

Las Comunidades de Práctica Pedagógica Social Humanitaria (COPPESH): una educación pensada desde el docente hacia y con los territorios

The Communities of Social Humanitarian Pedagogical Practice (COPPESH): an education designed from teacher's viewpoint, towards and with the territories

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1539>

Julio Fernando Acosta Muñoz*
Edixon Alberto Prieto Acevedo**

Resumen

Este artículo de reflexión es producto de investigación. Muestra los avances teórico-metodológicos de las configuraciones pedagógicas denominadas Comunidades de Práctica Pedagógica Social Humanitaria (COPPESH), emergentes al proyecto denominado “Conceptos de pedagogía contemporánea: aportes teórico-metodológicos para la formación de maestros y maestras”, del grupo de Investigación GIFSE.¹ Las COPPESH tienen como objetivo principal promover una educación contextualizada que responda a las necesidades de las comunidades. Mediante esta estrategia se busca empoderar a los docentes y estudiantes como agentes de cambio, fomenta la colaboración y el diálogo en el proceso educativo. Este enfoque integra el conocimiento local y cultural, promueve un aprendizaje significativo que trasciende las aulas. La propuesta metodológica COPPESH se basa en fases metodológicas que incluyen la comunitarización, conscientización, deconstrucción, resignificación y reconstrucción. Estas etapas permiten a educadores y estudiantes trabajar de manera conjunta para identificar y abordar los desafíos educativos y sociales, fomentando la creatividad y la innovación. Las COPPESH representan una estrategia educativa que no solo busca mejorar la calidad del aprendizaje, sino que también se propone transformar las realidades sociales a través de la educación. Al integrar la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural, este enfoque contribuye a la construcción de una cultura de paz y reconciliación, y empodera a las comunidades para enfrentar los retos del presente y del futuro.

Palabras clave. Pedagogía – social – educación – territorio.

* Doctor en Pedagogía y Didáctica. Líneas de investigación: Pedagogía y Pensamiento Pedagógico-Grupo GIFSE. Docente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Colombia. juliofernando.acosta@uptc.edu.co

** Doctor en Pedagogía y Didáctica. Líneas de investigación: Pedagogía y Pensamiento Pedagógico-Grupo GIFSE. Docente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Colombia. edixon.prieto@uptc.edu.co

¹ GIFSE es un grupo de investigación colombiano adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, que se dedica a la investigación y conceptualización sobre problemas contemporáneos en ética, política, estética, ciencia, tecnología y educación desde la perspectiva filosófica. <https://gifse.com.co/>

Abstract

This reflection article, a product of research, shows the theoretical methodological advances of the pedagogical configurations called Communities of Social Humanitarian Pedagogical Practice (COPPESH), emerging from the project called “Concepts of contemporary pedagogy: theoretical-methodological contributions for the training of teachers”, from the GIFSE Research group. The main objective of COPPESH is to promote contextualized education that responds to the needs of the communities. This strategy seeks to empower teachers and students as agents of change, promoting collaboration and dialogue in the educational process. This approach integrates local and cultural knowledge, promoting meaningful learning that transcends the classroom. The COPPESH methodological proposal is based on methodological phases that include communitization, awareness, deconstruction, resignification and reconstruction. These stages allow educators and students to work together to identify and address educational and social challenges, fostering creativity and innovation. COPPESH represent an educational strategy that not only seeks to improve the quality of learning, but also aims to transform social realities through education. By integrating critical reflection and recognition of cultural diversity, this approach contributes to the construction of a culture of peace and reconciliation, empowering communities to face the challenges of the present and the future.

Keywords. Pedagogy – social – education – territory.

Introducción

La realidad global actual está basada en la incertidumbre y repercute de manera proporcional en la forma como los sujetos representan las políticas, la economía, lo medioambiental, lo cultural y las utilidades sobre los territorios, condiciones que están incidiendo en los escenarios locales de manera insospechada, generando posibles riesgos a la integridad humana y su entorno. Estas circunstancias se configuran como retos a las sociedades contemporáneas para el desarrollo integral de las potencialidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, e incluso para la supervivencia en condiciones de bienestar social acorde a cada una de las necesidades humanas.

A partir de este escenario, la educación y sus actores desempeñan un papel fundamental como institución social, para favorecer el pensar, reflexionar, transformar, comprender y colocar en crisis muchos de los sistemas de pensamiento y organización de las sociedades contemporáneas. Colombia, a diferencia de muchos países latinoamericanos, ha estado sumida en una espiral de violencia y conflicto durante más de medio siglo, lo que ha generado una profunda huella sociocultural en la población (Kaldor, 2001). Esta situación ha llevado a los ciudadanos a experimentar y vivir la violencia en diferentes escenarios que trascienden el ámbito institucional y se manifiestan en la vida cotidiana (Taussig, 2003), es decir, el conflicto en Colombia se ha convertido en una “cultura de la violencia”, que se reproduce y perpetúa en diferentes niveles de la sociedad (Galtung, 1996).

Esta cultura de conflicto se exterioriza en la forma en que los colombianos han aprendido a convivir con la violencia, a veces de manera pasiva, otras veces de manera activa (Sánchez,

2003). La violencia se ha convertido en un elemento estructural de la sociedad colombiana que afecta a todos los sectores de la población, desde los más jóvenes hasta los más ancianos (González, 2011); también ha provocado una serie de efectos secundarios, como el desplazamiento forzado de poblaciones, la pérdida de vidas humanas, la destrucción de infraestructura y la afectación de la economía (OEA, 2019). Sumado a lo anterior, el conflicto ha generado una profunda desconfianza en las instituciones y en el Estado, lo que ha llevado a una crisis de legitimidad y a una falta de gobernabilidad (Leal, 2006).

Del mismo modo, el conflicto como una actitud de la población colombiana ha transgredido muchos escenarios, que han permeado a los sujetos y los ha llevado a no valorar y significarse a sí mismos, al otro, a lo otro y a los otros. Estas particularidades, ya culturales, pareciera que se han trasladado a la escuela, casi que son la cotidianidad de muchas aulas y maestros en el territorio colombiano. Estas necesidades de tipo político-moral movilizan a “escudriñar” las formas de conciencia de sí del maestro en su práctica, invocando en sus capacidades de elección, decisión, postura y actuación a innovar respecto a la necesidad de beneficios mutuos que convocan a la educación en unos sitios particulares denominados territorios. La violencia en Colombia es un problema complejo y multifacético que requiere una solución integral y sostenible. Es necesario abordar las causas profundas de la violencia, como la desigualdad, la pobreza y la exclusión, y trabajar en la construcción de una cultura de paz y reconciliación (UNESCO, 2019).

Como consecuencia de esta condición de la sociedad colombiana, la violencia y el conflicto se han movilizadado de forma más apremiante en unos territorios que en otros; es frecuente que las circunstancias antes mencionadas se repliquen casi de la misma manera en las aulas, como un microcosmos social. A partir de esto, el reto de la educación y de su actor principal, el maestro, de la escuela en su proyecto educativo, es inconmensurable frente a esta problemática. Es así que el docente, en la reflexión de su práctica pedagógica, no puede aislar su acción y saber pedagógico del deseo de cambiar la realidad de la juventud y de la comunidad. Por ello, esta propuesta metodológica de orden reflexivo recae en pensar de otro modo la práctica pedagógica en algo que hemos denominado Comunidades de Práctica Pedagógica Social Humanitaria (COPPESH), como un elemento de agenciamiento y urdimbre de las relaciones que vinculan la escuela con la sociedad y las condiciones particulares de sus territorios.

A partir de lo anterior, plantear las COPPESH como una propuesta reflexiva y transformadora, que resignifica el papel humano en el escenario complejo y tenso del conflicto en perspectiva de territorio, es una oportunidad educativa de alteración y ruptura de un sistema social de conflicto, que desde el actuar del maestro y su influencia en las colectividades y los territorios de las sociedades que se habitan, se constituyan en un lugar comunitario de y para la enseñanza. Desde este punto de vista, para esta propuesta que busca transformar las realidades de los que habitan la escuela y la circundan, las COPPESH, con el maestro como su principal agente social, se constituye en un sitio de acontecimiento, un espacio de posibilidad que permite el

desenvolvimiento en términos de imaginación, creatividad y creación en/sobre lo cotidiano del maestro, sus educandos y las comunidades desde y con las particularidades de sus territorios.

Así, este documento trata de una reflexión, de una narración de cómo se visualiza la expansión de posibilidades de estas comunidades que, con el sujeto maestro, dan cuenta de la emergencia de entrar en una disposición de relación con el territorio de sí, del otro y de lo otro, en busca de romper con esas estructuras sociales, en perspectiva ideológico-morales hegemónicas, que condicionan al sujeto-maestro como extensión de la forma escuela de la modernidad, cuyo propósito era constituir al niño en objeto de estudio y de normalización (Narodowski, 2013).

Esta propuesta, pensada desde una posición reflexiva y analítica, no busca propiciar el caos en su acepción de *des-orden* sino, al contrario, dar ocasión a otras maneras de expresión trascendente de la disposición que representen las ideas, de lo que convoca la educación con una presencia activa de los actores involucrados. En esta propuesta se dialoga, se narra sobre las maneras del pensar pedagógico del maestro y su experiencia, en articulación con las formas de develar las situaciones de la comunidad donde se habita, en una descripción y análisis del contexto, en un tiempo, en unas circunstancias, y con unas características esenciales y particulares, que se constituyen en el fundamento de transformación de las colectividades y de su ser docente, desde el contacto y resignificación de y con los territorios.

Aquí la escuela, desde estos fundamentos, se muestra como un lugar desde el que se proveen y agencian acciones de diálogo y negociación cultural como un ejercicio de la práctica pedagógica que favorece la comunitarización, es decir, la conformación de colectividades educativas comunitarias con perspectiva de transformación territorial, socialmente empoderadas desde y con la educación, que promueven procesos pedagógicos de mudanza en busca de procesos de mejoramiento del estar y convivir en sociedad, desde la tensión que emerge con la seducción-educción de los territorios, la escuela, la práctica pedagógica y la cotidianidad de las aulas.

A partir de lo anterior, este documento tiene como propósito mostrar una serie de elementos novedosos de orden reflexivo sobre las maneras teórico-metodológicas de las COPPESH, que permiten abordar las colectividades en vínculo con la vida en la escuela y las formas de ser y hacer del docente, para repensar los espacios, tiempos y habitantes desde una perspectiva transformativa-territorial. Esto surge como producto del ejercicio investigativo de los autores de este documento, llevado a cabo desde el año 2012, en la formación de maestros/as a lo largo del territorio nacional, donde a través de distintas narraciones se develaba la cotidianidad, provocando a su vez unas maneras de pensar la escuela y el aula, en atención de unas necesidades particulares sociales de conflicto de la juventud y niñez colombiana, pero que con esta propuesta formativa y transformadora de escenarios educativos y colectivos, pensados desde los territorios, tienen la potencia metodológica de ser extrapolada a muchas regiones de nuestra Latinoamérica.

La práctica pedagógica del maestro desde una visión social humanitaria

Desde finales de los años setenta, en Colombia el quehacer del maestro en la cotidianidad del aula se ve alterado por los cuestionamientos del uso instrumental de la práctica, así como las debilidades argumentativas detectadas sobre las que se ha visto reducida la pedagogía. En este escenario de tensiones y luchas, los movimientos profesoraes constituyen el denominado Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC) en defensa de esa labor social, fuertemente influenciado por la pedagogía, en clave de saber pedagógico y práctica pedagógica que generan la ruptura de los regímenes de verdad sobre el saber, instaurados en la escuela.

Zuluaga (s/f) utiliza este binomio de nociones epistemológicas en la búsqueda de reconceptualizar la pedagogía desde la mirada foucaultiana de práctica discursiva o práctica de saber, que, en el escenario de la revolución estructuralista de los sesenta, comparte terreno teórico-investigativo común con Michel de Certeau y Michel Serres, entre otros, sobre los que se constituye la idea de que la práctica pedagógica es mucho más de lo que hace el maestro en el aula para incidir en la escuela, en la comunidad y en su territorio; es decir, la práctica pedagógica es una provocación del maestro para el agenciamiento de una relación global-local-glocal (Serres, 1995). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos investigativos por cambiar esta razón de la práctica pedagógica, esta se ha devuelto a resignificar este discurso al sentido unidimensional de la acción.

Para esta propuesta de las COPPEESH, el concepto de práctica pedagógica retoma lo conceptualizado en este aspecto, pero tensiona este precepto cuando la práctica termina siendo considerada un campo de poder discursivo de conocimiento, donde posiblemente otros piensan las condiciones y posibilidades de saber del otro, para producir conceptos, imágenes y relatos para la configuración de nuevos aprendizajes mediante la experiencia; es decir, la práctica pedagógica se visualiza como una manera de direccionar el pensamiento de los maestros hacia un régimen de saber y actuar predispuesto políticamente correcto. "De este modo, «práctica» se usa como un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un(os) objeto(s) de saber" (Saldarriaga, 2016: 13).

La postura de práctica pedagógica para esta propuesta lleva a dimensionar el quehacer del maestro como algo natural, singular, social en su aula, su comunidad y su entorno; sumado a lo anterior, la práctica pedagógica se constituye desde la influencia contextual-histórica de cada experiencia y hábitat, donde se debe resaltar la cotidianidad del aula y el territorio de lo humano en el contexto pedagógico, y no como una práctica pedagógica globalizante, que se convierte en el discurso de moda, que homogeneiza y se universaliza en el sentir del maestro en su actuar educativo.

Para las COPPEESH, el quehacer pedagógico de los maestros será visto como un viaje, entendiendo la metáfora como el recorrido donde el sujeto profesor se moviliza en lo múltiple y lo complejo del entorno educativo, donde se deja asombrar y a la vez inspecciona su papel

pedagógico en el aula y en la sociedad donde coexiste con los otros, lo otro, el otro y sí mismo. Esta idea de práctica pedagógica como un viaje demuestra el interés y la fortaleza del maestro de emprender nuevas rutas que le convocan la experiencia y la vocación por la educación, por cuanto cada docente se descubre nómada o sedentario, aficionado al flujo, a los transportes, a los desplazamientos o al apasionamiento por el estatismo, por el inmovilismo y por las raíces (Onfray, 2016).

Esta forma de quehacer pedagógico utiliza el viaje como una disposición, como una actitud que habita en el maestro frente a su destreza para trabajar colectiva y colaborativamente, como un proceso de innovación que busca transformar realidades presentes en los territorios, en procura de la debida reivindicación social humanitaria de las comunidades que han sido sometidas y subyugadas, en este caso, por el conflicto y la violencia, como ejercicios de dominación colonizadores del saber. En este sentido, el viaje concentra el gusto por el movimiento, la pasión por el cambio (Onfray, 2016): "...viajar supone por tanto el empleo del tiempo laborioso de la civilización en beneficio del ocio inventivo y feliz [...], el arte de viajar induce a una ética lúdica, es una declaración de guerra a no cuadricular y cronometrar la existencia" (Onfray, 2016: 18).

Desde la propuesta COPPESH, el docente en este escenario de viaje manifiesta una postura nómada: El maestro como nómada,² es una condición que permite transitar por diferentes territorios actuando como un agente investigador y transformador del entorno social, desafiando el control y la unificación totalizadora (Deleuze, Guattari, 1980). Esta condición implica una resistencia activa, un "exorcizar la vergüenza" (Kohan, 2009), que libera a maestras/os de los preceptos que limitan su práctica pedagógica permitiéndoles reconstruir y deconstruir su intervención en el aula desde movimientos que dinamizan la intervención de los sujetos como organismos activos en la construcción y agenciamiento³ de saberes, expresiones, y narrativas del territorio con y en los otros.

En este sentido, en las COPPESH el maestro en su práctica pedagógica es nómada, se convierte en un agente de cambio capaz de navegar por los complejos fenómenos sociales que afectan a los individuos y a la comunidad (Freire, 1970). Esta condición requiere de una visión crítica que fomente la reflexión y la acción transformadora (Giroux, 1997); como un elemento del quehacer del docente, también implica una forma de ser y estar en el mundo, que se caracteriza por la movilidad, la flexibilidad y la adaptabilidad (Braidotti, 2012), permitiendo a las y

2 Ser nómada es alcanzar una velocidad, un movimiento absoluto, se puede ser nómada sin salir del lugar.

3 Por agenciamiento, Guattari y Rolnik se refieren a una "noción más amplia que la de estructura, sistema, forma, etc. Un agenciamiento incluye componentes heterogéneos, tanto de orden biológico como social, maquínico, gnoseológico, imaginario" (2006). Al contrario de las estructuras, que "están siempre ligadas a condiciones de homogeneidades", los agenciamientos son co-funcionales, son una simbiosis (Deleuze, Parnet, 1987: 52). El agenciamiento es una multiplicidad que incluye tanto líneas molares como moleculares; esta es "la verdadera unidad mínima" que ellos proponen en lugar de la palabra, del concepto o del significante. Deleuze planteará en sus escritos que "la unidad real mínima no es la palabra, ni la idea o el concepto, ni tampoco el significante. La unidad real mínima es el agenciamiento" (Deleuze, Parnet, 1987: 51).

los docentes desinstalarse de los preceptos habituales y explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que sean más relevantes y significativas para el mundo social de los estudiantes.

La ontología en la realidad del docente nómada involucra la complejidad de la producción de conocimientos, situación directamente relacionada con la interpretación del mundo; el docente nómada coloca un punto de vista más abierto a las colectividades y a sí mismo, reconociéndose como parte de muchos contextos y procesos sociales y humanos, situado cultural e históricamente en un entorno o territorio. La visión y realidad del docente en su quehacer pedagógico como nómada, parte de interpretar el significado del mundo, y cómo sus valoraciones transforman el entorno cultural, social y educativo de las comunidades. Desde esta sensibilidad, el docente nómada intenta comprender el tejido y los procesos que lo conforman en la densidad de un entorno, de una manera que hace posible la comprensión de las prácticas locales (Blommaert, 1997).

En conclusión, el maestro como nómada en esta visión de práctica pedagógica es un estado que dispone al viaje, e implica una forma de ser y estar en el mundo que se caracteriza por la resistencia, la crítica y la transformación. Esta condición requiere una visión reflexiva que fomente la acción transformadora y la construcción de un mundo más justo y equitativo en el territorio que habita con las colectividades. Es así que la labor educativa del maestro entra en función de otorgar lugar a los saberes y los métodos que, más que imposiciones, se constituyen en resultado de la experiencia de ser-en-el-mundo y estar-en-el-mundo, habitando-se y desplazando-se por el territorio, en coherencia con una naturaleza vivida que se encuentra en constante movimiento. Allí el maestro tiene la posibilidad de asumir su práctica pedagógica en el sentido de promover una enseñanza de lo cotidiano y para lo cotidiano, donde el lugar y el tiempo del acontecimiento de enseñar, brindan prioridad al aprehender del sujeto sobre su vida, su entorno y sus colectividades.

Naturaleza conceptual frente a territorio

Si en las COPPEESH se visualiza la práctica pedagógica como una metáfora de viaje y el maestro como nómada, la pregunta que surge es ¿en que territorios “viajará” el docente con estas colectividades? Para realizar la siguiente conceptualización es imprescindible denotar que para esta manera de abordar el aspecto social del aula, sus potencialidades y obstáculos, es necesario mirar que la cultura y las comunidades que se reflejan en el salón de clases son diversas, complejas, ambiguas, imprevisibles y tienen una condición de ida y vuelta, es decir, que el papel y la práctica del maestro se ven afectados por estas condiciones, pero el quehacer docente también incide en estas maneras sociales particulares de los que habitan la escuela.

Del mismo modo, con el fin de entender la complementariedad de esta noción que se desea introducir en esta propuesta, es necesario considerar cómo se visualiza el concepto de *territorio*, significado preponderante para articular el actuar del maestro desde su práctica al

entorno donde habita y los espacios socioculturales que le rodean. En primera instancia, los territorios no solo se dimensionarán para esta propuesta como los posibles límites geográficos y políticos de una región o ambiente; los territorios son episteme, son conocimiento, son movimientos que se construyen y se producen en la unidad del grupo pedagógico y contexto social donde están los maestros, los niños y niñas, y la comunidad.

Desde aquí, resumiendo lo anterior, el territorio se definirá como un ecosistema de relaciones entre diferentes territorios y sus saberes; territorios vivos y sensibles que se movilizan en las complejidades sociohistóricas, experienciales y culturales del ambiente educativo que rodean a los maestros, los estudiantes y cada individuo en la comunidad donde estos moran; son territorios y situaciones que hay que entender desde las relaciones que surgen, y el producto de las interacciones sociales y la influencia de estas concordancias sobre las prácticas pedagógicas cotidianas del docente, tendiendo a darle emergencia y prioridad a la condición humana presente en las necesidades y problemáticas de cada región, y constituir así espacios pedagógicos formativos y sociales de convivencia para la paz.

Ahora bien, con el ánimo de propiciar las COPPESH, es imprescindible describir qué y cuáles son los territorios que provocan e influyen el actuar de los docentes y la comunidad que les rodea, desde una serie de momentos y formas de territorios que contarán y resignificarán la dinámica del maestro y de las colectividades donde habita, como sujetos de saber y praxis que capturan y develan la intención de análisis de esta propuesta, en articulación con los grupos sociales que rodean a la comunidad educativa:

- *El territorio del sí mismo.* Este campo está relacionado con un ejercicio metodológico de conocer los contenidos y significados de cada individuo sobre el entorno donde está inmerso, ya sea del maestro, de los estudiantes, de la comunidad y cualquier individuo de la región donde habitan estos actores, y están relacionados con una mirada reflexiva sobre los conocimientos, experiencias, saberes e historia; es en sí conocerse a sí mismo a través del otro, de los otros y de lo otro. Según Aristóteles, el acto de *conocerse a sí mismo* es una actitud que debe educarse, es el inicio de la experiencia de la vida en relación con la sabiduría, donde a través del conocimiento de sí mismo, la vida se transforma en una obra de arte. El conocerse es el modelo que permite que los sujetos se *gobiernen a sí mismos* y representen en la práctica sus elecciones y meditaciones frente al entorno como sujetos libres (Cubillos *et al.*, 2001).

La comprensión del territorio de sí mismo es un proceso de autoconocimiento que se logra a través de la reflexión y los dispositivos pedagógicos que median en la interacción entre docentes, estudiantes y la colectividad: el conocimiento del territorio de sí mismo puede ser una mirada que “inspecciona”, como una especie de verse uno mismo, viabilizada por una incauta facultad del ojo de la mente para ver y saber al propio sujeto que ve (Larrosa, 1995). Este territorio implica una visión introspectiva que permite al sujeto conocer, tensionar y comprender su propia subjetividad, como sugiere Sócrates en su famoso “Conócete a ti mismo” (Platón, 1999).

Esta mirada interior es fundamental para que el sujeto pueda autoactualizarse y renovar sus conocimientos de manera continua, y para que pueda desarrollar una conciencia crítica sobre su propia identidad y su lugar en el mundo.

Para Kant, el sujeto debe ser consciente de sus propias limitaciones y posibilidades para poder comprender la realidad de manera “adecuada”, ya que permite al sujeto apreciar entre lo que es conocido a través de la experiencia y lo que es distinguido a través de la razón, desde el conocimiento empírico y trascendental. El conocimiento empírico sobre sí mismo viene siendo la comprensión que tenemos de nosotros mismos a través de la experiencia, es decir, a través de la observación de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Por otro lado, el conocimiento trascendental sobre sí se refiere al tipo de saber que tenemos de nuestra propia mente y su relación con el mundo, es decir, a la comprensión de nuestras propias limitaciones y posibilidades (Kant, 1999).

En este sentido, el conocimiento del territorio de sí mismo se puede considerar como una forma de “arqueología” sobre sí (Foucault, 1984), e implica una exploración de la propia subjetividad para descubrir los conocimientos y experiencias que han conformado la identidad del sujeto, y cómo puede continuar construyéndola de manera auténtica y significativa. Esta forma de “autoetnografía” (Ellis, 2004), denominada territorio de sí, involucra una búsqueda y descripción de la propia experiencia y subjetividad.

Esta inspección permite al individuo comprender cómo se ha construido su propia subjetividad y cómo puede continuar construyéndola de manera crítica y reflexiva, cómo puede desafiar las narrativas y discursos que han sido internalizados y que han influido en su forma de ser y de pensar (Nietzsche, 1999). En este momento de territorio de sí, el sujeto también puede encontrar la oportunidad de desarrollar una mayor conciencia emocional y empática, y de comprender cómo sus propias sensibilidades y experiencias están conectadas con las de los demás desde la intersubjetividad que se narra con las comunidades donde habitan los sujetos (Husserl, 1999).

• *El territorio de la relación.* Este espacio narra y devela la singularidad y particularidad de las distintas relaciones (pedagógica y social) con diferentes sistemas que se articulan de manera bidireccional desde los docentes, con y hacia los estudiantes, con los padres de familia, con la comunidad y con el entorno donde habitan los actores mencionados, desde las formas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje que empoderan los maestros hacia los demás, sumado a cómo los otros, lo otro, muta y se convierte en acción y reflexión de las COPPESH hacia y en el docente, sobre su ejercicio social como educador de la sociedad para el conocimiento, la convivencia y la paz.

El territorio de la relación se configura como un espacio dinámico y bidireccional donde se entrelazan las distintas relaciones pedagógicas y sociales, es un espacio que narra y revela la singularidad y particularidad de cada relación, destacando la interconexión y la interdependencia

entre todos los participantes (Bronfenbrenner, 1979). La relación pedagógica se extrapola del espacio del aula, se convierte en un acontecimiento social de encuentro y diálogo, donde los docentes, los estudiantes y las colectividades comparten conocimientos, experiencias y perspectivas, como un espacio o territorio donde se construyen significados y se negocian sentidos (Freire, 1970).

De esta forma, las relaciones pedagógicas y sociales se articulan de manera recíproca, donde los docentes, en su ejercicio como educadores, empoderan a los estudiantes y a la comunidad, y a su vez son influenciados y transformados por ellos. Las COPPESH desempeñan un papel fundamental en este territorio de la relación, ya que promueven la reflexión y la acción colectiva entre los maestros y la comunidad, con el fin de generar un impacto positivo en la sociedad (Wenger, 2001).

En este espacio, el principio de relación e interconexión se manifiesta en la idea de que los vínculos entre todos los participantes generan consecuencias similares, independientemente de la intensidad o frecuencia de la interacción (Bronfenbrenner, 1979). Esto subraya la importancia de considerar el contexto social y relacional en el que se desenvuelven los individuos, y cómo este contexto influye en su desarrollo comunitario de aprehensión de la realidad y de sí mismo, tal como lo refiere Bourdieu (1990) cuando afirma que “el capital social se refiere a la suma de los recursos que se encuentran en la red de relaciones que un individuo o un grupo mantiene con otros”.

En conclusión, el territorio de la relación es un espacio complejo y dinámico que implica la interconexión y la interdependencia entre todos los participantes. Es un evento de encuentro y diálogo donde se construyen significados y se negocian sentidos, donde se promueve la reflexión y la acción colectiva para generar un impacto positivo en la sociedad.

• *El territorio habitado.* Se caracteriza porque relata un análisis profundo y comprensivo de las relaciones cambiantes y constituidas con los otros, lo otro, del tiempo y el espacio, que a su vez develan las costumbres, lo ancestral, el contexto, las problemáticas y la cultura propia del entorno donde habitan los actores educativos (docentes-estudiantes-comunidad), cuyo precepto es tener a los maestros como eje fundante de este análisis de la realidad, lugar donde se descubren unas cotidianidades que configuran e influyen en el actuar docente. El concepto de territorio habitado se relaciona con la idea de que el espacio social es construido y producido por las interacciones y relaciones entre los individuos y grupos (Lefebvre, 1974). Desde esta perspectiva, el territorio habitado se entiende como un espacio de relaciones sociales, culturales y políticas que se configuran y reconfiguran constantemente.

Esta categoría de análisis, denominada *territorio habitado*, consolida una cartografía de las características sociohistóricas sobre el espacio vivido/ocupado en el que se movilizan los maestros, los educandos y la comunidad, significando las múltiples conexiones de los sistemas culturales y de saber, en relación directa con la forma en que los educadores determinan ciertas

estructuras culturales de su formación, representaciones que se han distribuido desde su praxis entre los estudiantes, situaciones que, de alguna otra forma, siguen configurando el discurso y la acción pedagógica del docente; esto implica que el territorio habitado no es un espacio neutral; es un lugar de lucha simbólica, donde los individuos y grupos compiten por la legitimación y el reconocimiento de sus prácticas y significados. En este sentido, el territorio habitado es un espacio de poder, donde se ejercen las relaciones de dominación y subordinación (Bourdieu, 1990).

Esta comprensión de lo habitado debe provocar una apropiación del entorno, desde el análisis sistémico con los estudiantes y la comunidad, con la realidad y las formas de resolver las posibles necesidades de lo cotidiano del espacio particular habitado desde el aula. Es así que el territorio habitado es un espacio de construcción social de la realidad, donde los individuos y grupos edifican y reconstruyen constantemente su comprensión del mundo. En este sentido, el territorio habitado es un espacio de conocimiento y significado, donde se producen y se reproducen las estructuras sociales y culturales (Berger, Luckmann, 1968), como un terreno fértil de solidaridad y cohesión social, donde los individuos y grupos se unen y se identifican con una comunidad y una cultura comunes. En este sentido, el territorio habitado es un espacio de integración y pertenencia donde se producen, se reproducen y transforman las estructuras sociales y culturales (Durkheim, 1973).

• *Territorio de la imaginación-creación.* El territorio de la imaginación-creación es un espacio de libertad y autonomía del pensamiento, donde se pueden fecundar las experiencias educativas más valiosas. Este territorio está dotado de subjetividad por las afectividades que le circundan, lo que lo hace único y singular en cada sujeto o colectivo (Deleuze, 1990). La imaginación-creación es el nutrimento que impulsa el tiempo de las tácticas-didácticas de los maestros frente a la sensibilidad de lo imprevisible en el aula y la comunidad, tal como afirma Castoriadis (1983) cuando plantea que la imaginación es la capacidad de crear algo nuevo, de inventar formas y figuras que no existen en la realidad.

El principio fundante de este territorio está relacionado con la capacidad de asombro ante todo y por todo, y con la contrastación permanente de los objetos culturales exteriores con las ideas y emociones internas (Vygotsky, 1996). La imaginación-creación es un proceso social que permite dar cuenta de las emociones circundantes y movilizar la imaginación como proceso social, al lugar de la empatía y sensibilidad como manera de comprender el sentido del otro y los otros (Cabra-Torres, 2011; Nussbaum, 2010). La imaginación-creación también está relacionada con la capacidad de reflexión y crítica ya que permite cuestionar las realidades existentes y crear nuevas posibilidades; la imaginación es un espacio de resistencia y liberación donde se pueden crear nuevas formas de ser y estar en el mundo (Giroux, 1997; Hooks, 1994).

El territorio de la creación relaciona a los otros territorios entre sí, como una urdimbre o tejido, debido que su esencia es proporcional y convergente a *re-presentar* el sentido social y humano de la práctica pedagógica del maestro con sus educandos y la comunidad, teniendo como

base el conocimiento y sensibilidad de estos espacios mediante la sistematización y socialización de las experiencias emergentes en cada uno de los tipos de territorios mencionados, como algo que suma a la reflexión y acción de las prácticas pedagógicas de los maestros. El territorio de la imaginación-creación es un espacio de lo pedagógico-sensible, que permite la creación de algo nuevo y la comprensión del otro. La imaginación-creación es un proceso social y político que permite la transformación de la realidad y la creación de un mundo más justo y equitativo.

La propuesta de las COPPESH. Procesos metodológicos para la transformación social

La tendencia a la construcción de un tejido social es cada vez más nutrida en el interior de la comunidad educativa, y permite estrechar los lazos de las personas para sentirse parte integrante e importante y, a la vez, sujetos responsables de la educación de sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes; la propuesta metodológica de las COPPESH para abordar la transformación social desde las escuelas, los docentes y su práctica hacia las colectividades y desde una posición de los territorios descritos, son formas de movilización donde lo discursivo, lo actoral y lo aplicado tiene como finalidad que los maestros busquen reapropiarse del espacio provocado por las modas pedagógicas, dando un giro al quehacer del maestro hacia cuestiones análogas e inversas basadas en la cotidianidad social de su actuar en el aula, situación que de alguna manera busca distinguir y resignificar las operaciones silenciosas, variadas, fraccionadas y camufladas en los sistemas pedagógicos, desde las prácticas educativas y sociales que abundan en el interior del aula, reconociendo el cúmulo de saberes pedagógicos, “tácticas”⁴ y didácticas educativas articuladas a los detalles de lo cotidiano, con el fin de recuperar las formas que adquiere la creatividad en los maestros en sus formas de ser docentes, develando las tácticas “artesanales” de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de lo global y homogeneizante (De Certeau, 1996).

En el afán constante de protestas frente a los sistemas que se imponen en el campo pedagógico-educativo, se puede cambiar la realidad inventando otra realidad; se cambia transformando las reglas del juego. La educación creadora se concreta en operaciones pedagógicas basadas en las acciones relacionales entre maestros y educandos, cuya característica fundamental

4 Para De Certeau (1996), la táctica equivale a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo “propio” es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos (así, en el supermercado, el ama de casa confronta datos heterogéneos y móviles, como las provisiones en el refrigerador, los gustos, apetitos y humores de sus invitados, los productos más baratos y sus combinaciones posibles con lo que ya tiene en casa, etcétera), pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de “aprovechar” la ocasión.

es la expresión de unicidades. La acción pedagógica de la innovación es el encuentro de unicidades en donde se juegan las complejidades de la interacción con el otro y los otros (Parra, 1997).

La intención metodológica de las COPPESH radica en promover una educación contextualizada y transformadora que responda a las realidades y necesidades específicas de las comunidades afectadas por el conflicto y la violencia. Este enfoque busca empoderar a los docentes y estudiantes como agentes de cambio, fomentando la reflexión crítica y la colaboración entre todos los actores educativos. A través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje colectivo, pretenden resignificar la práctica pedagógica integrando el conocimiento local y cultural en el proceso educativo y promoviendo así una cultura de paz, reconciliación y desarrollo social sostenible en los territorios.

A partir de lo mencionado, se muestran las fases metodológicas de la conformación de las COPPESH:

Ilustración 1. Fases metodológicas de las COPPESH.



Fuente: Acosta, J.; E. Prieto (2024).

Comunitarización: "EL VIAJE"

La primera acción de la metodología es la comunitarización: consiste en crear colectividad educativa basada en el diálogo y circulación de saberes pedagógicos entre docentes, saberes directamente relacionados con el entorno, la cultura y las personas que rodean la escuela, donde se dialoga y se transforma la práctica pedagógica desde la singularidad de lo cotidiano hacia un

proceso de narración que refleja la realidad propia de los territorios, para que los miembros de los diversos estamentos se congreguen en una COPPESH.

Esta fase busca la construcción o conformación de comunidades de docentes socialmente empoderadas, que ocasionan procesos de innovación para transformar sus realidades con la búsqueda de mejores formas de vida; en otras palabras, emprenden “EL VIAJE” como un proceso social humanitario en el que se movilizan las colectividades y colaboraciones, es decir, una comunitarización para trabajar juntos en procura de propósitos comunes. Se trata de un proceso transversal que parte de una cohesión colectiva que afianza la identidad y promueve el sentido para la vida, al igual que fortalece la pertenencia a la comunidad con el objetivo de superar los problemas que se presentan y que se constituyen como un desafío a la creatividad (Novoa, Camacho, 2017). Para esta propuesta, la comunitarización se genera mediante las acciones de motivación y empoderamiento de las COPPESH, sobre la necesidad de identificarse como integrantes de una comunidad de innovación que pretende idear y construir soluciones colaborativas creativas orientadas a mejorar los procesos educativos.

Este momento es el espacio que induce e indaga las cuestiones sobre el territorio a habitar, es el momento metodológico de interrogarse, pero también de planificar la bitácora de interacción con lo otro y los otros desde los territorios (territorio de sí mismo, territorio de la relación y territorio de lo habitado), condiciones que deben constituir las rutas y metodologías de abordaje para iniciar el viaje.

Conscientización crítica: “EL IR”

Respecto a la fase de conscientización crítica, se trata de una serie de ejercicios de reflexión crítica para sensibilizar sobre las principales problemáticas a las que se ven enfrentadas en los territorios. Esta fase de reflexión lleva a la comunidad a un primer paso dirigido a la identificación singular y luego colectiva de unas necesidades, para luego, por su envergadura, gravedad y posibilidad de intervención, priorizar una problemática sobre la que se puede innovar la manera de abordaje. Esta conscientización crítica lleva a que las COPPESH profundicen en la comprensión de las condiciones de los territorios en que docentes y estudiantes se movilizan en sus trayectorias educativas, al tiempo que se sensibilizan desde el diálogo que describe los territorios de sí mismo, de educandos y maestros. Para el desarrollo y logro de esta fase es indispensable hacer revisión, análisis e interpretación de manera comunitaria (grupos de docentes y de docentes con estudiantes) de los componentes a profundidad en los problemas educativos y sociales que convergen en la escuela y las colectividades, y así motivar el trabajo creativo y colaborativo en comunidad, de realizar reflexiones de base para la acción transformadora.

Es así que el “IR” es el momento en que se exploran los territorios de docentes y estudiantes (territorio de sí mismo, territorio de la relación y territorio de lo habitado) involucrados en los procesos formativos. Esto se logra a través de la reflexión y el cuestionamiento donde el docente

plantea preguntas problematizadoras sobre su propia experiencia en los territorios, y luego las discute en comunidad con otros docentes y estudiantes. Según Lipman *et al.* (1980) y Lipman (1988), estas preguntas inicialmente buscan comprender el propósito y dirección de los fenómenos, más que su causa. Esta observación permite a docentes, estudiantes y comunidad identificar y ubicar los territorios, experimentando un proceso de autoconocimiento y comprensión.

En el “IR” se explora la condición necesaria para sentir y experimentar los argumentos y situaciones relacionadas con el cuestionamiento que rodea a los territorios. Aquí la pregunta es el punto de partida para expresar y manifestar el conocimiento ya que, como afirma Freire (2008), es necesario vivir la pregunta antes de poder responderla. A través del cuestionamiento y la circulación de preguntas entre docentes, niños y niñas, se pueden identificar los obstáculos que han llevado a la situación problémica en los territorios. Las preguntas formuladas obligan al docente a examinar sus supuestos y creencias básicas, así como las de los estudiantes, para comprender mejor la experiencia propia y la de los demás.

También en esta fase metodológica del “IR” en los docentes y estudiantes, se busca observar y encontrar los puntos de desestabilización en sus suposiciones y creencias previas. Esto se logra colocando en crisis los propios supuestos de verdad, historizando lo que se presentaba como natural y dialogando con la propia experiencia y la de los otros. Como afirma Messina (2011), este proceso implica aceptar que todo es provisorio e inconcluso, y animarse a revisar, reescribir y volver a empezar lo que parece seguro en la suposición de absoluto y verdad. De manera similar, Plata (2011) destaca la importancia de descubrir la naturaleza humana del asombro, la curiosidad y el deseo de saber y conocer el mundo. Esta necesidad humana de ampliar el conocimiento de sí mismo y de su realidad se manifiesta en la relación con los otros y con el entorno, y es fundamental para comprender las situaciones circundantes de los territorios propios y de los demás.

El docente que inicia su nomadismo en esta fase, se sumerge en un espacio de análisis crítico, cuestionando las prácticas pedagógicas, el papel del estudiante y las relaciones con el entorno y la comunidad. Este proceso surge de la necesidad de comprender y desentrañar los factores que pueden estar limitando el pensamiento y sentir pedagógico y social de la comunidad educativa. Sin embargo, estos condicionantes también pueden ser catalizadores para el cambio en las prácticas pedagógicas cotidianas y el entorno social. Las preguntas que se plantean los educadores y estudiantes sobre sí mismos, su entorno y sus pares, desafían y problematizan al sujeto llevándolo a explorar nuevos lugares de conocimiento, vivir nuevas experiencias y dimensiones, tal como lo afirma Freire (2008: 48) cuando narra que este proceso permite que el individuo “transforme al mundo y se transforme a sí mismo”. En este espacio de clase y experiencia en los territorios se analizan y reconocen las preguntas y cuestiones que la comunidad tiene sobre sus propias experiencias en la vida, creando condiciones para que la práctica científica sea relevante y significativa para ellos (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980; Lipman, 1998).

Deconstrucción: “EL LLEGAR”

La fase de deconstrucción se basa en el precepto que sostiene que las prácticas pedagógicas y las problemáticas sociales y educativas en el aula son realidades construidas intersubjetivamente, y por lo tanto pueden ser transformadas. Esta fase busca comprender los elementos motivadores de la problemática que se quiere innovar mediante ejercicios que permitan develar, desagregar, desnaturalizar, desarticular y desmovilizar la estrategia de poder y saber que la sustenta.

La deconstrucción, según Jacques Derrida (1967), es una categoría analítica que busca desmontar las estructuras de significado y las jerarquías que sostienen los textos, las instituciones y las prácticas culturales. Derrida afirma que “la deconstrucción no es una méthode, ni una técnica, ni una disciplina” (1972: 14), sino más bien un proceso de lectura y análisis que busca revelar las tensiones, contradicciones y ambigüedades que se encuentran en el interior de los textos, contextos y las prácticas.

En el sitio de las COPPESH, la deconstrucción se puede aplicar para desmontar las estructuras de significado y las jerarquías que sostienen las prácticas pedagógicas y las problemáticas sociales y educativas en el aula. Como afirma Derrida (1967: 23), “la deconstrucción es una operación que consiste en deshacer las oposiciones binarias”, es decir, deshacer las jerarquías y las dicotomías que sostienen las prácticas pedagógicas y las problemáticas sociales y educativas. La deconstrucción permite identificar los elementos que sostienen estas prácticas y problemáticas, y cómo estos elementos se relacionan entre sí. Esto a su vez permite desnaturalizar y desarticular las estrategias de poder que las sostienen, y abrir espacio para la construcción de nuevas acciones y significados.

Para lograr esto, la COPPESH debe caracterizar la problemática y los elementos motivadores de cambio utilizando técnicas que deconstruyan la realidad, pero que a su vez promueven el diálogo deconstructivo entre los actores comunitarios. Este diálogo permite identificar las causas y consecuencias de la problemática, así como los componentes y subcomponentes que la integran. En este apartado, el conocimiento cotidiano de las prácticas pedagógicas se explicita a través de la generación de preguntas y la argumentación de las condiciones que rodean los territorios. Se busca comprender cómo se relacionan los diferentes elementos que integran el aula y cómo se pueden transformar para mejorar la práctica pedagógica.

En este viaje del maestro, el “LLEGAR” es un momento donde el docente indaga y de algún modo da cuenta, con los educandos y con parte de la comunidad, del espacio de hacer explícita la forma en que se está constituyendo el conocimiento de los territorios y los conflictos, mediante la interacción con lo otro y los otros. Toda experiencia social que no se comparte y se hace pública permanece invisible (De Souza, 2006).

El análisis del espacio de discusión como territorio de sí mismos, de las relaciones y de lo habitado, tienen como propósito significar y develar lo no investigado y desocultar las partes invisibles del conocimiento de los estudiantes y de los maestros (Messina, 2011), es reconocer la

práctica del otro en términos de lo que conoce, independiente de lo válido o lo falso que sean sus argumentaciones. Es en este apartado donde el conocimiento cotidiano de las prácticas pedagógicas de los maestros, estudiantes y comunidad es explícitamente argumentado a través de la generación de preguntas frente a sus pares, y las condiciones que giran, rodean y mueven los territorios.

Resignificación: “EL RE-CREAR”

La fase de resignificación hace uso de los resultados de la cartografía educativa de las potencialidades y de la problemáticas circundantes en la práctica pedagógica, tanto de los maestros y del entorno social-educativo como de niños y niñas y de la comunidad. El “RE-CREAR” es entonces un medio de comprensión de las prácticas colectivas desarrolladas en torno a los territorios (territorios de sí mismo, territorio de la relación y territorio de lo habitado), como un modo de percibir los cambios cualitativos que se dan producto de la mediación propia y de otros frente a la cuestión problémica y pedagógica, en el entramado e intercambio de ideas entre los participantes de la situación educativa, como forma de modificar el ambiente y el repertorio frente a la propia actitud, a partir de un tipo de examen autocrítico y reflexivo de docentes, estudiantes y comunidad.

Este momento es el punto de llegar a encontrar el sitio de los otros, con los otros y lo otro; este viaje a través del análisis de la discusión y de la narrativa implica encontrar cómo los maestros, los educandos y la comunidad pueden habitar en esa mutante vecindad de los territorios con los otros, donde el sentido emerge para construir los fundamentos y los argumentos de una manera de convivencia. Devenir no es parecerse o imitar una forma del otro o a lo otro, es encontrar la “zona de vecindad, de indiscernibilidad o de indiferenciación” (Deleuze, 1996). Descifrar esa zona de vecindad en los territorios implica que los afectos y las representaciones se abren ante las otras y nuevas experiencias.

Reconstrucción: “EL QUEDARSE”

La fase de reconstrucción, denominada “EL QUEDARSE”, es el espacio donde se describe la innovación y la acción, adaptándose a la realidad que se pretende transformar. En este caso, se busca transfigurar las necesidades de conflicto y violencia detectadas en los territorios de los maestros, educandos y comunidad. La deconstrucción se posibilita a través del quedarse, que implica que todo elemento que se desterritorializa se reterritorializa (Deleuze, Guattari, 1980).

El quedarse conlleva la construcción de un nuevo territorio donde el docente nómada, junto con los educandos y la comunidad, desarrolla nuevas prácticas pedagógicas. Este proceso implica deslocalizar y dispersar el centro o foco de la formación tradicional, haciendo permeables las fronteras que distinguen un adentro de un afuera (Deleuze, Guattari, 1980). El docente nómada encuentra, se reinventa y crea nuevas formas propias para la acción de la práctica pe-

dagógica en un proceso de desterritorialización que es representado como un movimiento de creación (Deleuze, Guattari, 1980).

La desterritorialización hace referencia al abandono de territorios en el propio pensamiento por medio de los devenires y lo imprevisible. En esta propuesta, esta desterritorialización está mediada por el saber propio de los docentes frente a su práctica, por el saber de los niños y el saber de la comunidad. La creación de nuevos territorios que afectan e inciden de manera diferenciada las prácticas pedagógicas, solo son posibles en la creación, y para que se cree algo nuevo es fundamental romper el territorio existente, creando otro (Deleuze, Guattari, 1980).

A modo de epílogo

En esta propuesta teórico-metodológica de orden reflexivo, las COPPESH representan un modelo que busca no solo transmitir conocimientos, sino también transformar la realidad social de los estudiantes y sus comunidades. Se fomenta una educación contextualizada que responde a las necesidades específicas de cada territorio, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes como agentes de cambio. Aquí el docente asume el papel de facilitador y guía, siendo un agente nómada que se adapta a las dinámicas cambiantes del entorno. Esto implica que el maestro debe estar en constante reflexión sobre su práctica, cuestionando sus métodos y buscando formas innovadoras de enseñar que sean relevantes para sus estudiantes. Además, se convierte en un puente entre la escuela y la comunidad que promueve el diálogo y la colaboración.

La comprensión de los diferentes territorios es esencial para el éxito de las COPPESH. El "territorio de sí mismo" implica un autoconocimiento que permite a docente y estudiantes reconocer sus propias experiencias y emociones. El "territorio de la relación" se refiere a las interacciones entre los actores educativos, mientras que el "territorio habitado" incluye el contexto social y cultural en el que se desarrolla la educación. Esta interconexión permite una educación más rica y significativa.

Asimismo, la creación de comunidades educativas empoderadas es clave para el proceso de transformación social. Las COPPESH fomentan la participación activa de todos los actores, incluyendo padres, estudiantes y miembros de la comunidad, en la construcción de un entorno educativo que refleje y respete la diversidad cultural. Este sentido de pertenencia fortalece la identidad colectiva y promueve un compromiso compartido con el aprendizaje y el bienestar social. Aquí, la conscientización crítica es un componente fundamental de las COPPESH. A través de la reflexión y el diálogo, docentes y estudiantes pueden identificar y analizar las problemáticas sociales que afectan a sus comunidades. Este proceso de cuestionamiento no solo ayuda a desnaturalizar situaciones de injusticia, sino que también empodera a los participantes para actuar y proponer soluciones creativas.

Las fases metodológicas (comunitarización, conscientización, deconstrucción, resignificación y reconstrucción) proporcionan un marco estructurado para abordar los desafíos educati-

vos. Cada fase está diseñada para facilitar la colaboración y la creatividad, permitiendo que los educadores y estudiantes co-creen su proceso de aprendizaje. Esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes.

Las COPPESH tienen el potencial de generar un impacto significativo en la construcción de una cultura de paz y reconciliación. Al abordar las causas profundas de la violencia y promover el diálogo y la colaboración, este enfoque educativo contribuye a la cohesión social y al desarrollo sostenible. La educación se convierte en una herramienta poderosa para la transformación social, donde los estudiantes se convierten en agentes de cambio que pueden contribuir a la mejora de sus comunidades.

Referencias

- Barragán, D. (2015). Las Comunidades de Práctica (CP): Hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, VII(163), 155-176.
- Berger, P.; T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Blommaert, J. (1997). *Workshopping: Notes on Professional Vision in Discourse*. http://africanarug.ac.be/texts/research-publications/publications_on-line/workshopping.htm
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. USA: Greenwood, 241-258.
- Bourdieu, P. (1990). *La distinción*. España: Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Forming Proactive Environments*. USA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. USA: Harvard University Press.
- Cabra-Torres, F. (2011). La crisis silenciosa, el futuro de la democracia y el cultivo de la humanidad. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 286-291.
- Cabra-Torres, P. (2011). *La imaginación como proceso social*. España: Morata.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. España: Tusquets.
- Cubillos, S.; et al. (2001). *Educación para pensar. La actitud filosófica: un concepto de formación*. Colombia: Univalle.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Souza, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de los saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Cap. I. Argentina: CLACSCO. www.clacso.org.ar/biblioteca

- Deleuze G.; C. Parnet (1980). *Diálogos*. España: Pre-Textos.
- Deleuze, G.; F. Guattari (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1990). *Diferencia y repetición*. España: Júcar.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. España: Anagrama.
- Derrida, J. (1967). *La escritura y la diferencia*. España: Taurus.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Francia: Minuit.
- Durkheim, É. (1973). *Educación y sociología*. España: Península.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. USA: AltaMira Press.
- Foucault, M. (1984). *La arqueología del saber*. España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Brasil: Editorial Paz e terra.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Londres: Sage.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Estrada, Á.; S. Diazgranados (comps.). Colombia: Ediciones Uniandes. https://www.taosinstitute.net/images/PublicationsFreeBooks/Gergen_construccionismo_social.pdf
- Giddens, A. (1994). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. USA: Stanford University Press.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. España: Morata.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- González, F. (2011). *La violencia en Colombia: una perspectiva histórica*. Colombia: Universidad de Los Andes.
- Guattari, F.; S. Rolnik (2006). *Micropolítica: Cartografía del deseo*. F. Gómez (trad.). España: Traficantes de sueños.
- Haesbaert, R. (2013). El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 63.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir*. España: Morata.
- Husserl, E. (1999). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Jubert, A. (1999). Developing an Infrastructure for Communities of Practice. En Mckenna, B. (ed.). *Proceedings of the 19th International Online Meeting*. Oxford: Learned Information.
- Kaldor, M. (2001). *Las nuevas guerras*. España: Tusquets.
- Kant, I. (1999). *Crítica de la razón pura*. España: Alfaguara.
- Kohan, W. (2009). *Filosofía e infancia*. México: Progreso.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. España: La Piqueta, 259-232.

- Leal, F. (2006). *La crisis de la gobernabilidad en Colombia*. Colombia: Universidad de Los Andes.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. España: Capitán Swing.
- Lipman M.; A. Sharp; F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom Philadelphia*, USA: Temple University Press. Traducción al español de Diego Antonio Pineda. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Philosophy Goes to School Philadelphia*. USA: Temple University Press cap. 7. Traducción al español de Diego Antonio Pineda. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 87-99
- Lucio, A. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
- Messina, G. (2011). Investigación y experiencia. *Revista Praxis & Saber*, (4), 61-75.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. <https://doi.org/10.19052/ap.2686>
- Nietzsche, F. (1999). *Genealogía de la moral*. España: Alianza.
- Novoa, A.; C. Camacho (2017). *Innovación y comunitarización en la educación*. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 13-31.
- Nussbaum, M. (2010) *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. USA: Princeton University Press. Traducción española de 2010: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. España: Katz editores.
- Ochse, R. (1990). *Ante las puertas de la excelencia*. UK: Cambridge University Press.
- OEA (2019). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. USA: Organización de los Estados Americanos.
- Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. España: Penguin Random House Grup Editorial, S. A.
- ONU (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?gl=1*1qvs3lt*_ga*MTE4NzEyNjg4NC4xNzA1NzU0MjUz*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcwNTc1NDI1Mi4xLjAuMTcwNTc1NDI1Mi4wLjAuMA
- Parra, J. (1997). *Inspiración: Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Revista Praxis & Saber*, (3).
- Saldarriaga, Ó. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Sánchez, G. (2003). *La violencia en Colombia: un análisis sociológico*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

- Sternberg, R. (1985). *Más allá del coeficiente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. UK: Cambridge University Press.
- Taussig, M. (2003). *Law in a Lawless Land: Diary of a Limpieza in Colombia*. USA: University of Chicago Press.
- Tilly, C. (2004). *Social Movements, USA: Paradigm Publishers, 1768-2004*.
- Tilly, C. (2005). *Trust and Rule*. UK: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. En Gauvain, M.; M. Cole (eds). *Readings on the Development of Children*. USA: W. H. Freeman and Company, 22-27.
- Vygotsky, L. (1996). *Imaginación y creatividad en la infancia*. España: Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Wenger, E.; R. McDermott; S. William (2002). *Cultivating Communities of Practice*. USA: Harvard Business School Press.