escuela no como un aparato reproductor del orden social dominante, sino como un espacio de disputa donde es posible construir alternativas a las lógicas hegemónicas.

En el contexto colombiano de posconflicto, esta dimensión adquiere una pertinencia política y ética particular: la escuela como territorio de paz y productora de ciudadanía crítica.

Aprendizaje Experiencial y Significativo

El aprendizaje experiencial, propuesto por Kolb (1984), en su modelo cíclico de cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, constituye el eje metodológico central de la EPA. Kolb sostiene que el aprendizaje genuino no ocurre en la transmisión de contenidos sino en la interacción reflexiva del sujeto con su entorno. Esto es precisamente lo que ocurre cuando un estudiante participa en el Festival Gastronómico, diseña una ruta patrimonial o confecciona un traje de cuadrillero está aprendiendo en y desde la experiencia.

Este enfoque se articula con la noción de aprendizaje significativo de Ausubel (1983), quien plantea que el aprendizaje es significativo cuando el nuevo conocimiento se ancla en los saberes previos del aprendiz y adquiere sentido en relación con sus experiencias y objetivos. En la EPA, los saberes

ancestrales de las familias —la receta de la abuela, el relato sobre las cuadrillas, la técnica de tejido de los trajes tradicionales- funcionan como saberes previos que dan sentido y profundidad al aprendizaje escolar.

Identidad cultural, patrimonio inmaterial y escuela

El patrimonio cultural inmaterial, definido por la UNESCO (2003) como el conjunto de prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como parte de su herencia cultural, requiere para su salvaguarda no solo instrumentos legales sino agentes sociales que lo apropien, valoren y transmitan. La escuela, en este marco, tiene un papel estratégico que trasciende la instrucción académica.

En Colombia, la Ley 1185 de 2008 establece que el patrimonio cultural de la nación incluye todas las manifestaciones inmateriales que son expresión de la nacionalidad colombiana, y obliga al Estado a promover su protección y divulgación. Las Cuadrillas de San Martín, como expresión única en el país que fusiona elementos culturales europeos, indígenas y africanos, son un ejemplo paradigmático de este patrimonio vivo que la EPA busca preservar desde la escuela.

La investigación sobre identidad cultural en contextos escolares latinoamericanos (Tubino, 2005; Walsh, 2009) ha mostrado que la incorporación de los saberes y expresiones culturales locales en el currículo no solo fortalece la identidad de los estudiantes, sino que también mejora sus procesos de aprendizaje al crear puentes entre el mundo escolar y el mundo vivido.

Enfoque territorial en educación

El enfoque de territorio en educación concibe el espacio geográfico, histórico y cultural como un elemento constitutivo del currículo, y no como un simple telón de fondo. Desde esta perspectiva, el territorio no es solo el lugar donde ocurre la educación, sino una fuente de conocimiento, identidad y sentido de pertenencia (Leff, 2004). En San Martín de los Llanos, el territorio llanero con su biodiversidad, sus cuencas hídricas, su fauna característica como —el cajúche— y su historia marcada tanto por la ganadería y la cultura llanera como por el conflicto armado constituyen el currículo vivo que la EPA pone en el centro del aprendizaje.

En síntesis, el marco de referencia de la Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) *Jugamos, preservamos, evolucionamos: Una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos* se centra en las políticas culturales que reconocen y promueven la preservación del patri-

monio cultural inmaterial, con un enfoque particular, mas no exclusiva en las Cuadrillas de San Martín como una manifestación emblemática de la identidad cultural de la región, reconociendo la multiculturalidad del Municipio como un espectáculo digno del desarrollo turístico, cultural y gastronómico.

Metodología

La Experiencia Pedagógica Alternativa *Jugamos, preservamos, evolucionamos: una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos* se distancia de los modelos tradicionales estandarizados del neoliberalismo que marca al sistema educativo. Esta dinámica se estructura en tres principios pedagógicos: 1) aprendizaje experiencial y significativo, 2) enfoque territorial y 3) educación popular.

Principio 1. Aprendizaje experiencial y significativo

El Aprendizaje experiencial y significativo se construye a través de experiencias interactivas inmersas en la realidad histórica, cultural y socioeconómica del entorno. Los estudiantes aprenden de su cultura a través de la vivencia; recrean las expresiones culturales e interactúan en entornos de paz y reconciliación, diseñan actividades vivenciales tales como festivales, secuencias didácticas ligadas a juegos tradicionales con enfoque histórico y socio económico. En todo ello se reconoce y se resalta la herencia gastronómica, la biodiversidad de fauna y flora, entre otros saberes. Así la EPA se hace genuina en el panorama educativo de la región y del país.

Los estudiantes aprenden sobre su cultura a través de la vivencia, la intervención, los procesos de re-creación y de interpretación. Siguiendo el ciclo de Kolb (1984), cada actividad de la EPA parte de una experiencia concreta, promueve la observación reflexiva, avanza hacia la conceptualización y culmina en la experimentación activa. Los saberes familiares y comunitarios, la gastro-herencia, los relatos orales, las técnicas artesanales, actúan como saberes previos que anclan el aprendizaje y le dan sentido personal y social.

Según Samper y Ramírez (2014) este tipo de educación impacta al estudiantado y su contexto porque asumen el aprendizaje de un modo experiencial, en cuyo proceso los saberes previos son imprescindibles. Un aprendizaje experiencial desafía la realidad que viven maestros y estudiantes porque a partir de ahí los sentidos y estímulos generan múltiples caminos para articular las experiencias alternativas que dan sentido a la práctica pedagógica y dan pie a la creación de currículos propios.

Principio 2. Enfoque de territorio

El territorio es visto desde un movimiento pedagógico y político sólido, ya que desde aquí la comunidad construye saberes y libra luchas, dando como resultado una propuesta educativa articulada con el entorno en la que las personas interactúan y participan. El enfoque de territorio otorga reconocimiento a las dinámicas sociales de San Martín de los Llanos y permite construir conocimientos transformadores y relevantes en orden a la preservación del patrimonio cultural.

Este proceso genera conocimientos transformadores y relevantes para la construcción colectiva de saberes y la preservación del patrimonio cultural. Como señala Haesbaert (2011), el territorio no es únicamente un espacio físico delimitado, sino una construcción social e histórica en la que convergen relaciones de poder, identidad y resistencia; es, en definitiva, el lugar donde los sujetos se reconocen a sí mismos y a su comunidad.

Principio 3. Educación popular

Siguiendo la tradición freireana, la EPA otorga a los estudiantes y a sus familias un rol activo en la producción, transmisión y valoración del conocimiento. Los saberes ancestrales no son objeto de estudio externo sino

Figura 1. *Territorio es una construcción social e histórica de resistencia.*



recursos pedagógicos propios. La comunidad integrada por portadores de la gastro-herencia, por artesanos, músicos, narradores orales, entra a la escuela como sujeto educativo legítimo, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la conciencia de los estudiantes como agentes de transformación cultural (Freire, 1970; Torres, 2010).

La EPA resignifica y rescata los saberes ancestrales de San Martín de los Llanos, sus expresiones gastronómicas y culturales como el centro del aprendizaje que genera autonomía al estudiante y a su comunidad, lo cual se les brinda un rol activo hacia la proyección, transmisión y producción de conocimientos propios, de esta manera se aporta a la emancipación del neoliberalismo y la globalización acelerada desde lo local y crea una identidad hacia la promoción y preservación del patrimonio cultural.

La evaluación de las actividades es de orden cualitativo, procesual y participativo, acorde con los principios pedagógicos que orientan la EPA. Se privilegia la observación de los procesos, la autoevaluación y la valoración de la participación sobre la medición cuantitativa de contenidos memorizados (Álvarez Méndez, 2001; Santos Guerra, 2014).

DESARROLLO DEL PROYECTO

1. Festival gastronómico: Sabores de Paz. Un encuentro de tradición y reconciliación

El Festival Gastronómico *Sabores de paz* busca vincular la riqueza alimenticia y gastronómica de San Martín de los Llanos, donde se genera un espacio de integración, construcción de paz a través del diálogo y del compartir de los saberes ancestrales que se forjan por décadas de generación en generación por medio de la cocina, arte y cultura histórica dando como resultado la valorización del patrimonio cultural y de unión entre I.E, comunidad y estudiantado, de esta manera se produce así una transformación cultural y una preservación de su patrimonio inmaterial y el rescate de su gastro-herencia.

En el festival gastronómico se selecciona un producto insignia del municipio. En 2025 se trabajó con productos derivados del arroz. , de este se instalaron 25 stands dando inclusión a toda la comunidad manuelista, incluyendo estudiantes de básica primaria y secundaria; cada stand fue atendido por estudiantes de todos los grados que ofrecieron gratuitamente a la comunidad muestras de las tradiciones culinarias del municipio. Es de resaltar que el festival es un espacio de reconciliación desligado de las

Figura 2. Festival gastronómico espacio de construcción de paz.



propuestas neoliberales inmersas en las políticas educativas actuales. La gratuidad es una acción pedagógica deliberada que ayuda a la desmercantilización el intercambio cultural y reafirma que el patrimonio es un bien propio y común,

En los 25 stands de 2025 se dieron los siguientes productos en muestras personales para el deleite de los asistentes:

Palitos de pan de arroz dulce, empanadas de arroz, pan de arroz, torta gacho, envuelto dulce, envuelto de sal, envuelto simple, deditos de arroz, cubas, arepas de arroz, arroz con leche, trocitos de arroz, arroz atollado, arroz con pastas, arroz con verduras, colaciones de arroz, arroz con pollo, croquetas de arroz; al igual que algunas bebidas derivadas del arroz: agua de arroz con coco, sopa de arroz, batido de arroz y frutas, leche de arroz, batido de arroz con canela y vainilla, masato de arroz, chicha de arroz. Para 2026 se proyecta trabajar con los dulces típicos del municipio.

Es de resaltar que los maestros y directivos de la Institución Educativa Manuela Beltrán participan decididamente en la preservación del patrimonio cultural y están dejando huella en cada integrante de la comunidad por su nivel de liderazgo, compromiso y creatividad.

2. Cajuches en acción: tras la huella y el balón

Dentro de la enseñanza a través de la experiencia se crea una ruta turística por sitios emblemáticos del Municipio, en la cual se integran estudiantes con equipos de cuatro participantes, los cuales se disfrazan de cuadrilleros descifrando una serie de acertijos. De esta manera construyen

conocimiento a través de actividades lúdicas. Además, se han organizado torneos donde se incorporan deportes tradicionales como fútbol sala, baloncesto 3x3 y voleibol. Para resaltar el patrimonio todos los participantes deben estar disfrazados con atuendo llanero o de cuadrilleros de San Martín de los Llanos: moros, cachaceros, galanes o guahibos.

La actividad de Cajuches en acción se realiza con el fin de fortalecer la identidad cultural y fortalecer el sentido de pertenencia. Así preserva su patrimonio cultural a través de prácticas deportivas y lúdicas. Los estudiantes se posicionan como embajadores de su territorio, generando una apropiación territorial activa y significativa.

3. San Martín vive un día de historia, arte y cultura

La estrategia *San Martín vive un día de historia, arte y cultura* implica trabajo y compromiso institucional por parte de los docentes de la I.E. Esta jornada se estructura en un bloque teórico y un bloque práctico. Dentro de lo proyectado en el primer bloque se vinculan 21 stands interactivos que abordan las raíces históricas del municipio, su multiculturalidad, gastronomía. Dentro de la estrategia se resalta la biodiversidad, su flora y su fauna.

Dentro de los stands interactivos se contemplan las siguientes temáticas: Serranía del Manacacias, animales de la región, celebraciones tradicionales del municipio, plantas medicinales y aromáticas, cuadrillas de San Martín, historia del caño Camoa, el cajuche como animal representativo de la Institución Educativa Manuela Beltrán, joropo -instrumentos, vestimenta, tradición, melodías, cantos-, fuentes hídricas, flora con énfasis en las orquídeas -proyecto institucional-, sitios turísticos, juegos tradicionales, expresiones orales y cantos de vaquería, mitos y leyendas e instrumentos musicales tradicionales -más allá del joropo-. Dentro de estos stands se ofrece una amplia gama de gastronomía como derivados de cárnicos, derivados de la yuca, derivados de la patilla, de la piña, del cacao y derivados lácteos, entre otros.

En esta estrategia los participantes en grupos se desplazan cada diez minutos a través de los stands donde estudiantes y maestros tienen dinámicas interactivas que fortalecen la EPA. En el segundo bloque de la jornada se preparan estaciones con juegos tradicionales: coca, yoyo, golosa, canicas, trompo, salto con lazo, stop, jazz, salto en elástico, gallinita ciega, juegos alusivos a las cuadrillas de San Martín -juego de guerra y juego de paz donde los estudiantes van caracterizados con sus trajes típicos alusivos a las cuadrillas de San Martín de los Llanos- También hay un punto de

pintura que pretende fortalecer la cultura a través de expresiones artísticas dirigidas por instructores del Municipio.

4. Vigías del patrimonio

Un grupo de estudiantes seleccionados de cualquier grado asume la planificación, organización y gestión de cada una de las actividades de la Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) durante el año escolar. Este programa de liderazgo estudiantil convierte a los participantes en agentes activos de preservación cultural, desarrolla sus capacidades de liderazgo y trabajo en equipo, compromiso estudiantil y lo más importante: los convierte en precursores de la preservación de su patrimonio cultural e inmaterial de San Martín de los Llanos proyectándose como futuros gestores culturales

5. Creación de rutas de turismo patrimonial

Dentro de las actividades anuales del proyecto, los vigías del patrimonio y los estudiantes de grado undécimo diseñan y ejecutan una carrera de observación en busca de la resolución de acertijos diseñados por los estudiantes con sitios emblemáticos del municipio cercano a la I.E. Estos sitios emblemáticos se ejecutan por cultura, gastronomía típica, proyectos institucionales, mitos y leyendas, flora y fauna, biodiversidad, entre otros. Esto con el fin de incentivar el turismo, preservar el patrimonio y reconocer un

Figura 3. *Vigías del patrimonio, agentes de la preservación cultural.*



rol a los estudiantes como agentes de transformación e incentivarlos para que se conviertan en guías culturales en un futuro cercano.

6. Creación de trajes y accesorios tradicionales

En su totalidad esta EPA brinda el espacio para resaltar las tradiciones culturales del municipio, por tal razón al desarrollar el proyecto la gran mayoría de actividades requiere la utilización de prendas y accesorios alusivos a las cuadrillas de San Martín de los Llanos que es patrimonio inmaterial de la Nación. En esta etapa del proyecto los estudiantes redescubren sus raíces culturales y por medio de dos talleres teórico- prácticos conocen su esencia y viven la transformación a través de la elaboración de trajes y accesorios de los personajes que van a representar, guahibos, moros, galanes y cachaceros, con el fin de estimular su creatividad lo cual ayudará a crear un vínculo o una conexión simbólica hacia el reconocimiento de sus valores multiculturales.

7. Juegos de cuadrillas: la guerra y la paz

La propuesta pedagógica del proyecto crea una representación de un juego de guerra y un juego de paz propio la Institución, resaltando el rol de la mujer que se excluye en la presentación de los juegos tradicionales y se ve relegada a la confección de los trajes y accesorios que usan los cuadrilleros. Dentro de la I.E hay mayor cantidad de estudiantes mujeres, por

Figura 4. *Vigías del patrimonio, agentes de la preservación cultural.*



tal razón se resalta su rol y se fortalecen sus raíces culturales a través del juego y participan en la resignificación de sus saberes ancestrales. Cabe resaltar que dentro de las cuadrillas de San Martín de los Llanos se contemplan juegos de guerra y de paz.

Dentro de la propuesta del juego de guerra se crea un escenario propio donde los estudiantes caracterizados de cuadrilleros disfrutan del juego del ponchado ajustado a las características propias de las cuadrillas. Aquí se presenta una interacción directa y divertida al darse una confrontación simbólica de cuadrillas. Para el juego de paz se realiza por equipos una dinámica artística que fomenta el trabajo en equipo, la música coordinación óculo manual y óculo pédica. La actividad se acompaña con la música tradicional llanera y se monta una coreografía resaltando los colores de las cuadrillas. A medida que avanza el juego se va creando una similitud de una serpiente coral, ya que los colores de los cuadrilleros se asemejan a la misma, tal cual como se hace el juego de la serpiente, dentro de las cuadrillas.

8. Concurso de pintura y arte sanmartinero

En el segundo bloque de la estrategia *San Martín vive: un día de arte y cultura* se desarrollan actividades artísticas en la sala de audiovisuales de la I.E., con el apoyo de funcionarios de la alcaldía municipal, los cuales brindan a los estudiantes elementos culturales relacionados con las cuadrillas de San Martín, que plasman en sus bocetos, resaltando la identidad del Municipio.

9. Festival de atletismo cajuches por la paz y la sostenibilidad

El *festival de atletismo cajuches por la paz y la sostenibilidad* es la culminación de la semana cultural. Los estudiantes combinan sus destrezas motrices, dando un insumo al departamento de Educación Física para caracterizar estudiantes que pueden participar en los juegos Intercolegiados en la modalidad deportiva del atletismo. Este festival involucra la mayor cantidad de pruebas deportivas que se señalan dentro del reglamento de los juegos intercolegiados, buscando adaptarlas al contexto

Como ejemplo de esta adaptación, en la categoría Junior “Cachorros Llaneros” prueba de 70 metros, “Ruge el Llanerit@: carrera de velocidad” dando participación desde grado preescolar a grado undécimo. Aquí es importante destacar que en la participación de los estudiantes se refleja la identidad cultural porque van caracterizados de cuadrilleros, dando así un referente turístico y cultural a través del deporte.

Figura 5. Festival de atletismo cajuches por la paz.



10. Herencia del fogón: sabores que evolucionan, identidad que se preserva

Para 2026 se proyecta un encuentro semestral teórico práctico hacia la educación culinaria fomentando la gastronomía sanmartinera, se invita a padres de familia, estudiantes y maestros quienes serán portadores de la gastro-herencia sanmartinera; se tendrán varios referentes del Municipio que, a través de sus relatos y una elaboración conjunta, documentará y creará manjares únicos de la región. Posterior a esto se pretende documentar los procesos gastronómicos que se realicen a través de un libro digital donde se salvaguarda el patrimonio inmaterial de su gastro-herencia, fortaleciendo así la preservación del patrimonio cultural sanmartinero.

Figura 6. Herencia del fogón.



RESULTADOS

El desarrollo de las diez estrategias desarrolladas año tras año de la Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) ha permitido consolidar la Institución Educativa Manuela Beltrán como un eje de gestión cultural y preservación del patrimonio encaminado a la pedagogía de la resistencia y en contravía de las políticas actuales del entorno globalizante actual. En el siguiente cuadro se evidencian los logros más significativos:

Fortalecimiento de la Identidad y Gastro-herencia	Festival gastronómico: Sabores de Paz, Un Encuentro de Tradición y Reconciliación: En 2025 se evidencio gran participación de la comunidad manuelista con un aproximado de 1800 personas, dentro de la propuesta de 25 stands arrojó una desmercantilización del marketing cultural que se ha generado, la propuesta al señalar que todos los productos se entregan como muestras gratis y productos derivados del arroz, incentivo a la prolongación de los saberes ancestrales hacia una gastro-herencia única y desacelerando las lógicas implícitas por el neoliberalismo de consumo. Todo esto se financia gracias a la comunidad educativa que participa en el festival.
Reapropiación Territorial	Cajuches en Acción: Tras la Huella y el Balón: Estudiantes de grado 11° en el año 2025 utilizan su entorno urbano y adoptan una transformación a través de la lúdica y el juego utilizando acertijos y retos lúdicos, creando así un aula a cielo abierto. Esto da como resultado el mejoramiento de reapropiación territorial dando énfasis en sitios emblemáticos del Municipio, creando así en el estudiantado embajadores de su cultura quienes se convertirán en agentes de cambios Vigías del patrimonio. Igualmente, la incorporación del deporte escolar ligada a la preservación del patrimonio anima a futuras generaciones al realce de su esencia y a su vez mejora sus capacidades de liderazgo, y habilidades motrices.
	San Martin vive un día de historia, arte y cultura: Se identifican tres líneas importantes de saberes que se entrelazan: los saberes científicos, saberes ancestrales y la experiencia lúdica de la pedagogía de la resistencia que se evidencia en esta EPA La propuesta impacta de manera directa a 1300 estudiantes, quienes participan y reciben una formación integral, basada en un enfoque innovador que se constituyen integralmente de acuerdo al PEI de la I.E Manuela Beltrán.
Liderazgo Estudiantil y Empoderamiento	Vigías del Patrimonio: La vinculación de un grupo de estudiantes de diversos grados como vigías del patrimonio ha dado excelentes resultados. Estos estudiantes reconocidos como agentes de cambio y pioneros en la preservación del patrimonio y saberes ancestrales, planifican y gestionan actividades de manera autónoma. Gracias a su compromiso Institucional, motivan e inspiran a sus compañeros a valorar y preservar el patrimonio cultural inmaterial.

Resignificación de Roles y Equidad de Género	Juegos de Cuadrillas, la guerra y la paz: Este es, quizá, uno de los resultados más significativos alcanzados por la EPA. La inclusión de la mujer en estas secuencias didácticas, adaptadas a la esencia lúdica de la representación de las cuadrillas, se convierte en un logro disruptivo y transformador. Tradicionalmente la mujer dentro de las cuadrillas ha sido relegada a la construcción de trajes y accesorios que utilizan los cuadrilleros. Sin embargo, la EPA promueve una participación activa e incluyente en todos los estudiantes. De esta manera la mujer deja de ocupar un rol secundario y asume un papel protagónico como agente de cambio, convirtiéndose en promotora de ambientes de paz y preservación del patrimonio cultural.
Creatividad y Expresión Artística	Creación de Trajes y Accesorios Tradicionales: El desarrollo de talleres teórico prácticos permite a los estudiantes apropiarse de su historia a través de recursos como los podcast de Diana Uribe, en los que se aborda la evolución que han presentado las cuadrillas de San Martín. A partir de estos aprendizajes, los estudiantes elaboran trajes y accesorios propios de esta tradición. En este proceso se fortalece el vínculo intrínseco arraigado a la preservación de su patrimonio. Además, los estudiantes construyen un caballo simbólico, creado por ellos mismos, entendiendo que estos actos culturales son de carácter ecuestre y representan la fuerza del llanero. De esta manera, se consolida una identidad cultural que los estudiantes van construyendo en el transcurso del año escolar. Concurso de pintura y arte sanmartinero: La secretaría de Cultura de San Martín de los Llanos, en articulación interinstitucional con la I.E, brinda espacios y alternativas artísticas que permiten al estudiantado, de manera guiada y asistida, materializar diseños gráficos, bocetos, y diversas expresiones visuales orientadas a la preservación del patrimonio cultural. Esta iniciativa contribuye a la salvaguarda de las tradiciones culturales, al tiempo que fortalece las habilidades expresivas de los estudiantes. Asimismo, genera una sinergia entre las entidades estatales y la academia, que busca explotar las potencialidades de los estudiantes que participan, y descubrir talentos que, en muchos casos, permanecen ocultos, consolidando de esta manera el entorno social en torno a la apropiación cultural.

Deporte con Identidad Cultural	Jugamos y evolucionamos: primer festival de atletismo caju-ches por la paz y la sostenibilidad: La vinculación del patrimonio inmaterial con el desarrollo de actividades atléticas genera una valiosa cohesión social entre los estudiantes, quienes se convierten en vigías activos de su patrimonio a través de un componente lúdico. Este enfoque permite la realización de muestras estéticas que resaltan sus tradiciones, consolidando el festival como una plataforma de exhibición del patrimonio vivo. Asimismo, fortalece valores como la paz y la convivencia. Adicionalmente, el festival brinda la oportunidad de identificar y proyectar talentos deportivos que podrán representar a la I.E en futuras competencias deportivas como los juegos intercolegiados.
--	---

Nota: Todos estos resultados mencionados demuestran que es posible avanzar hacia procesos de emancipación educativa y el desligarse de los estándares neoliberales predominantes, a través de Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPAs). Estas permiten la construcción de pequeños currículos contextualizados, orientados a la realidad de sus territorios.

En este proceso, la autonomía del docente y del estudiante se entrelazan para fortalecer la preservación del patrimonio cultural, en el marco de una pedagogía de la resistencia que genera resultados significativos y pertinentes para las Instituciones Educativas de nuestra región.

Estos resultados son coherentes con lo que la investigación sobre aprendizaje experiencial ha documentado: cuando los estudiantes aprenden desde y en su experiencia real, el aprendizaje se vuelve más profundo, más motivador y más duradero (Kolb, 1984; Samper y Ramírez, 2014). Y cuando ese aprendizaje se articula con la identidad cultural del territorio, genera no solo conocimiento sino sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad Walsh (2009).

Conclusiones

La Institución Educativa Manuela Beltrán se posiciona como territorio de resistencia y paz al consolidarse como un eje multicultural orientado a la gestión de preservación del patrimonio. En este contexto, los aprendizajes se fundamentan en la pedagogía experiencial y en el desarrollo de las expresiones educativas alternativas.

En sincronía con la emancipación de los estándares neoliberales presentes en las Instituciones Educativas, las experiencias significativas que se ven ligadas a resultados medibles y cuantificables son las idóneas para desligarse de lo tradicional, esta Experiencia Pedagógica Alternativa (EPA) muestra que se puede tener un currículo propio que ve un nacimiento desde la realidad de su entorno, de su territorio, donde se da dignidad a la labor del maestro, y a su vez prioriza la autonomía real que debe tener el estudiantado en su entorno y su territorio.

Desde el punto de vista pedagógico, la EPA *Jugamos, preservamos, evolucionamos: una apuesta por preservar el patrimonio de San Martín de los Llanos* aporta evidencia de que los principios del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), de la educación popular (Freire, 1970) y del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) son herramientas eficaces cuando se aplican con rigor, creatividad y compromiso en contextos educativos situados. La articulación de estos tres referentes, mediada por el enfoque de territorio, genera un modelo pedagógico que tiene el potencial de ser referente para otras instituciones de la región llanera y del país.

Se concluye que los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Beltrán pasaron de ser receptores pasivos a ser vigías del patrimonio donde asumen roles protagónicos y se resalta el rol de la mujer que centro de la pedagogía de la resistencia: que el estudiantado es crítico capaz de frenar y oponerse a la globalización cultural homogenizado en el territorio.

Finalmente, en el contexto colombiano de posconflicto, la EPA ofrece una respuesta pedagógica concreta a la pregunta de cómo construir paz desde la escuela: no mediante discursos abstractos sobre convivencia, sino creando experiencias compartidas, rescatando memorias colectivas y generando espacios de reconocimiento mutuo en torno a la riqueza cultural propia. La Institución Educativa Manuela Beltrán, al posicionarse como eje de gestión cultural del municipio, demuestra que la educación pública puede ser una herramienta poderosa de transformación social, cuando se atreve a construir su propio camino.

Referencias

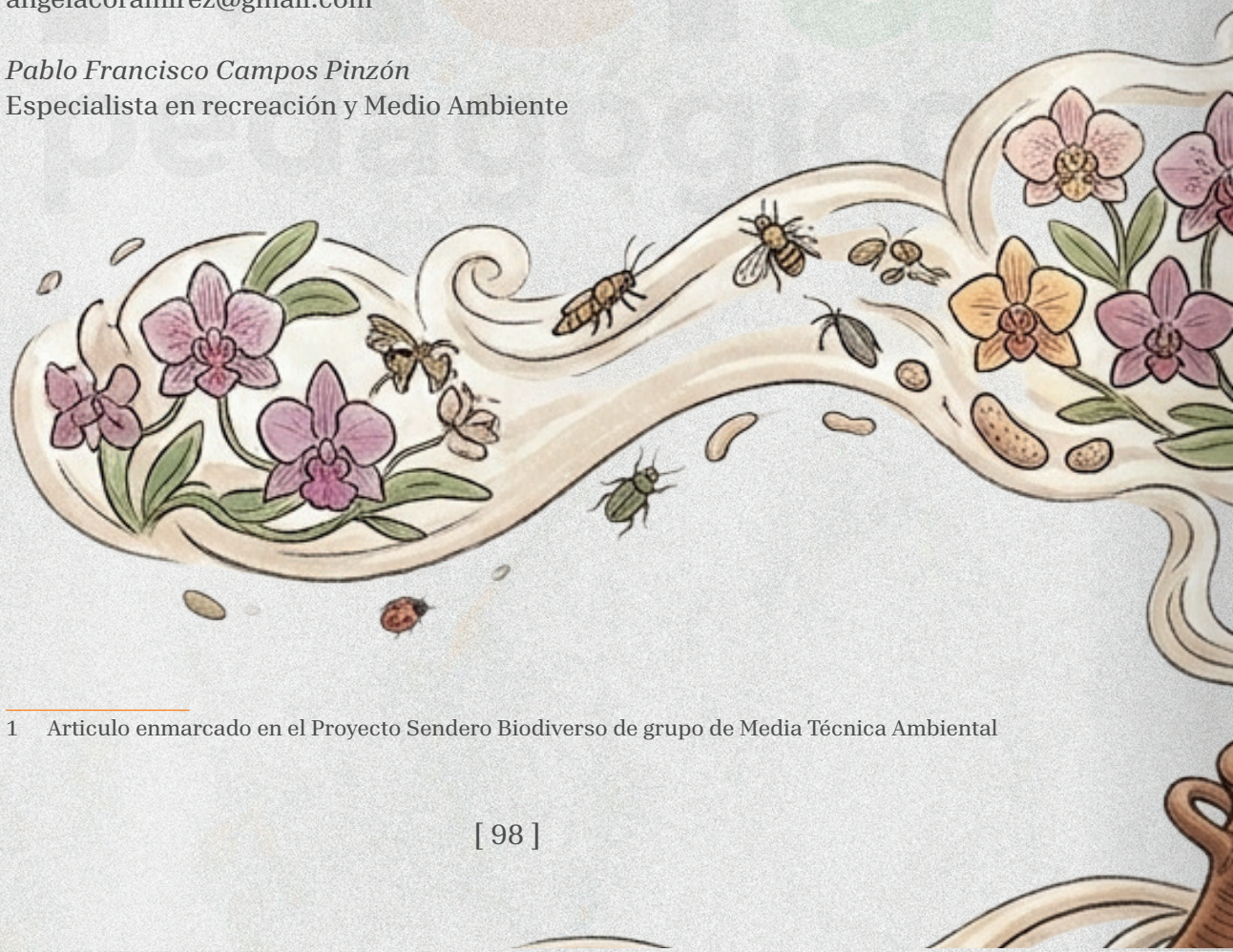
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Cabrera Martínez, A. M., & Vidal Ortega, A. (2017). La gestión del patrimonio cultural en Colombia: Reflexiones sobre su sostenibilidad y participación comunitaria. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 383-410.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2008). *Ley 1185 de 2008: Por la cual se modifica y adiciona la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura) y se dictan otras disposiciones*. Congreso de la República de Colombia.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2023). *Política para la gestión, protección y salvaguardia del patrimonio cultural*. Autor.
- Samper, A., & Ramírez, A. (2014). *Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencial*. [Trabajo de grado, Universidad EAFIT].
- Torres Carrillo, A. (2010). La educación popular: trayectoria y actualidad. *Boletín Virtual Redipe*, 79(1), 1-15.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28). OALA.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración.

La escuela como territorio de resistencia: aulas vivas y educación ambiental crítica en el proyecto Senderos que florecen¹

The school as a territory of resistance: living classrooms and critical environmental education in the project *Paths that bloom*

Ángela Elvira Cortés Ramírez
Magíster en Gestión Ambiental sostenible
angelacoramirez@gmail.com

Pablo Francisco Campos Pinzón
Especialista en recreación y Medio Ambiente

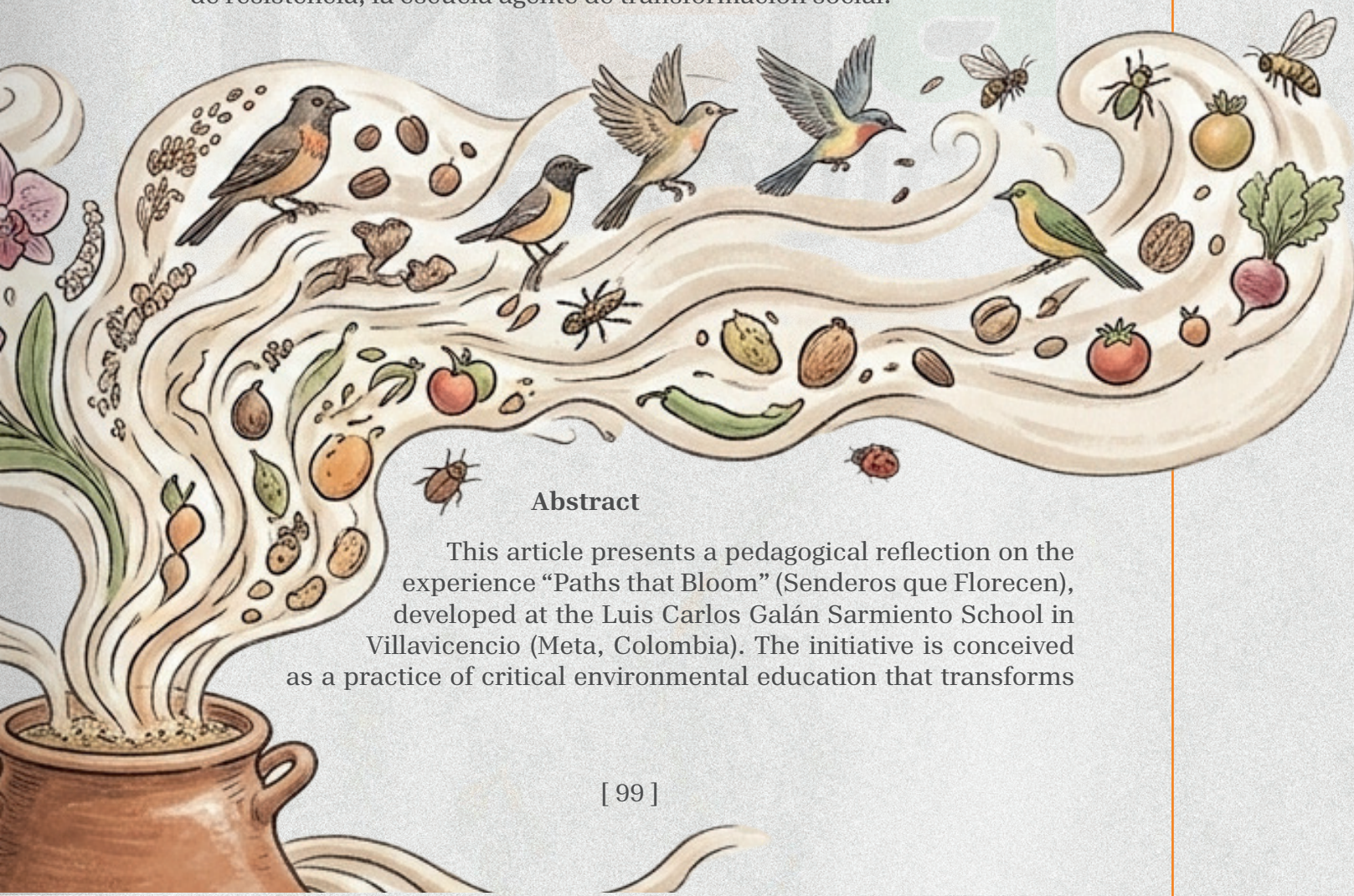


¹ Artículo enmarcado en el Proyecto Sendero Biodiverso de grupo de Media Técnica Ambiental

Resumen

El presente artículo expone una reflexión pedagógica sobre la experiencia “Senderos que Florecen”, desarrollada en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en Villavicencio (Meta, Colombia). La propuesta se configura como una práctica de educación ambiental crítica que transforma la escuela en un territorio de aprendizaje, resistencia y construcción colectiva del conocimiento. Mediante la implementación de escenarios concebidos como aulas vivas: Orquigalan, Verde Vital, Avifauna Galanista y Jardín de Polinizadores, se promueve la conciencia ecológica, la soberanía alimentaria y el reconocimiento del territorio como eje pedagógico. Metodológicamente, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo participativo que privilegia la experiencia, el diálogo y la investigación escolar. Los resultados evidencian la formación de sujetos críticos, con sentido de pertenencia y compromiso socioambiental. Se concluye que la educación ambiental crítica constituye una alternativa transformadora frente a los enfoques tradicionales.

Palabras clave: biodiversidad, educación ambiental crítica, territorio de resistencia, la escuela agente de transformación social.



Abstract

This article presents a pedagogical reflection on the experience “Paths that Bloom” (Senderos que Florecen), developed at the Luis Carlos Galán Sarmiento School in Villavicencio (Meta, Colombia). The initiative is conceived as a practice of critical environmental education that transforms

the school into a territory of learning, resistance, and collective knowledge construction. Through the implementation of spaces conceived as “living classrooms” —such as Orquigalan, Verde Vital, Galanista Avifauna, and the Pollinator Garden— the project promotes ecological awareness, food sovereignty, and the recognition of territory as a pedagogical axis.

Methodologically, the experience is framed within a participatory qualitative approach that prioritizes experience, dialogue, and school-based research. The results demonstrate the formation of critical subjects with a strong sense of belonging and socio-environmental commitment. The article concludes that critical environmental education constitutes a transformative alternative to traditional educational approaches.

Keywords: biodiversity, critical environmental education, territory of resistance, the school as an agent of social transformation.

Introducción

La educación contemporánea enfrenta tensiones derivadas de modelos tecnocráticos y neoliberales que tienden a instrumentalizar el conocimiento, reduciéndolo a un recurso orientado al desarrollo económico, el mercado y la formación de estudiantes preparados para competir y consumir. Esta lógica responde a procesos de globalización que involucran prácticas, saberes y acuerdos internacionales; sin embargo, se distancia de una comprensión crítica de las realidades sociales situadas en contextos específicos, propósito central de una educación ambiental transformadora.

En este marco, el proyecto Senderos que Florecen emerge como una propuesta pedagógica que busca resignificar la escuela como espacio de transformación social, promoviendo una educación ambiental crítica articulada con el concepto de territorio. Para este ejercicio se retoma la definición de Macías (2014), quien lo entiende como un “espacio producido socialmente en el que confluyen aspectos geográficos, históricos, sociales y culturales; diversos agentes con intereses y poderes que actúan en el tiempo, reordenando y reconfigurando dicho espacio” (p. 39).

Este concepto se traslada al ámbito escolar con el propósito de contextualizar el aprendizaje y pluralizar los saberes, procurando “una escuela que camine e investigue el territorio, que se deje producir por él y lo produzca en contenidos de aprendizaje para la vida (Macías et al., 2021, p. 135). De esta manera, la experiencia de Senderos que Florecen busca

“reconocer el territorio como un espacio de aprendizaje y resistencia, donde las comunidades estudiantiles comprendan las dinámicas de poder que afectan su entorno, y desarrollen capacidades para cuestionar transformar, desde una perspectiva crítica, las diferentes formas de despojo territorial” (Briseño & Sánchez, 2024).

Marco Teórico y Conceptual

La experiencia pedagógica *Senderos que Florecen* se fundamenta en los postulados de la educación ambiental crítica (Sauvé, 2005; González-Gaudio, 1997) y de la pedagogía crítica (Ocampo López, 2008; Giroux, 2015; McLaren, 2012). Asimismo, incorpora los principios de la ecopedagogía (Gadotti, 2008), articulando saberes científicos, ancestrales y comunitarios.

Estos enfoques aportan diferentes dimensiones para la comprensión de las problemáticas socioambientales. La educación ambiental crítica reconoce que dichas problemáticas involucran factores naturales, sociales, culturales y políticos; la pedagogía crítica promueve el pensamiento reflexivo y el diálogo contextualizado, orientado hacia la emancipación y transformación social; mientras que la ecopedagogía otorga sentido a las prácticas cotidianas desde una perspectiva ética y ecológica que favorece la continuidad de la vida en el planeta.

“ La ECOPEDAGOGÍA otorga sentido a las prácticas cotidianas para la continuidad de la vida en el planeta. ”

Estas perspectivas convergen en la comprensión de la escuela como territorio de paz, de construcción de vínculos sociales y de reconocimiento de las realidades socioculturales, ambientales, y ancestrales. En este contexto, se busca promover a la transformación entre sociedad y naturaleza.

A partir de estos aportes teóricos, el proyecto ambiental institucional ha sido concebido por el profesorado como una oportunidad para desarrollar procesos formativos contextualizados, orientados a promover posturas críticas sobre la relación entre las comunidades y los recursos naturales. En consecuencia, se fomenta el uso responsable de dichos recursos y la búsqueda de alternativas para su conservación, apropiación y conocimiento.

En este sentido, los estudiantes de los grados décimo y undécimo, aunque se encuentran vinculados a una modalidad técnica orientada al desarrollo de competencias laborales, han construido desde 2021 una metodología que busca superar las visiones antropocentristas y consumistas. La propuesta promueve una perspectiva sistémica en la que cultura, naturaleza y sociedad confluyen en un propósito común de bienestar, reconociendo el valor de todas las formas de vida y favoreciendo el desarrollo de un pensamiento crítico, contextualizado y emancipador.

De esta manera, la experiencia *Senderos que Florecen*, desarrollada en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, adopta una perspectiva sistémica y compleja para comprender los fenómenos naturales, culturales y sociales asociados al ambiente y a las interacciones humanas.

Desde esta perspectiva, se busca superar la fragmentación del conocimiento y consolidar procesos educativos de reflexión crítica y de participación activa de los estudiantes y de la comunidad educativa.

Metodología

La experiencia *Senderos que Florecen* se desarrolla en la sede principal de la secundaria de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en la Supermanzana 2, sector 5 de Ciudad Milenio, barrio Ciudad Porfía, en Villavicencio (Meta, Colombia), véase Figura 1. La institución, de carácter técnico, atiende aproximadamente a 2.900 estudiantes desde transición hasta grado undécimo, distribuidos en dos jornadas. La población estudiantil pertenece principalmente a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 y se caracteriza por presentar una alta movilidad poblacional.

Desde 2021, la experiencia ha promovido la creación de espacios denominados escenarios, concebidos como *aulas vivas* que favorecen el aprendizaje experiencial. El proceso se desarrolla durante dos años con estudiantes de la modalidad Ambiental en grados décimo y undécimo.

Los estudiantes de grado décimo realizan un proceso de observación y acompañamiento del trabajo desarrollado por los estudiantes de grado undécimo a partir del tercer trimestre del año escolar. De acuerdo con sus intereses, cada estudiante selecciona uno de los escenarios y se conforman los respectivos equipos de trabajo.

Por su parte, los estudiantes de grado undécimo lideran cada escenario, estableciendo propósitos y acciones orientadas al fortalecimiento de los senderos pedagógicos. La ubicación de los escenarios se presenta en la figura 1 y sus principales acciones se sintetizan en la Tabla 1. En estos

espacios, los estudiantes elaboran productos como hortalizas, catálogos de biodiversidad y materiales educativos que integran el aprendizaje con las prácticas comunitarias y ambientales.

Figura 1.
Ubicación de los escenarios en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento.



Imagen de Google Earth adaptada por los autores (2025).

Tabla 1. Escenarios y acciones

Escenario	Acciones Ambientales Desarrolladas
Orquigalán	Implementación de un nicho de Orquídeas en un sendero ecológico
Verde Vital	Lugar para cultivo de plantas de alto contenido nutricional y producción de abonos orgánicos.
Visión y Vuelo Galanista	Avistamiento de aves locales
Zumbadores de Jardín	Generación de hábitats para organismos polinizadores

Elaboración propia a partir de la información suministrada.

Diseño metodológico

La experiencia se enmarca en un enfoque cualitativo participativo. Bajo esta perspectiva, el proceso desarrollado en cada escenario se organiza anualmente en cuatro fases: formación contextualizada, planeación, alistamiento y ejecución. Estas fases se implementan de manera cíclica y dinámica, dado que no constituyen procesos lineales, sino que se retroalimentan continuamente de acuerdo con las necesidades del contexto.

Formación contextualizada

En esta fase se privilegia el diálogo permanente entre teoría y práctica, reconociendo a los estudiantes como protagonistas activos del proceso formativo. Bajo la orientación de los docentes, se identifican las problemáticas presentes en cada escenario y se establecen los objetivos y metas por alcanzar. De esta manera, el proceso transita desde la observación hasta la formulación de situaciones problemáticas contextualizadas, fortaleciendo una formación con carácter investigativo y científico. Un elemento fundamental de esta etapa es la autogestión, entendida como la capacidad de estudiantes y docentes para identificar y vincular expertos externos que aporten conocimientos específicos para cada escenario. Un ejemplo de ello es el apoyo de la Corporación Corporquidea, en el diseño y establecimiento del sendero de orquídeas *Orquigalán*.

Planeación

En esta fase se delimitan los objetivos y metas de cada equipo que lidera un escenario, procurando que respondan tanto a los intereses de los estudiantes como a las necesidades y realidades contextuales definidas en la problemática. Posteriormente, se establecen las acciones necesarias para alcanzar dichos propósitos, privilegiando el trabajo colaborativo, la capacidad de gestión y el acompañamiento de las familias.

Asimismo, se lleva a cabo la búsqueda, recuperación y selección de información primaria y secundaria, fortaleciendo las competencias relacionadas con la indagación, el análisis y la interpretación de la información. Como resultado de esta fase, se socializan los anteproyectos que orientan el desarrollo de las acciones previstas.

Ejecución

A partir del segundo trimestre del segundo año se implementan las actividades establecidas en los anteproyectos, de acuerdo con los cronogramas y metas establecidas. En esta fase se desarrollan acciones concretas

orientadas a dar respuesta a las problemáticas identificadas y se fortalecen los procesos de proyección comunitaria mediante actividades de educación ambiental tanto dentro como fuera de la institución.

Cada escenario cuenta con una ruta pedagógica que permite su apropiación y divulgación por parte de la comunidad educativa. Los estudiantes socializan sus aprendizajes con estudiantes de básica primaria y multiplican sus conocimientos en los diferentes escenarios (imagen 1). Igualmente, se reciben visitas de otras instituciones que realizan recorridos por el sendero (imagen 2), compartiendo experiencias y consolidando estos espacios como verdaderas *aulas vivas*.

La ruta metodológica cuenta con el acompañamiento permanente de los docentes de la Media Técnica Ambiental, lo que ha permitido resignificar conceptos relacionados con el ambiente, la biodiversidad y las relaciones sociales. Estas acciones se materializan en propuestas creativas y contextualizadas orientadas a la mitigación del deterioro ambiental y al fortalecimiento de una conciencia crítica en la comunidad.

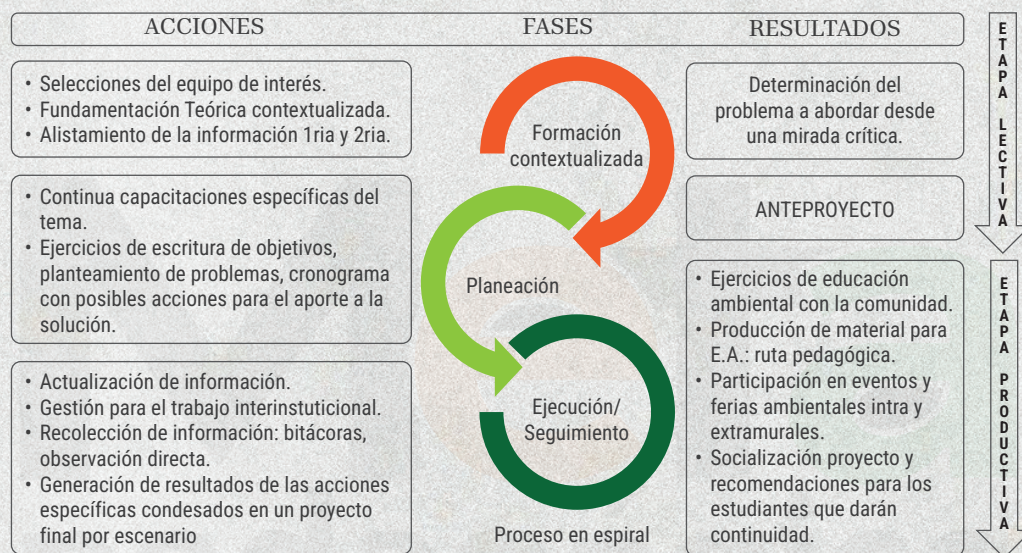
Figura 2.

Estudiantes y docentes del grado sexto visitando Orquigalan



Adicional, pueden ser realimentada una y otra vez ya que son procesos dinámicos en espiral que pueden cambiar en caso de cambios de las condiciones del entorno. Debido a su carácter dinámico y no lineal, las fases metodológicas se conciben como procesos en espiral que se retroalimentan permanentemente y se adaptan a las variaciones y necesidades del entorno.

Figura 3.
Esquema de fases metodológicas.



El esquema resume el proyecto, destacando acciones, fases y resultados clave.

Resultados y discusión

Los resultados evidencian un fortalecimiento de la conciencia ambiental, el sentido de pertenencia territorial y el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes vinculados a la experiencia *Senderos que Florecen*. Anualmente, participan más de 60 jóvenes en los diferentes escenarios pedagógicos, generando un impacto significativo en la comunidad educativa mediante recorridos, visitas guiadas e intercambio de experiencias con otras instituciones.

La tabla presenta los logros alcanzados, mostrando en cada fila los resultados obtenidos y en las columnas su descripción e impacto

Tabla 2

ESCENARIO	METAS ALCANZADAS
VERDE VITAL	Mantenimiento de los cultivos de moringa, Sacha Inchi, chaya Conti mansa, árbol de pan, dando continuidad al proyecto heredado por ESA ES (Emprendimientos para la Soberanía Alimentaria en la escuela Saludable) de la Sociedad Colombiana de Pediatría (iniciado en 2022). Producción de abonos orgánicos a partir de lombricultivo y paca digestora silva. Siembra de hortalizas en huertos escolares. Ejercicios de educación ambiental que conciencian en el aspecto a través de las visitas a los escenarios.
ORQUIGALAN Sendero de Orquídeas	Se han reconocido algunas orquídeas de la región. Realización de diplomado en cultivo de orquídeas. Creación del Jardín como nicho de las orquídeas en el sendero. Diseño del sendero y Siembra de orquídeas en el mismo. Generación de señales para identificar las especies sembradas.
AVIFAUNA GALANISTA	Sensibilización para el cuidado de la biodiversidad Galanista a través del reconocimiento de las aves que visitan el colegio. Fomentar la formación del equipo de avistamiento Colgalan con las guías de aves y capacitaciones con expertos. Catálogo de avifauna Galanista en proceso de actualización e impresión.
ZUMBADORES DE JARDÍN	Establecimiento del Jardín de polinizadores y su mantenimiento. Avanzar en el álbum de biodiversidad del jardín polinizador.

Entre los principales logros alcanzados se destacan la producción de alimentos, la conservación y el reconocimiento de especies, la realización de actividades de educación ambiental comunitaria y la elaboración de materiales pedagógicos. Estos resultados han contribuido a consolidar los

diferentes escenarios como verdaderas *aulas vivas*, capaces de articular el aprendizaje con la práctica y la proyección social.

Conclusiones

La experiencia pedagógica *Senderos que Florecen* permite resignificar la escuela como un territorio de resistencia y transformación socioambiental, en el que la educación ambiental crítica favorece la formación de sujetos conscientes, reflexivos y comprometidos con el cuidado de su entorno.



En este sentido la apropiación del territorio como escenario educativo fortalece la participación, investigación y construcción del conocimiento.

La implementación de escenarios pedagógicos concebidos como *aulas vivas* ha contribuido al fortalecimiento de la educación ambiental crítica, consolidando a la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento y a sus proyectos ambientales como referentes de transformación territorial contextualizada. Asimismo, estos espacios han favorecido la integración



entre los saberes científicos, comunitarios y culturales, promoviendo una comprensión sistémica de las relaciones entre sociedad y naturaleza.

Los resultados obtenidos evidencian que la educación ambiental crítica constituye una alternativa capaz de superar enfoques tradicionales de enseñanza, al articular territorio, comunidad y conocimiento mediante experiencias de aprendizaje contextualizadas. De esta manera se promueve la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y sensibilidad frente a las problemáticas ambientales contemporáneas.

No obstante, la sostenibilidad y proyección de este tipo de experiencias requieren el fortalecimiento institucional y una mayor articulación con las políticas públicas en materia de educación y ambiente, de manera que estas iniciativas puedan consolidarse y ampliarse como prácticas pedagógicas transformadoras con impacto en las comunidades y territorios.

Finalmente, la experiencia Senderos que Florecen evidencia que las aulas vivas constituyen escenarios privilegiados para la formación ambiental crítica, la construcción de ciudadanía y la resignificación de la relación entre escuela, territorio y comunidad, contribuyendo al desarrollo de procesos orientados a la sostenibilidad y al cuidado de la vida.

Referencias

Briseño Roa, J. & Sánchez Pacheco, R M. (2024). Educación, territorio y otras pedagogías. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 15(31), Artículo 00002. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1630>

Gadotti, M. (2008). *Educar para la sostenibilidad: Una contribución a la década de la educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO.

Giroux, H. A. (2015). *La pedagogía crítica y la política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Siglo XXI Editores.

González-Gaudiano, E. (1997). *Educación ambiental: Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. Sistemas Técnicos de Edición.

Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. J., & Bernal Romero, D. F. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, 45, 35-58. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

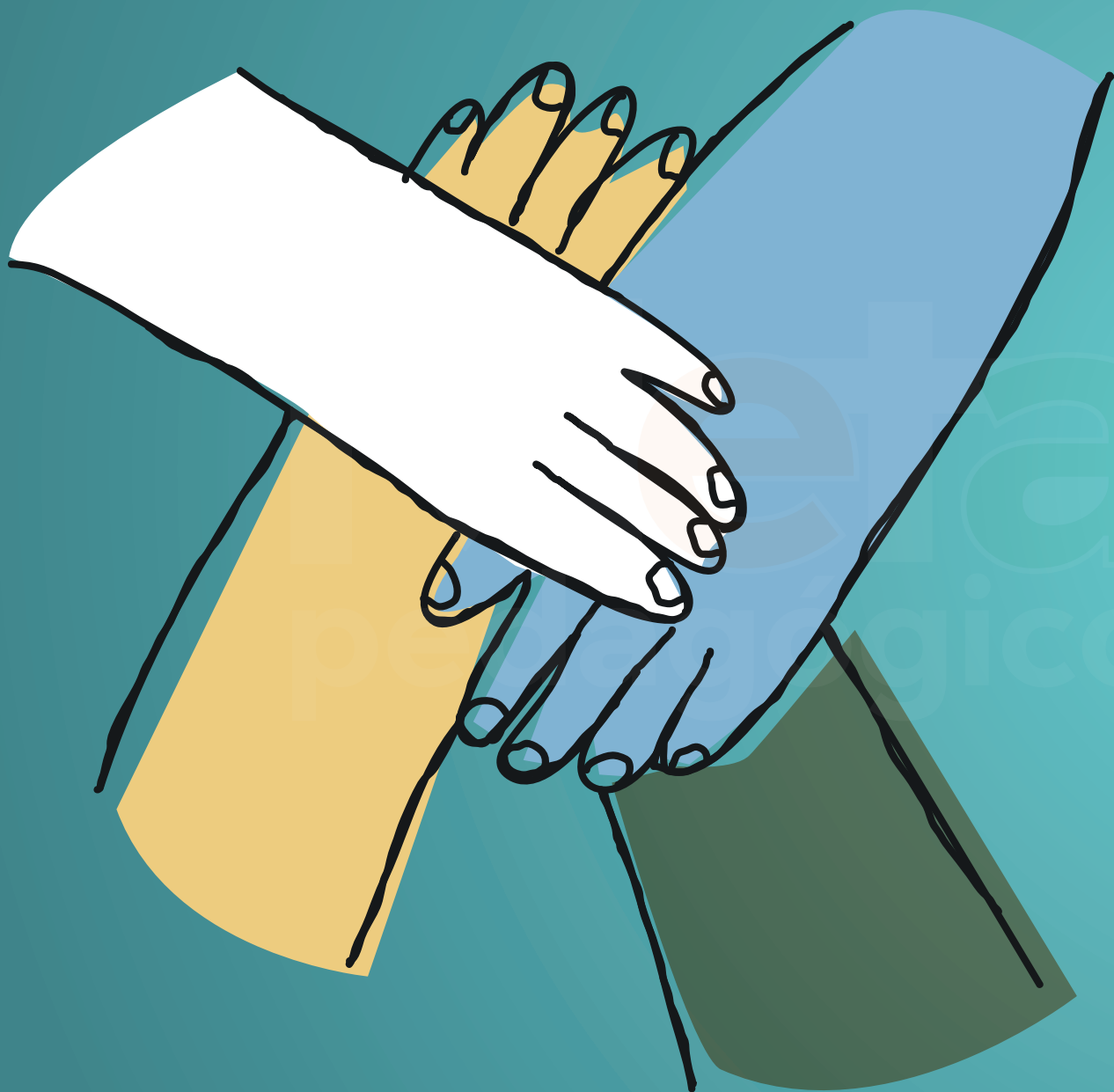
McLaren, P. (2012). *Pedagogía crítica y revolución: Ensayos para una teoría de la educación*

transformadora. Siglo XXI Editores.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. EN M. Sato e I. Carvalho (Eds.), *Educação ambiental: Pesquisa e desafios* (pp. 17-44). Artmed.



Experiencias significativas



Avistamiento de aves como estrategia de educación ambiental en educación primaria

Birdwatching as an environmental education strategy in primary school

Angélica Gómez Peña
Docente Institución
Educativa Centauros -
Sede la Cecilia¹

¹ Institución Educativa Centauros – Sede La Cecilia

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en la Institución Educativa Centauros, sede La Cecilia (Villavicencio), basada en el avistamiento de aves como estrategia para fortalecer la educación ambiental en estudiantes de educación primaria. A través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se promovieron procesos de observación directa, investigación escolar y elaboración de materiales didácticos. La propuesta integró diversas áreas del conocimiento, fortaleciendo el desarrollo de habilidades científicas, pensamiento crítico y conciencia ecológica. Los resultados evidencian aprendizajes significativos, apropiación del entorno y compromiso con la conservación de la biodiversidad local.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, aves, biodiversidad, educación ambiental, observación.

Abstract

This article presents a pedagogical experience developed at Centauros Educational Institution, La Cecilia campus (Villavicencio), based on birdwatching as an environmental education strategy. Through Project-Based Learning (PBL), the project promoted observation, school research, and the creation of didactic materials. The proposal integrated different areas of knowledge, strengthening scientific skills, critical thinking, and ecological awareness in primary students. Results show meaningful learning, environmental awareness, and commitment to biodiversity conservation.

Keywords: biodiversity, birdwatching, environmental education, observation, project-based learning

Introducción

En los contextos rurales, la escuela tiene la oportunidad de transformar el entorno natural en un espacio de aprendizaje. En la sede La Cecilia se identificó la necesidad de fortalecer la educación ambiental, ya que los estudiantes convivían con una gran diversidad de aves sin reconocer plenamente su valor ecológico y educativo. Frente a esta situación, se implementó una estrategia basada en el avistamiento de aves. El objetivo de este artículo es describir y analizar esta experiencia pedagógica como una estrategia para fortalecer la educación ambiental, promover aprendizajes significativos y fomentar la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia hacia el territorio.

Marco teórico y conceptual

El proyecto “Conociendo el vuelo de la naturaleza: un viaje entre alas y colores” se fundamenta en enfoques pedagógicos y ambientales que promueven el aprendizaje activo, la investigación escolar y el contacto directo con el entorno natural. En este marco, el avistamiento de aves se convierte en una estrategia didáctica para fortalecer la educación ambiental y el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria, especialmente en contextos rurales donde la biodiversidad forma parte de la vida cotidiana.

La presente experiencia se fundamenta en la educación ambiental, entendida como un proceso que promueve la comprensión y valoración del entorno natural. López Helguero y Aguirre Coello (2025) señalan que la educación ambiental en la escuela primaria favorece el desarrollo de actitudes responsables hacia la conservación de los recursos naturales y fortalece la conciencia ecológica de los estudiantes.

Asimismo, la estrategia se apoya en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Aguirregabiria y García Olalla (2020) destacan que esta metodología permite a los estudiantes aprender mediante la investigación de situaciones reales de su contexto, fomentando la participación, el trabajo colaborativo y la construcción significativa del conocimiento. En la misma línea, Pérez Rodríguez, Izquierdo Villanueva y Ramírez González (2026) afirman que el ABP fortalece el pensamiento crítico y las competencias científicas al involucrar a los estudiantes en procesos de observación, análisis y resolución de problemas.





Otro aporte relevante fue la inclusión de elementos de ciencia ciudadana, mediante diarios de campo, dibujos, registros escritos y socializaciones, que fortalecieron la participación y el trabajo colaborativo. Además, se promovieron competencias comunicativas y artísticas a través de carteles, exposiciones y narraciones, integrando el aprendizaje interdisciplinario y dando mayor significado a las experiencias.

Finalmente, la propuesta reconoce el valor del contexto rural como escenario pedagógico, donde los recursos naturales se transforman en herramientas educativas que enriquecen las prácticas escolares y promueven procesos más contextualizados y significativos.

En conclusión, el avistamiento de aves se constituye en una estrategia pedagógica que articula el ABP, la educación ambiental, el aprendizaje experiencial y la ciencia ciudadana, favoreciendo el desarrollo de habilidades científicas, el pensamiento crítico y el compromiso con la conservación de la biodiversidad desde la educación primaria.

Metodología



La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa Centauros, sede La Cecilia, ubicada en Villavicencio, con la participación de 73 estudiantes que van desde transición hasta quinto grado de primaria., con edades entre los 5 y 14 años. El presente proyecto inició en el año 2024 y se desarrolla de manera permanente como parte de las estrategias de educación ambiental de la sede La Cecilia. Debido a su carácter formativo y a la incorporación continua de nuevos estudiantes,

no cuenta con una fecha de finalización establecida, sino que se proyecta su continuidad durante los próximos años lectivos.

La propuesta, se orientó desde un enfoque cualitativo y pedagógico, buscando comprender las experiencias, aprendizajes y transformaciones generadas en los estudiantes a partir del contacto directo con el entorno natural.

La metodología se fundamentó en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que permitió integrar diversas áreas del conocimiento mediante actividades prácticas y participativas. El proyecto se llevó a cabo durante la jornada escolar a través de experiencias de observación, investigación y socialización relacionadas con las aves presentes en el entorno institucional.

El proceso metodológico se organizó en cuatro fases:

1. Exploración: los estudiantes realizaron recorridos y salidas de campo dentro y alrededor de la institución para observar aves en su hábitat natural. Se promovió la observación directa y el reconocimiento de sonidos, colores, tamaños y comportamientos de las especies. Las observaciones fueron registradas en diarios de campo mediante dibujos, notas y descripciones sencillas.
2. Investigación: los estudiantes consultaron información sobre las aves observadas utilizando libros, guías ilustradas, recursos digitales y el acompañamiento docente. Se identificaron aspectos como alimentación, hábitat, importancia ecológica y nombre común de algunas especies. Además, se realizaron conversaciones grupales para compartir hallazgos y fortalecer el aprendizaje colaborativo.
3. Producción de materiales: se elaboraron carteles, murales, maquetas,



fichas descriptivas, dibujos y textos relacionados con las aves identificadas. Estas actividades favorecieron el desarrollo de habilidades comunicativas, la creatividad y el trabajo en equipo, integrando áreas como Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Artística.

4. Socialización: los estudiantes presentaron sus aprendizajes a la comunidad educativa mediante exposiciones, muestras pedagógicas y ferias escolares. Estos espacios fortalecieron la expresión oral, la participación y el intercambio de conocimientos entre estudiantes, docentes y familias.

Como técnicas de recolección de información se emplearon la observación directa, los diarios de campo, registros fotográficos y las producciones estudiantiles, evidenciando aprendizajes, actitudes frente al cuidado ambiental y la participación activa de los estudiantes.

La metodología implementada favoreció la participación constante y el aprendizaje significativo, al partir de experiencias cercanas a su contexto. Asimismo, fortaleció el vínculo entre escuela, naturaleza y comunidad, promoviendo procesos educativos más dinámicos, reflexivos y contextualizados.

Resultados

Durante el desarrollo del proyecto de avistamiento de aves, se evidenció un fortalecimiento significativo de la conciencia ambiental y del conocimiento sobre la biodiversidad local entre los estudiantes participantes.

Del total de estudiantes vinculados al proyecto, aproximadamente el 40 % logró identificar por su nombre común al menos 15 especies de aves presentes en la vereda La Cecilia, mientras que cerca del 35% reconoció



además sus nombres científicos y algunas características relacionadas con su alimentación, hábitat y comportamiento. A lo largo de los años de ejecución del proyecto, los estudiantes han logrado reconocer alrededor de 20 especies de aves de la zona, cabe aclarar que todos los estudiantes participan en las salidas de avistamiento pero se profundiza con los estudiantes de los grados 4 y 5.

En relación con el objetivo de reconocer la importancia de las aves en el ecosistema, el 65 % de los participantes demostró, mediante conversatorios, actividades prácticas y salidas con diferentes entidades del municipio, comprender el papel que cumplen las aves como dispersoras de semillas, controladoras de insectos y bioindicadores de la salud ambiental del territorio.

Respecto al fortalecimiento de la responsabilidad ambiental, el 70 % de los estudiantes participó activamente en actividades de observación, investigación y registro de información sobre las aves presentes en la institución y sus alrededores. Además, se observó una mayor sensibilización hacia el cuidado de los espacios naturales y el respeto por la fauna local.

Como resultado del proceso investigativo, se consolidó un registro fotográfico y gráfico de las especies observadas. Aproximadamente el 40 % de los estudiantes elaboró dibujos (álbumes) o registros fotográficos de las aves identificadas, fortaleciendo sus conocimientos en el tema de las aves.

Asimismo, la participación de las familias en algunas actividades de observación y reconocimiento de aves contribuyó al fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad, favoreciendo el reconocimiento y valoración de la biodiversidad presente en la vereda La Cecilia y promoviendo acciones de conservación del entorno natural.



Conclusiones

El proyecto de avistamiento de aves demostró que las experiencias de aprendizaje vinculadas al contexto local favorecen una mayor apropiación de los conocimientos ambientales, permitiendo que los estudiantes establezcan relaciones significativas entre la teoría y la realidad de su entorno.

La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos permitió consolidar una propuesta pedagógica que promueve la observación, la investigación y la reflexión crítica como herramientas para comprender y valorar la biodiversidad local.

El uso del entorno natural como escenario de aprendizaje evidenció el potencial educativo de los espacios rurales para fortalecer la educación ambiental y generar actitudes de respeto, valoración y corresponsabilidad frente a la conservación de los recursos naturales.

El proyecto contribuyó al fortalecimiento de la cultura ambiental de la comunidad educativa, favoreciendo el reconocimiento de las aves como parte importante del patrimonio natural de la vereda La Cecilia y como indicadores de la riqueza biológica del territorio.

Entre las principales limitaciones identificadas se encuentran la disponibilidad de tiempo para realizar un mayor número de jornadas de observación, las condiciones climáticas que en ocasiones dificultaron las salidas de campo, y la limitada disponibilidad de equipos especializados para el registro y documentación de las especies observadas.

Recomendaciones

Dar continuidad al proyecto como una estrategia permanente de educación ambiental, permitiendo ampliar el seguimiento de las especies de aves presentes en la institución y su entorno.

Fortalecer el proceso mediante la adquisición o gestión de herramientas como binoculares, cámaras fotográficas y guías de identificación de aves que faciliten la observación y el registro de información.

Vincular de manera más activa a las familias, organizaciones ambientales y entidades locales para enriquecer los procesos de formación y conservación de la biodiversidad.

Ampliar el registro de las especies observadas continuando con la construcción de los álbumes escolares de aves de la vereda La Cecilia, que sirva como recurso pedagógico para futuras generaciones de estudiantes.

Promover la articulación del proyecto con otras áreas del conocimiento, fortaleciendo el desarrollo de competencias científicas, comunicativas, artísticas y tecnológicas desde una perspectiva interdisciplinaria.

Referencias

López Helguero, M., & Aguirre Coello, J. E. (2025). *Educación ambiental en estudiantes de nivel primaria: una revisión sistemática*. Revista InveCom, 6(1), e601041. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15354213>

Aguirregabiria Barturen, J., & García Olalla, A. M. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo sostenible en el Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 5-24. <https://doi.org/10.5565/rev/e>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Educación ambiental en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning*. Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

Guía para la redacción, presentación y publicación de artículos

Todos los artículos publicados en la revista “Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación” son previamente valorados por el Comité Editorial, quien revisa el cumplimiento de los lineamientos de la revista.

Los artículos que no cumplan los criterios formales, siempre y cuando no implique modificaciones considerables, serán devueltos al autor de contacto, antes de ser enviados a los pares evaluadores externos, para que se corrijan dichos aspectos en un plazo no mayor a 15 días.

El comité editorial establece los pares evaluadores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego).

Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación.

Las contribuciones se deben entregar en formato Ms-Word, en letra Times New Roman de 12 puntos, color negro, espaciado 1.5 sin estilos y en tamaño carta.

Autor(es): Puede ser individual o grupal. En este segundo caso, los autores deben aparecer según la importancia de su contribución. Con llamado a pie de página se debe informar último grado académico, afiliación institucional actual, correo electrónico, dirección de correspondencia institucional y número telefónico de contacto.

Todo artículo deberá ajustarse a la siguiente estructura:

Título del artículo en español e inglés (máximo 15 palabras).

Resumen en español e inglés (no más de 250 palabras).

Palabras clave en español e inglés, de acuerdo con los descriptores establecidos por el Tesauro de la Unesco o tesauros disciplinares.

Texto del artículo, no excederá de 8000 palabras (16 páginas). Si es un artículo científico no deberá estar por debajo de 10 páginas. Estricto cumplimiento de las normas APA última versión.

Tablas, cuadros, gráficos, imágenes deben enviarse en original, debidamente numeradas, en archivo aparte en formato jpeg.300 ppp.

Notas aclaratorias al texto (si existen), según normas APA.

Al final del trabajo se incluirá la lista de Referencias bibliográficas, según normas APA.

El Comité editorial se reserva el derecho a introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento a las normas referidas.

ADEM

Luis Cardenio Escobar Aucú

*Secretario de Asuntos Directivos Docentes, Universitarios
Oficiales y de Vinculación Diferente a los Decretos 2277 y 1278*

Las funciones de esta Secretaría se orientan a integrar y fortalecer la unidad de los docentes directivos afiliados a la Asociación, articulando sus esfuerzos como base de las luchas sindicales; impulsar su mejoramiento profesional y cultural mediante la propuesta de programas formativos; analizar y difundir oportunamente los documentos emitidos por el Comité Nacional; formular y ejecutar planes de trabajo en coordinación con la Junta Directiva Central; y promover espacios de encuentro y deliberación para el estudio de problemáticas, la rendición de informes y la construcción colectiva de soluciones y programas que respondan a las realidades del departamento.

La Secretaría viene adelantando procesos permanentes de capacitación dirigidos a los directivos docentes tanto del municipio de Villavicencio como del departamento del Meta, mediante la realización de dos encuentros anuales: uno en el primer semestre y otro en el segundo semestre. De igual manera, se han enviado delegaciones de rectores y coordinadores a las convocatorias realizadas por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), específicamente a los encuentros nacionales de directivos docentes, con el propósito de fortalecer su actualización en la normatividad vigente y contribuir a la construcción de propuestas que mejoren su quehacer didáctico, pedagógico y directivo. Estos espacios también permiten el análisis y la discusión de la problemática general del sector, a fin de que esta sea incorporada en los pliegos de peticiones que presenta la Federación ante el Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional. Para el presente año, se tiene prevista la realización del tercer encuentro de directivos docentes a finales del mes de junio y del cuarto encuentro en el mes de octubre.

Por otra parte, se vienen impulsando procesos organizativos orientados a la unificación de las comunidades afrodescendientes, raizales e indígenas en la construcción de un estatuto docente único, que permita fortalecer una lucha mancomunada junto con todos los sectores sociales y populares del país, en defensa de la educación pública, los derechos laborales y el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica.

Estos procesos reafirman el compromiso de la Secretaría con la unidad, la formación permanente y la defensa de la educación pública, como base para fortalecer la acción sindical y construir propuestas que respondan a las realidades del territorio y a las necesidades del magisterio.

Secretaría de Equidad de Género

John Diego Giraldo

Secretario de Equidad de Género de ADEM



El mundo de hoy, lleno de complejidades y estigmatizaciones, está llamado a pensar, crear y recrear los diálogos y las acciones frente a la equidad de género. Sin duda alguna, la lucha debe partir de la generación de políticas públicas que reconozcan la diferencia, sin más exigencia que el respeto por la persona en todos los ámbitos en los que esta haga presencia, incluido el laboral.

Reconociendo que la escuela refleja las estructuras sociales, no se puede negar que en ella se reproducen prácticas de desigualdad, discriminación y violencia basada en género en todos los estamentos educativos.

Por lo anterior, la Secretaría de Equidad de Género de ADEM, con el firme propósito de minimizar el daño físico, psicológico, sexual y económico y, en particular, la afectación en la salud mental en el entorno laboral, viene desarrollando, en el marco de su plan de trabajo, acciones tales como:

- Continuar con el proyecto impulsado por FECODE en la ciudad de Bogotá, en el “Encuentro Nacional de Docentes Sindicalistas LGBTIQ+”.
- Promover la organización de las mujeres en la Red de Mujeres Sindicalistas, para avanzar en la construcción de los protocolos del Convenio 190 de la OIT sobre la **eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo**, ratificado por Colombia a través de la Ley 2528 de 2025.
- Se ha enviado a las instituciones educativas instrumentos como el Violentómetro y el Acosómetro Laboral.
- Encuentro de mujeres sindicalistas en la conmemoración del *Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*.
- Un espacio en la emisora de ADEM, denominado “Tejiendo saber, género y lucha”. Se transmite cada mes, los jueves, de 6:30 p. m. a 7:30 p. m., a través de Facebook.



Informe de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos, Culturales, Recreativos y de Investigación

Miguel Ángel Chisco García
Secretario de Asuntos Pedagógicos,
Culturales, Recreativos y de Investigación, ADEM

Informativo sindical

Atendiendo las orientaciones y objetivos de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), y de la Asociación de Educadores del Meta (ADEM), esta Secretaría trabaja por una transformación permanente del quehacer pedagógico, apoyando las iniciativas de los maestros comprometidos con la educación en el departamento del Meta.

En este contexto, avanzamos en el fortalecimiento del **Centro de Estudios e Investigación Docente (CEID) a nivel departamental**, con el propósito de potenciar programas como el Movimiento Pedagógico y la Escuela Territorio de Paz. Este esfuerzo impulsa la investigación, la práctica pedagógica democrática y la defensa de la autonomía escolar.

Un logro significativo de la ADEM, en el que participa activamente esta Secretaría, ha sido la creación de la **Revista Digital semestral “Meta Pedagógico. Saberes, experiencias e investigación”**, proyecto colectivo cuya primera edición se publicó en noviembre de 2025. Hoy entregamos a la comunidad educativa el segundo número, ofreciendo a los maestros un espacio para publicar artículos de investigación disciplinar y reflexión pedagógica, que se espera se conviertan en referente para el magisterio del departamento, y del país, puesto que al encontrarse en el sitio web de la Asociación, es de fácil consulta.

En Villavicencio, con el respaldo de esta Secretaría, surge también el **Semillero de Investigación**, impulsado por un equipo de docentes interesados en fortalecer procesos pedagógicos alternativos en las aulas. A través de la reflexión crítica, este colectivo promueve proyectos como **“Edutopia, Expedición Pedagógica por Villavicencio”**, iniciativa que busca visibilizar la voz de maestros, estudiantes y familias, con el propósito de trazar caminos de esperanza para la educación del municipio.

Desde otros frentes, como la cultura, la recreación y el deporte, se promueve el bienestar docente apoyando acciones como la conmemoración del Día de la Mujer, el Día del Maestro y la realización de los Juegos Recreativos de ADEM.

A nivel nacional, la Secretaría ha participado activamente en el III Congreso Pedagógico Nacional realizado en noviembre de 2025, y en encuentros de cultura y deporte, aportando ideas para mejorar los Juegos Deportivos Nacionales y los Encuentros de Folclor y Cultura. Asimismo, se ha ejercido veeduría en las fases municipales, departamentales, zonales y nacionales, garantizando transparencia y solicitando a las Secretarías de Educación el apoyo necesario en uniformes, transporte y demás condiciones que aseguren la participación digna de los maestros. Estos juegos son fruto de la lucha sindical, y por ello es nuestro deber exigir su continuidad y fortalecimiento.

En conclusión, reafirmamos nuestro compromiso con la pedagogía, la investigación, la cultura y el deporte, sin descuidar el bienestar integral de los maestros del Meta.

Meta pedagógico

La Revista “Meta Pedagógico. Experiencias, Saberes e Investigación” dedica el segundo número a exaltar la participación de los y las docentes del departamento del Meta, en el III Congreso Pedagógico Nacional: “Hacia la escuela pública, alternativa y democrática”, celebrado en Bogotá los días 12 al 14 de noviembre de 2025, convocado por FECODE.

Este acontecimiento político y pedagógico convocó a visibilizar, con pensamiento crítico, las falencias que han marcado el sistema educativo e impedido el mejoramiento de su calidad, pero también a proponer alternativas de solución que atiendan las necesidades de los territorios en sus propios contextos. Se espera que, en todos los municipios y departamentos del país, se fortalezca una corriente de pensamiento crítico en educación, liderada por el movimiento pedagógico de los CEID.

En este marco, el CEID de la Asociación de Educadores del Meta asumió el Congreso como un espacio para pensar la educación desde los territorios, reconocer y denunciar los daños ocasionados a la educación por el modelo capitalista neoliberal, y aportar reflexiones colectivas. Su participación se concretó con tres ponencias inscritas en las categorías de Movimiento Pedagógico y Política Educativa Alternativa, además de tres Experiencias Pedagógicas Alternativas aplicadas en instituciones educativas del departamento.