

Encuentros de la educación popular desde los tejidos
educativos y pedagógicos del Cauca

Encuentros de la educación
popular desde los tejidos
educativos y pedagógicos del
Cauca



Editorial Universidad del Cauca
2024

Contenido

Agradecimientos	11
Introducción	13
Repensando la educación.	
Experiencias de los maestros del Cauca	15
Un viaje colectivo de la palabra	15
La educación popular desde la vivencia de sus actores	17
Problematización de la educación en el Cauca	21
Sistematización Popayán	21
Sistematización Almaguer	27
Sistematización Guachené	29
Sistematización Cajibío	31
Sistematización Buenos Aires	34
Sistematización Bolívar	36
Sistematización Suárez	39
Sistematización Rosas	41
Sistematización Piendamó	44
Sistematización Sucre	46
Sistematización Sotará	47
Sistematización Morales	49
Sistematización La Vega	52
Sistematización Balboa	54
Sistematización El Tambo	56
Sistematización Santander de Quilichao	61
Sistematización San Sebastián	63
Sistematización Timbío	65
Sistematización Puracé	69
Sistematización Silvia	72
Sistematización Argelia	73
Sistematización Jambaló	75
Repensando los procesos educativos y la educación popular	77
Lo hegemónico y (neo)colonial en la educación	77
Reflexiones para continuar el andar	84

Repensar el quehacer del maestro.	
Reflexiones y acciones desde la educación popular	89
Relaciones entre la escuela y la educación popular	89
De la colonialidad investigativa a la decolonialidad investigativa	93
Los retos de la educación y del educador	93
De la investigación en el pregrado a la transformación pedagógica	102
La lectura, escritura e investigación en la formación de educadores	109
Repensar la educación	113
A manera de reflexión	115
La <i>praxis</i> como escenario de encuentro de objeto, concepto y discurso	119
Pensar las dinámicas educativas de formación desde la educación popular	123
Referencias	133
Índice analítico	139

Lista de gráficos

Gráfico 1. Escalafón de los docentes de Popayán en el 2023	21
Gráfico 2. Escalafón de los docentes de Almaguer en 2023	27
Gráfico 3. Escalafón de docentes de Guachené en 2023	29
Gráfico 4. Escalafón de los docentes de Cajibío en 2023	31

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización educativa de Popayán	22
Tabla 2. Caracterización pedagógica de Popayán	25
Tabla 3. Caracterización educativa de Almaguer	28
Tabla 4. Caracterización pedagógica de Almaguer	28
Tabla 5. Caracterización pedagógica de Guachené	29
Tabla 6. Caracterización educativa de Guachené	30
Tabla 7. Caracterización Pedagógica Cajibío	31
Tabla 8. Caracterización educativa de Cajibío	32
Tabla 9. Caracterización pedagógica de Buenos Aires	34
Tabla 10. Caracterización educativa de Buenos Aires	35
Tabla 11. Caracterización educativa de Bolívar	36
Tabla 12. Caracterización pedagógica de Bolívar	37
Tabla 13. Caracterización educativa de Suárez	39
Tabla 14. Caracterización pedagógica de Suárez	40
Tabla 15. Caracterización educativa de Rosas	41
Tabla 16. Caracterización pedagógica Rosas	43
Tabla 17. Caracterización pedagógica de Piendamó	44
Tabla 18. Caracterización educativa de Piendamó	45
Tabla 19. Caracterización pedagógica de Sucre	46
Tabla 20. Caracterización educativa de Sucre	47
Tabla 21. Caracterización pedagógica de Sotará	47
Tabla 23. Caracterización educativa de Morales	49
Tabla 24. Caracterización pedagógica de Morales	51
Tabla 25. Caracterización pedagógica de La Vega	53
Tabla 26. Caracterización educativa de La Vega	54
Tabla 27. Caracterización pedagógica de Balboa	55
Tabla 28. Caracterización educativa de Balboa	55
Tabla 29. Caracterización educativa de El Tambo	56
Tabla 30. Caracterización pedagógica de El Tambo	59
Tabla 31. Caracterización educativa de Santander de Quilichao	61

Tabla 32. Caracterización pedagógica de Santander de Quilichao	62
Tabla 33. Caracterización educativa de San Sebastián	63
Tabla 34. Caracterización pedagógica de San Sebastián	64
Tabla 35. Caracterización educativa de Timbío	66
Tabla 36. Caracterización pedagógica de Timbío	67
Tabla 37. Caracterización educativa de Puracé	69
Tabla 38. Caracterización pedagógica de Puracé	70
Tabla 39. Caracterización educativa de Silvia	72
Tabla 40. Caracterización pedagógica de Silvia	73
Tabla 41. Caracterización educativa de Argelia	73
Tabla 42. Caracterización pedagógica de Argelia	75
Tabla 43. Caracterización educativa de Jambaló	76
Tabla 44. Caracterización pedagógica de Jambaló	76

Agradecimientos

Es innegable que cuando se piensa en la educación se piensa en los maestros y maestras como participantes, pues a ellos indefectiblemente les asiste una gran responsabilidad, ya que suscitan las transformaciones educativas y pedagógicas que requiere la escuela para salir de ese ostracismo y anquilosamiento que la ha caracterizado. No obstante, es indiscutible que existen muchos educadores que desde sus territorios vienen ofreciendo otras formas de constituirse como tales y de reconstruir la escuela. Es precisamente a los profesores y profesoras del departamento del Cauca a quienes queremos agradecer su generosidad, valentía y tenacidad para aportar a este encomiable quehacer, que permite la construcción colectiva de sujetos críticos, reflexivos y actuantes. Con ello logran contribuir a la transformación de la sociedad que soñamos y hacia donde estamos caminando.

Igualmente, nuestro agradecimiento a la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación en el Cauca, Asoinca, por su convicción de que la educación popular es un camino para generar procesos educativos diferentes y que, inexorablemente, desde lo colectivo se pueden tejer procesos de resistencia al sistema neoliberal que intenta avasallar desde todos sus tentáculos.

Queremos agradecer y dedicar este texto a nuestra Universidad del Cauca, en particular a la Vicerrectoría de Investigaciones, por acoger estos procesos investigativos de pensarnos en función de las personas y sus territorios. Debemos agradecer que como universidad de excelencia y solidaridad contribuye en los espacios y tiempos de aprendizajes, que se materializan en el Grupo de Educación Popular y en nuestras *praxis* pedagógicas como educadores del Departamento de Educación y Pedagogía.

Igualmente, damos un reconocimiento al Colectivo de Educadores Populares del Cauca, en particular a los maestros y maestras de este departamento, quienes participaron activamente en los talleres y encuentros. Todos estos permitieron comprender las vivencias de la educación caucana.

Introducción

Caminar la palabra, construir colectiva y participativamente los tejidos sociales, las mingas de saberes, entre otros son conceptos construidos desde otras epistemes, desde esos otros territorios de saberes y conocimientos que este libro intenta poner en conversación, en diálogo. Con ello se plantea que los resultados de escritura son una sumatoria de acciones y reflexiones, que se plasman en un texto, que, a la mejor manera de un palimpsesto, precisan ser hechos de nuevo, recreados. De todas formas, estas intenciones se quedan cortas frente a las múltiples y pluriversas comprensiones e interpretaciones de las vidas y de los mundos.

Así entonces, este libro se escribe desde varios pensamientos, sensibilidades, saberes y conocimientos para sentir y pensar las problemáticas educativas y pedagógicas en el Cauca profundo, diverso y potente. Se ronda siempre en esta complejidad una pregunta que moviliza a maestros y maestras de la región: ¿qué impide transformar la escuela? Las posibles respuestas ponen en el escenario las prácticas pedagógicas, las investigaciones educativas, las políticas educativas y una serie de aspectos que se tienen que entrecruzar. De esta manera, desde la transformación personal y la construcción colectiva se generan otras apuestas, que permitan reconfigurar el mundo de la escuela y los mundos de los y las participantes de estos procesos formativos inter y extrainstitucionales.

Repensando la educación. Experiencias de los maestros del Cauca

Un viaje colectivo de la palabra

Construir una historia de la educación, de la escuela, del maestro y de los estudiantes es un ejercicio que podemos hacer desde la revisión documental, desde los diferentes textos y autores, que se han preocupado por develar las realidades de estos elementos constitutivos y constituyentes de la sociedad actual. Pero la intención de estas reflexiones pasa, en primer lugar, por tener un diálogo directo con los maestros y maestras del Cauca, el cual fue facilitado por el Colectivo de Educadores Populares del Cauca, que permitió un viaje grupal de la palabra. Así mismo, se presenta desde la voz de cada actor: cómo viven, sienten y piensan la educación, lo que evidencia de qué tipo tenemos y cuál queremos, lo que implica hacer un ejercicio de caracterización de cada uno de los actores y prácticas que las identifican.

Este libro tiene la dualidad de ser personal y colectivo, es narrado en plural para ser compartido por todos los que nos atrevemos a dejar salir lo que fue, es y debe ser la educación. Construir un texto a varias manos, sentir e intereses es un reto para la memoria; al igual que la visibilización de lo que tenemos y la imaginación argumentada de lo que queremos. Así, se permite soñar con otra realidad en temas educativos, otras prácticas pedagógicas, otras escuelas y otros actores más humanos, políticos y propositivos.

Son diversas las acciones que se vienen gestando al interior de las instituciones educativas y colectivos sociales. Es por ello que el Grupo de Educación Popular y la Asociación Sindical de Profesores del Cauca unen esfuerzos para continuar con un proceso que lucha por una mejor sociedad y por cambios significativos de las prácticas tradicionales educativas. Lo hacen a través de la creación del colectivo de Educadores Populares del Cauca, el cual tiene como propósitos centrales unir los esfuerzos que desde diversas organizaciones sociales, comunitarias y educativas se adelantan.

Este proceso desde su inicio es un ejercicio de construcción colectiva, el cual se basa en los principios de la educación popular, tales como la participación, la reflexión crítica, el diálogo de saberes y la organización comunitaria. Todos estos permiten abrir un espacio de pensamiento permanente en torno a los procesos educativos y sociales de la región y del país, además de articular esfuerzos y generar la dinámica de transformación que tanto requiere nuestra sociedad.

Es por ello que se organizaron una serie de encuentros que permitieron reflexionar sobre los ejes políticos, conceptuales y metodológicos que guiaron el proceso. Así, con profesores de la región, se analizó la prospectiva y las acciones iniciales del colectivo. Esta actividad se realizó en trabajos en grupo para posteriormente abrir la plenaria al diálogo y escuchar a cada grupo. Cabe resaltar que, de preámbulo y de excusa para seguir reflexionando, se acordó que los textos *Educación y lucha de clases* (1981) y *Pedagogía de la autonomía* (2004) serían los libros que nos acompañarían en este inicio.

El proceso avanzó con la consolidación de los talleres que centraron sus reflexiones en las siguientes preguntas orientadoras: ¿por qué y para qué la educación?, y ¿qué no permite transformar la escuela?

Iniciar este proceso de trabajo colectivo nos llevó a romper paradigmas de distinto orden, puesto que está pensado desde las bases; es decir, desde el seno de las realidades que la escuela tiene que atender y afrontar. Por ello, tiene valor el unir esfuerzos, repensar nuestro papel político como maestros y nuestro compromiso con la formación de las nuevas sociedades. Es un reto que asumimos desde el Colectivo de Educadores Populares del Cauca.

Para iniciar los encuentros se requirió seguir unas premisas iniciales de reflexión, que nos acercaron a los ejes conceptuales, políticos y estructurales, los cuales se recrearon en este andar. Estas premisas fueron:

- a. Repensar el papel político del Estado, el cual expresa la división de clases y el sometimiento de una sobre la otra. Esto lo convierte en un aparato de coerción que defiende una forma de propiedad sobre los medios de producción.

De esta manera, al constituirse el Estado se puede comprender su papel y los diferentes campos en que se desarrolla, como el político, económico, cultural y militar. Tenemos la opción de comprender su papel, su función y actuar críticamente sobre él.

- b. Analizar el papel de lo cultural, el cual se expresa a través de los medios de comunicación, las costumbres, las expresiones artísticas y lo simbólico. Debemos comprender que es desde allí donde debemos trabajar como educadores populares.

- c. El sistema educativo con su estructura actual está enmarcado dentro de un componente ideológico. Por ello es fundamental comprender en qué consiste, cómo opera, pero sobre todo cómo llega a las diversas esferas del ser humano.

En este contexto, el reto de la educación popular se asume un compromiso por la lucha de los pueblos, la acción política y el trabajo con la comunidad educativa. El objetivo en esta primera etapa es deslegitimar el sistema educativo capitalista y construir participativamente apuestas alternativas, que muestren que los otros caminos son posibles a partir de la comprensión y reflexión de la realidad para generar procesos de transformación.

La educación popular desde la vivencia de sus actores

En el marco de las reflexiones realizadas se resalta que la educación popular – EP– es “un espacio de reflexión político... que busca un trabajo emancipatorio, horizontal, incluyente” (grupos 1 y 2), lo cual nos compromete como sujetos de una sociedad a repensar nuestro papel en ella y el rol que asumimos en nuestra labor diaria. A la vez, se expresa que la EP “desarrolla un pensamiento crítico y práctico, que nos lleva a transformar la realidad... genera consciencia social y busca la dignidad de todos” (grupos 3 y 4), aspecto que mueve la estructura social, económica y política que tenemos, para permitirnos pensar y hacer distinto.

La EP establece una coherencia entre teoría y práctica, la cual se “convierte en una oportunidad para el Cauca, ya que así se apuesta a un nuevo mundo, a la transformación del mismo” (grupo 5). Esto muestra un camino alternativo para pensar y actuar a partir de una relación distinta entre la teoría y la práctica. No se superpone que una esté sobre la otra, sino que se busca la interrelación de las dos para construir, para hacer y para ser. Más aún para un contexto como el caucano, que requiere cambios significativos a nivel social, político, económico y educativo. Es una corriente pedagógica que se origina en Latinoamérica debido a las desigualdades sociales y las dictaduras vividas en esta región. Es por ello que esto se constituye como un proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado y crítico de saber, de ser y de saber hacer, pero ante todo de ‘ser-ser’ desde el pueblo y para el pueblo. En este camino se va transformando al individuo, en un primer momento, para luego, mediante la acción de los sujetos, ir transformando la realidad social gracias a la capacidad que tiene la EP de articular el quehacer cotidiano con la construcción de conocimiento propio desde la realidad.

La EP permite la reflexión, la acción y la concientización de los sujetos. También coadyuva al desarrollo del proceso de liberación social cuando puede contribuir a la solución de problemas y necesidades. De esta manera, se generan sensibilidad, dignidad, consciencia social, autodeterminación y autonomía.

Se compromete con los intereses de la clase dominada y oprimida. En este sentido, se asume una posición política. Es una apuesta política que no es neutral.

Algunas características y principios de la educación popular que se recrean desde las propias prácticas son:

- a. Un elemento muy importante, y que es común en todas las reflexiones realizadas por el colectivo, es que la EP es contextualizada. Es decir, parte de la realidad. Se da en dos sentidos: por un lado, el de las condiciones de vida actuales y cotidianas de los sujetos implicados, y, por el otro, el de los procesos históricos que determinan el presente.
- b. Se requiere una lectura permanente crítica e indignada de la realidad. Por ello, realiza un análisis al orden imperante por ser autoritario y excluyente; al igual que a su educación bancaria por ser reproductora de dicho orden.
- c. Articula coherentemente acción y reflexión, práctica y teoría, a través de la *praxis*. Por esa razón, no solo parte de la realidad, sino que vuelve a ella para intervenirla y, en este proceso, construir un conocimiento que sirva para transformarla.
- d. Se parte del reconocimiento de las experiencias, métodos y formas de mirar el mundo. Además, se reconocen los saberes y conocimiento fundamentales de todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”.
- e. Se asume el diálogo sencillo y sincero de saberes y experiencias al reconocer a los otros como interlocutores válidos, lo cual destruye la relación bancaria y vertical entre educador y educando.
- f. Entre los principios éticos de la EP tenemos: el respeto por la palabra y las acciones de los otros, la solidaridad, el amor, la confianza, la humildad, el compromiso y la responsabilidad.
- g. Se asume la esperanza, la democracia, la autonomía y la autodeterminación como formas de vida. En este sentido, la EP es especialmente participativa. Es un proceso que, además, ayuda en el desarrollo de la concientización.
- h. Construye una identidad de clase cuando asume como suyos los intereses populares sin excluir a las demás. Por el contrario, las lleva a la emancipación. Así entonces, los sujetos que ayudan a formar a otros se asumen como seres sociales y políticos capaces de realizar acciones transformativas. Por ello, se privilegia la organización y la movilización.

- i. Dignifica los procesos colectivos, puesto que el sujeto de la EP no se centra solo en el individuo aislado, pues su *praxis* transformadora solo será posible en comunidad. Por ello, privilegia la organización y la movilización como mecanismos para lograr cambios.
- j. La EP no es neutral, toma posición y tiene una intencionalidad política emancipadora.
- k. En la EP hay una coherencia entre sus propósitos emancipadores y sus principios con los contenidos, las metodologías, métodos y técnicas que implementa.
- l. Ayuda al fortalecimiento de la identidad cultural como forma de resistencia al capitalismo.

En el marco de los análisis realizados por los mismos maestros y maestras se plantearon como ejes del trabajo los siguientes puntos:

- *Ir en contra de la corriente.* Se debe confrontar la educación tradicional y el sistema económico que la sustenta. En este sentido, se busca transformar el sistema educativo en básica primaria para colocarlo al servicio del pueblo desde sus diferentes contextos. Modifica así los esquemas impuestos por el Gobierno a partir de proyectos de aula y pedagógicos.
- *Articular la enseñanza con la investigación.* Por un lado, es necesario indagar sobre nuestra propia práctica para poder mejorarla, lo que desmitifica el concepto de investigar, pues se demuestra que se puede hacer en el aula y en la escuela. Por otro lado, si se incentiva en los niños el espíritu de búsqueda y apropiación del conocimiento desde la propia realidad, se llevará a comprender en nuestra práctica el valor de los procesos investigativos.
- *Fortalecer el trabajo colectivo y en equipo.* Esto es útil para formar personas que sean útiles y que aporten a la comunidad.
- *Enlazar la escuela con la comunidad, y la práctica pedagógica, con la organización social.* Esto ayuda al fortalecimiento de los grupos sociales de base y comunitarios. Por ello debemos compartir los espacios de la comunidad y contribuir en las luchas que estas emprendan. Lo anterior, ligado a la construcción colectiva, permite que los procesos se mantengan.
- *Conectar discurso y práctica.* La tensión que se expresa entre estos dos campos se resuelve desde la EP a partir del concepto de *praxis* pedagógica. En general, en la educación que tuvimos se nos enseñó que primero y más importante era la teoría. Por ello, nuestro modelo educativo se basa en que los conceptos científicos sean lo que obligatoriamente se debe enseñar y, por supuesto, aprender.

- *Conocer la realidad.* Si no la conociéramos no tendríamos la inquietud ni la necesidad ni las herramientas para transformarla. Por esto, es muy importante hacer una lectura crítica y comprender el contexto, pero no solo desde nuestra visión, sino desde todos aquellos que lo estamos viviendo; hacerlo colectivamente. Además de ello, requerimos hacer un abordaje integral y complementario de la realidad desde las diferentes áreas del conocimiento, que nos permita una reflexión de lo “glocal”. Es decir, pensar localmente en relación con lo global. La problemática del contexto inmediato se convierte en pretexto para comprender una problemática más general.
- *Recrear nuestro quehacer.* Hay que utilizar los recursos nuevos y ser creativos, pero sin dejar de lado el contacto con los otros. Para lograrlo, se requiere trabajo, compromiso y capacidad para salirnos de nuestra zona de confort, aceptando nuestros errores y lo que no sabemos.
- *Salir del aula.* Una educación liberadora no se puede hacer al interior de un cuarto frío, como es el aula. Por ello, la importancia de utilizar todos los espacios tanto de la institución como del territorio inmediato.
- *Desarrollar prácticas más creativas.* Estas se deben salir de lo rutinario, los cual implican la implementación de diversas ayudas didácticas y herramientas tecnológicas, que día a día cobran mayor fuerza en la sociedad. De esta manera, se debe buscar que estas permitan al educando abrir espacios de reflexión y búsqueda a las necesidades tanto personales como colectivas.
- *Humanizar la educación.* Este punto requiere asumir que el principal valor es pensar en los otros, ser solidarios, consecuentes y comprometidos. Debido a lo anterior, estas iniciativas no se realizan pensando en la remuneración.
- *Construir otro tipo de interacción al interior de la escuela, las aulas de clase y la vida en general.* Implica darle la palabra al otro, buscar siempre la horizontalidad y la relación sujeto-sujeto. Devolverles la voz a los niños y las niñas. La palabra la tienen los estudiantes en el aula, en donde debemos propiciar su expresión, incluso si implica una crítica a la labor del docente, que cuenten y socialicen lo que se está haciendo. Ellos se vuelven partícipes de la construcción de la práctica pedagógica junto a los maestros.
- *Transversalizar e integrar las áreas.* Es necesario para hacerle frente a la fragmentación del conocimiento, que a la vez posibilita la fragmentación de la realidad. Una realidad fragmentada permite que sigamos creyendo que los cambios son imposibles.
- *Propiciar la libertad con responsabilidad.* Es común que consideremos que los niños no tienen capacidad de tomar decisiones autónomas. Por ello, es necesario

que comencemos a procurar mayor libertad para que ganen en autonomía, entendiendo que dicho albedrío implica respeto a los otros. No es dejar que los niños y las niñas “hagan y deshagan”, sino que su hacer con libertad esté ligado a la generación de mayores espacios de participación y diálogo.

Problematización de la educación en el Cauca

De acuerdo con los encuentros mencionados, se realizaron por zonas las preguntas, inquietudes y reflexiones en torno a la problematización de la educación del Cauca. Lo anterior se dio a partir de preguntas orientadoras que permitieron comprender la situación educativa y pedagógica del departamento. A continuación, se presentan las conclusiones de dicho trabajo organizado por regiones.

Sistematización Popayán

Zona mayoritaria

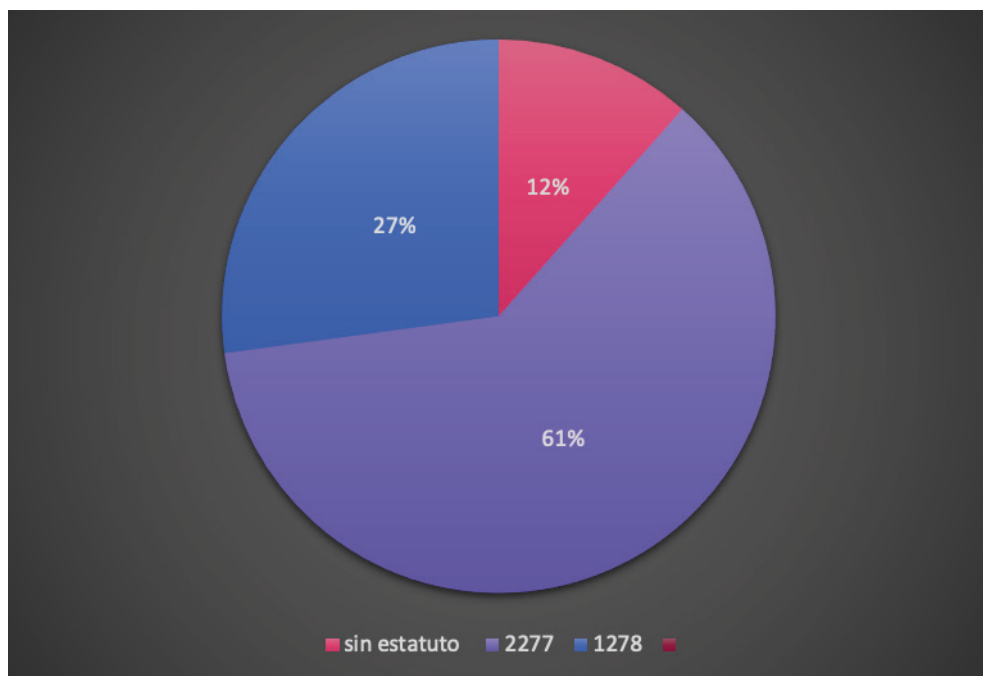


Gráfico 1. Escalafón de los docentes de Popayán en el 2023
Fuente: elaboración propia.

Es importante aclarar que los docentes están seleccionados por dos regímenes de contratación basados en dos decretos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–. El primero es el Decreto 2277 de 1979 (MEN 1979), donde se estableció el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional. Este no abarca el nivel superior, pues se rige por normas especiales.

Los docentes adscritos al Decreto 1278 del 2002 (MEN 2002) se encuentran bajo la nueva legislación, donde se estableció el Estatuto de profesionalización docente, que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio. Este garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente.

Existen, hasta el momento de hacer el estudio, docentes que no están bajo ninguna clasificación, en particular docentes de las comunidades indígenas. Sin embargo, para que se les reconociera su trabajo desde la educación propia aparecen en el gráfico como “sin estatuto”.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 1. Caracterización educativa de Popayán

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto	Utilizan la participación como modelo pedagógico. Comparten experiencias. Comparten el ideal de partir de un modelo pedagógico que les permita generar un salón de clase donde haya buena convivencia y se respeten las diferencias. Hacen énfasis en el contexto.	Hacen diferentes tipos de pruebas. Ejecución de proyectos de aula. Implementación de programas de formación.	Evalúan de acuerdo con su contexto. Las pruebas nacionales deberían ser contextualizadas dependiendo de cada región.	Motivación.	Presentan deserción escolar. Presentan mortandad escolar.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979	<p>Voluntad de cambio ante el mundo moderno por parte del docente.</p> <p>Crean espacios de reflexión en el aula. Diálogo de saberes. Practican la pedagogía tradicional.</p> <p>Tratan de crear un pensamiento popular.</p> <p>Practican la pedagogía del amor y la esperanza.</p> <p>Realizan escuelas de refuerzo para la actualización docente.</p> <p>Practican la pedagogía liberadora. "No enseño, oriento".</p> <p>Enseñan desde el ejemplo.</p> <p>Diagnostican los hogares para desarrollar sus temas.</p> <p>Preparan a los estudiantes integralmente para garantizar su ingreso a la educación superior.</p> <p>Comparten saberes.</p> <p>El estudiante siempre debe ser prioridad.</p>	<p>Los procesos deben ser constantes.</p> <p>Interdisciplinarietà.</p> <p>Investigan sobre las necesidades de la comunidad educativa.</p> <p>Trabajan desde la minga.</p> <p>Trabajan con libros de editoriales conocidas.</p> <p>Solo lo estipulado por el MEN.</p> <p>Innovan y crean a partir de lo que se tiene.</p> <p>Crean contenidos para preescolar.</p> <p>No siguen los textos.</p> <p>Necesitan que se dé más flexibilidad en los contenidos.</p> <p>Los procesos lectoescritores se deben dar por medio del método natural.</p> <p>Crean planes de estudio para cada departamento.</p> <p>Se debe trabajar a partir de los problemas sociales del país.</p> <p>Solo trabajan las guías temáticas del MEN.</p> <p>Implementan las TIC.</p> <p>Realizan proyectos de aula.</p>	<p>Evalúan solo lo que se ha enseñado.</p> <p>Evalúan desde la minga.</p> <p>Solo tienen en cuenta los saberes tradicionales.</p> <p>Crean formas de evaluar su competitividad.</p> <p>No califican.</p> <p>Generan soluciones a problemas de la comunidad.</p> <p>Evalúan el trabajo colectivo.</p>	<p>Crean mingas didácticas.</p> <p>Crean medios de comunicación rural.</p> <p>Acompañamiento del sindicato para elaborar materiales.</p> <p>Teatro, danzas, canto y coplas.</p> <p>Crean textos motivantes.</p> <p>Caricaturas de la realidad.</p> <p>Faltan implementos deportivos.</p> <p>Incluyen premios y aplausos.</p> <p>Libros de lectura clásica.</p> <p>Aportes tecnológicos.</p> <p>Proyectos de ajedrez.</p> <p>Elaboran material acorde a la edad.</p> <p>Realizan experimentos.</p> <p>Izadas de banderas.</p> <p>Cartelera de programación cultural permanente.</p>	<p>Adquieren una política educativa acorde al contexto.</p> <p>Evidencian que las políticas estatales educativas proponen un solo método.</p> <p>Carecen inversión educativa.</p> <p>Incluyen salud y alimentación al contexto educativo.</p> <p>Tienen jornadas de educación alimentaria para padres, maestro y alumnos.</p> <p>Realizan alianzas entre instituciones para investigar.</p> <p>Invierten en infraestructura.</p> <p>No tienen garantizado el acceso desde la educación primaria hasta la universidad por parte del Gobierno.</p> <p>Carecen de personal docente.</p>

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
<p>Decreto 1278 de 2002</p>	<p>Forman seres críticos. Usan modelos pedagógicos afectivos. Deberían tener una psicóloga de tiempo completo en la institución. Solicitan implementar la educación popular. La institución debe contar con docentes de apoyo. Hacen evaluaciones docentes dentro de las escuelas. Tienen jornadas pedagógicas. Su formación es integral. Asisten a las capacitaciones docentes. Implementan modelos pedagógicos impuestos por los administrativos.</p>	<p>Reconocen el contexto propio sin dejar de lado el nacional. Generan proyectos de vida. Usan estrategias metacognitivas. Orientan la lectura desde un eje crítico y propositivo. Realizan el plan de áreas basadas en los contenidos del MEN. Tienen clases magistrales.</p>	<p>La prueba PISA debería estar contextualizada de acuerdo con cada región. El hacinamiento afecta los procesos de aprendizaje en el aula. La evaluación debería estar encaminada al desarrollo de valores. Revisión de los contenidos que dan en el aula por parte del rector.</p>	<p>Realizan clases lúdicas. Realizan Ejercicios. Dan motivación. Falta de materiales. Utilización de recursos del medio.</p>	<p>Evidencian desplazamiento, abandono familiar y desinterés de los padres en el proceso educativos de los educandos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 2. Caracterización pedagógica de Popayán

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto	Van transformando la educación tradicional hacia la educación popular. Concientizan a los padres de familia para que haya un aprovechamiento de las TIC en los hogares.	Parten de los intereses o saberes previos para llegar a un conocimiento nuevo. Implementan actividades que permiten que los estudiantes expresen sus sentimientos y pensamientos. Realizan actividades para promocionar la lectura. Hacen trabajos en grupo.	Evalúan el proceso lector de los niños, niñas y adolescentes y ven que tienen un nivel de lectura literal.	No tienen material para desarrollar las clases. Utilizan los diferentes espacios de la institución. Ayudas visuales. Clases creativas.	Carecen de acompañamiento de los padres en los procesos de los estudiantes.
Decreto 2277 de 1979	No tienen capacitación para problemas escolares. Falta participación de los padres de familia y esto impide el desarrollo del proceso educativo. Los estudiantes no tienen proyección al futuro. Faltan psicoorientadoras en todas las instituciones educativas. Promueven políticas de inclusión. Orientación para el trabajo con niños que tienen problemas de aprendizaje. Trabajan desde la pedagogía activa.	Hacen seguimiento personalizado a los estudiantes. Unifican criterios entre docentes. Contextualizan los temas con el entorno donde viven los estudiantes. Practican una metodología tradicionalista. Proponen cambiar el método de enseñanza de silábico de lecto-escritura. Parten de los valores humanos para cualquier tema. Manejan el 'aprender haciendo'. Imparten clases con proyectos transversales. El manual de convivencia es un método de castigo que impide avanzar en los temas.	Las políticas educativas del Estado homogenizan la manera de evaluar. Recrean fábulas con los temas aprendidos. Falta tiempo para comprobar que han aprendido. No los ponen a leer para evaluarlos. Dramatizamos todos los temas. Socializan los temas aprendidos individualmente.	Falta material y recursos didácticos en el aula. Realizan dinámicas de grupo. Crean canciones con mensajes productivos. Realizan labores manuales. Manejan los temas por medio de la huerta escolar.	Presentan familias recompuestas y también niños solos. Carecen de recursos económicos de las familias de los estudiantes. Carecen de recursos para la institución por parte del Estado. Presentan familias disfuncionales. Tienen deserción escolar por desplazamiento violento. stigos físicos. Presentan problemas de salud: desnutrición. Carecen de escuelas rurales por abandono del Estado. Presencian descomposición cultural. Evidencian que hay niños en el aula en estado de extra-edad.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
<p>Decreto 2277 de 1979</p>	<p>Por causa de la pedagogía tradicional los niños abandonan la escuela. Trabajan desde la pedagogía tradicional. Aterrizan las prácticas pedagógicas a la realidad del contexto. Que los estudiantes sean críticos frente a lo que aprendan. Tratan de impartir una educación integral. Diálogo de saberes en el aula. Falta orientación de talleres pedagógicos para maestros. Sensibilización de padres de familia frente a los problemas de aprendizaje.</p>	<p>Enseñan desde las necesidades e intereses individuales, sin modelos. No tienen actualización de métodos de enseñanza, siempre enseñan igual. Enseñan temas desarrollados por medio de proyectos. Notan vacíos que deja cada año escolar en lectoescritura. Los estudiantes copian todo del maestro. Falta tiempo para desarrollar contenidos. Respetan las ideas que se tiene de los temas. No utilizan planas. Copian todo de internet. Se repiten y reiteran los</p>		<p>Aprovechan los recursos del medio. No hay salidas académicas por el peligro social. Implementan rincón de lectura. Proyectan videos educativos. Manejo de plantas ornamentales. Recrean los temas por medio del deporte y actividades artísticas. Falta biblioteca.</p>	<p>Presentan desintegración familiar, pandillas, drogadicción, prostitución. Carecen de asistencia estatal y familiar. Evidencian que el entorno social causa pérdida de respeto de los estudiantes frente a todo. Los niños nuevos tienen problemas de adaptación social. Presentan hambre, desesperanza y hacinamiento en el aula. Evidencian desvío de los recursos de los restaurantes escolares. Evidencian analfabetismo de los padres de familia. Exponen que hay violencia intrafamiliar con ca</p>
<p>Decreto 1278 de 2002</p>	<p>Faltan Docentes de apoyo para niños y niñas con problemas de aprendizaje. Los docentes deben trabajar en conjunto.</p>	<p>Tienen planes de clases interdisciplinarios. Hacen énfasis en los procesos de comprensión lectora.</p>	<p>Faltan incentivos o reconocimientos por el trabajo extracurricular que se genera en el aula.</p>	<p>Trabajan de campo. Utilizan cuentos audiovisuales.</p>	<p>Carecen de ayudas estatales (Familias en Acción). Evidencian situaciones de pobreza extrema. Presentan deserción escolar y hacinamiento.</p>

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002	<p>Generan procesos de investigación con los profesores. Hacen visitas domiciliarias.</p> <p>Implementan modelos impuestos por las instituciones.</p> <p>Trabajan conjuntamente entre padres, profesores y estudiantes para mejorar el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Promueven la lectura para darle un nuevo sentido, en el que se deje atrás esa mirada de que leer es igual a castigo.</p> <p>Generan espacios de lectura.</p> <p>Imparten clases a partir de las experiencias.</p> <p>La utilización de cuentos para resaltar los fonemas.</p> <p>Generan espacios participativos.</p>	<p>Los estudiantes están acostumbrados a la memorización y lectura literal, por lo cual no han podido avanzar en los niveles de lectura.</p> <p>Los padres exigen contenidos, por ello los docentes pierden autonomía.</p> <p>Faltan de estándares y lineamientos para preescolar.</p>		<p>Carecen de acompañamiento y compromiso de los padres de familia y hay descomposición familiar.</p> <p>Presencian inasistencias a clases por problemas familiares.</p>

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Almaguer

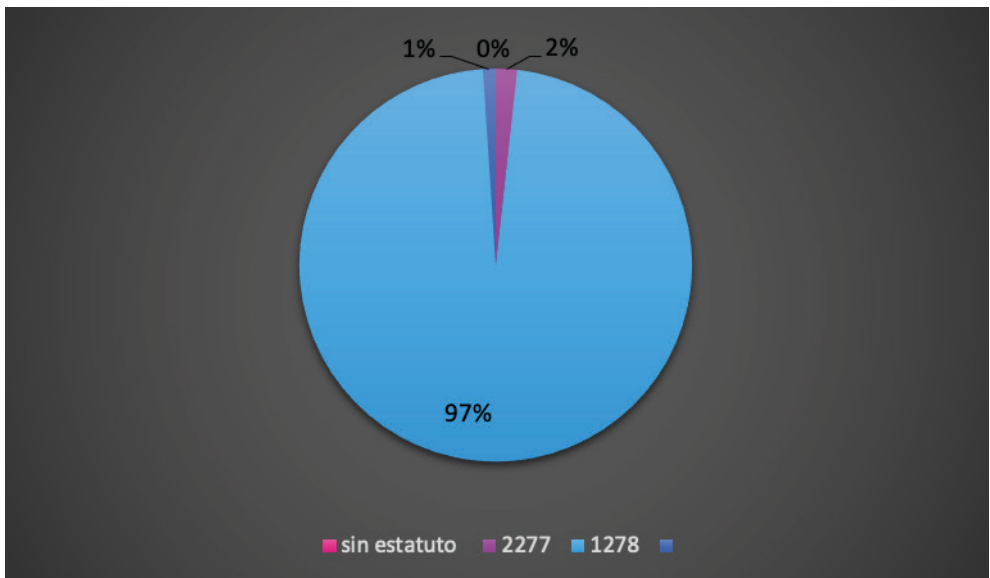


Gráfico 2. Escalafón de los docentes de Almaguer en 2023

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 3. Caracterización educativa de Almaguer

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena		Recuperan la lengua quincua.		Hacen danzas tradicionales.	
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Implementan la educación popular. Tienen estándares nacionales de la educación.	Enseñan a conocer y a reconocer la cultura propia.	Las evaluaciones implementadas no están dando resultado en el contexto. La evaluación internacional debería de ser contextualizada.		

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 4. Caracterización pedagógica de Almaguer

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Los docentes deben comprometerse en las actividades comunitarias.		Presentan dificultades en el área de matemáticas.		
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Los padres están aferrados a la pedagogía tradicional, puesto que exigen al docente que los contenidos se reflejen en los cuadernos.			Faltan recursos informáticos.	Presentan deserción escolar. Evidencian poco acompañamiento de los padres.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Guachené

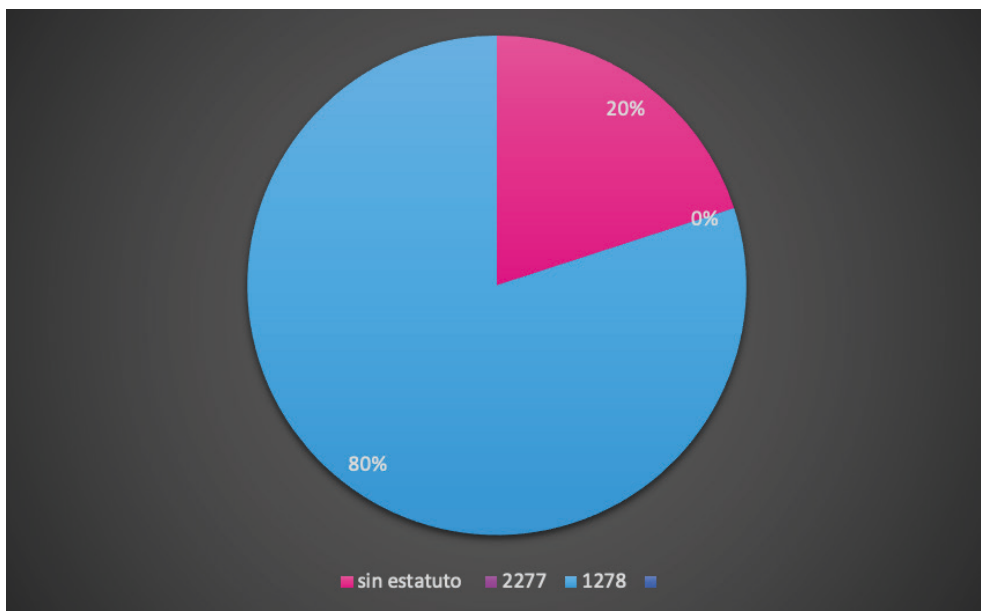


Gráfico 3. Escalafón de docentes de Guachené en 2023
Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 5. Caracterización pedagógica de Guachené

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto Zona afrocolombiana		Implementan lectura vivencial de valores humanos.		Realizan teatro. Tienen diálogos.	Carecen de acompañamiento. Evidencian la economía de la familia. Presentan conflictos familiares.
Decreto 2277 de 1979					

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002 Zona afrocolombiana	Implementan la educación popular. Desarrollo integral.	Realizan investigación. Tienen participación.	Evidencian indisciplina en clase al evaluarlas.	No cuentan con materiales para hacer material propio. Tienen clases creativas.	Presentan conflictos familiares, pues los estudiantes no tienen un hogar estable. Exponen que la economía de la familia no permite que los estudiantes lleven los materiales. Los padres no le prestan un acompañamiento a los niños y las niñas.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 6. Caracterización educativa de Guachené

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979					
Decreto 1278 de 2002. Zona afrocolombiana	Implementan modelos contextualizados. Tiene un modelo pedagógico en el que implementan los valores.	Realizan investigación. Desarrollan contenidos que emite el MEN.			

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Cajibío

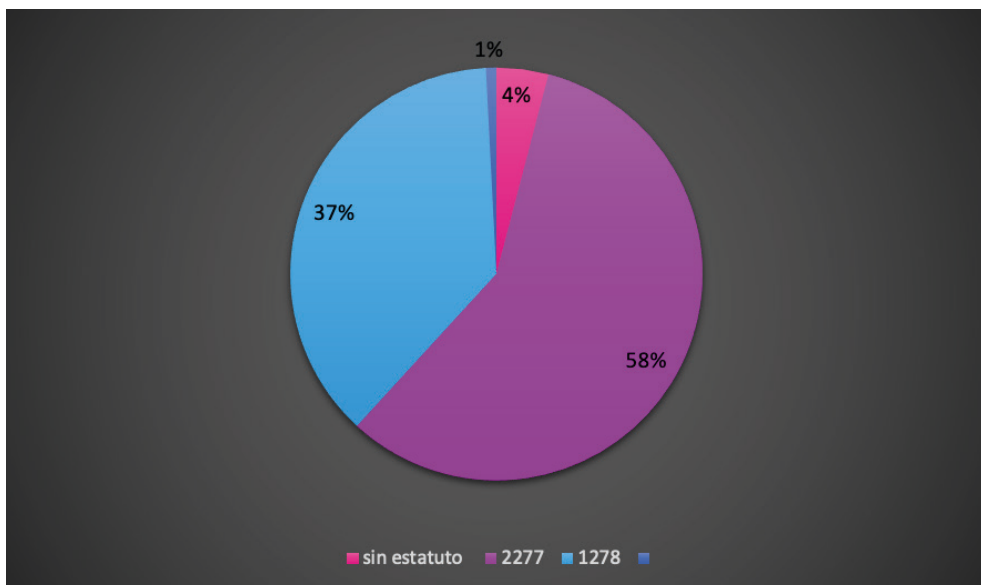


Gráfico 4. Escalafón de los docentes de Cajibío en 2023
Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿Qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 7. Caracterización Pedagógica Cajibío

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Desarrollan una pedagogía de la pregunta. Implementan la educación tradicional.			Realizan ejercicios. Tienen juegos. Crean dibujos.	Carecen de apoyo de los padres de familia. Evidencian trabajo infantil. Presentan deserción escolar.
Decreto 2277 de 2002. Zona indígena			Tienen áreas multigrado.		Presentan descomposición familiar.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Tienen clases tradicionales. Presentan reducción de la planta docente. Implementan un modelo pedagógico posprimaria. Buscan y aplican modelos acordes a las necesidades de la comunidad. Tienen un modelo pedagógico activo.	Tienen saberes previos. Realizan actividades para promocionar la lectura han fallado. Cuentan con clases participativas. Tienen aprendizajes previos.	Presentan mortalidad académica. Notan desinterés de los estudiantes por la lectura. Observan que los estándares y lineamientos encasillan las clases.	Carecen de material didáctico. Carecen creatividad. Faltan libros, juegos, rondas, dinámicas. Carecen creatividad. Carecen de un rincón de lectura.	Carecen de acompañamiento de la familia. Carecen de recursos. Carecen de servicios públicos. Evidencian traslado de los padres.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Evidencian falta en la planta docente. Realizan traslados de docentes. Tienen gran carga laboral. Evidencian la falta de una fonoaudióloga. Desarrollan la modalidad escuela nueva.	Hacen clases reflexivas. Implementan el trabajo colectivo, emancipador, innovador y recreativa. Exploran saberes previos. Tienen trabajo colectivo. Fortalecen los procesos de lectura. Socializan los trabajos. Enfatizan las clases entorno las pruebas nacionales del Estado. Enfatizan las clases en los procesos de comprensión lectura.	Ven los docentes al evaluar las prácticas que las aulas multigrado no permiten avanzar en los procesos educativos.	Carecen de ayudas audiovisuales. Carecen de dramatizaciones. No pueden proyectar imágenes.	Los centros educativos son lejanos a las viviendas. Presentan problemas de orden público. Evidencian deserción escolar y hacinamiento. Exponen que hay inasistencias a clase. Denuncian desnutrición. Presentan desintegración familiar. Presentan deserción escolar. Presentan mortalidad académica. Exponen que se presenta desnutrición y violencia intrafamiliar.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 8. Caracterización educativa de Cajibío

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Tienen educación basada en valores. Tienen educación basada en el contexto.				

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Tienen tasa técnica. Cumplen currículos impuestos. Enseñan los contenidos. Recopilan y comparten experiencias. Capacitan a los docentes.	Dictan clases contextualizadas. Comparten saberes previos. Dictan clases participativas. Realizan salidas pedagógicas. Dictan clases basadas en valores.	Exponen que las evaluaciones que realiza el Estado deben ser contextualizadas. Les interesa conocer el sistema de calificación de la prueba PISA. Cada institución debería de tener un currículo.	Son lúdicas y juegos. Usan canciones y rondas. Tienen visitas de campo. Realizan talleres. Usan herramientas audiovisuales.	Presentan hacinamiento y ausencia de los padres. Presentan desplazamiento. Carecen de colaboración por parte de la comunidad. Presentan problemas de orden público.
Decreto 1278 de 2002. Zona afrocolombiana	Orientan clases desde los lineamientos del MEN. Tienen proyectos productivos. Cuentan con una formación integral. Usan el constructivismo. Tienen una escuela nueva. Implementan modelos pedagógicos desde los valores. Realizan la práctica docente desde la investigación acción y la participación. Comentan que el Estado debería brindar capacitaciones a los docentes, enfocándose a los contextos reales. Implementan la pedagogía tradicional.	Implementan un currículo desde el contexto. Preservan la tradición oral. Recopilan historias, mitos y leyendas.	Al evaluar su práctica docente, ven como un problema; el hacinamiento en el aula y las aulas multigrados.		Presentan altos niveles de pobreza. Carecen de acompañamiento de los padres. Presentan analfabetismo de los padres. Presentan abandono de los niños por situaciones de pobreza.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Cuentan con modelos pedagógicos enfatizando los valores. Tienen clases magistrales. Cuentan con una escuela nueva. Implementan la educación popular. Deben conocer el contexto. Proponen crear un currículo nuevo.	Preparan a los estudiantes para las pruebas nacionales. Tienen clases contextualizadas. Preparan clases pensadas desde los contenidos del MEN, pero con material reciclable. Imparten sus clases dependiendo de las necesidades de contexto específico. Tienen diálogo de saberes. Hacen énfasis en la comprensión lectora.	Realizan evaluaciones reflexivas. Realizan evaluaciones contextualizadas.	Implementan juegos, clases lúdicas; videos, crucigramas, pinturas, dibujos.	

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Buenos Aires

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 9. Caracterización pedagógica de Buenos Aires

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona afrodescendiente	Usan el constructivismo. Realizan la pedagogía del amor.			Carecen de material didáctico.	Están en zonas de difícil acceso. Presentan desnutrición.
Decreto 1278 de 2002 Zona mayoritaria					Carecen de acompañamiento de los padres.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona afro colombiana	Evidencian dificultades de aprendizaje.				Presentan problemas de orden público. Denuncian delincuencia común. Presentan embarazos a temprana edad. Denuncian maltrato intrafamiliar. Carecen de recursos económicos. Carecen de acompañamiento de los padres.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿Qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 10. Caracterización educativa de Buenos Aires

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona afrodes- cendiente.	Cuentan con formación integral. Comparan modelos pedagógicos y ver cuál es el indicado para el contexto.				
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria		Enseñan los contenidos que da el MEN.	Proponen un sistema de evaluación contextualizado.		
Decreto 1278 de 2002. Zona afrocolombiana			Generan diferentes tipos de evoluciones. Observan que las pruebas PISA deben ser diseñadas dependiendo de cada contexto.		

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Bolívar

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 11. Caracterización educativa de Bolívar

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Leen con sentido crítico, analítico y propositivo. Crean escuelas de padres de familia formativas.	Enseñan a leer y a escribir a partir de la realidad. Enseñan desde las normas impartidas en cada hogar. Solo cumplen con los programas del gobierno. Escuela unitaria.	Realizan talleres sin utilizar la memorización.		Piden que se promueva la calidad educativa. Piden cambiar el sistema capitalista para crear oportunidades para todos. Exponen que Familias en Acción ha creado un pensamiento conformista. Denuncian abandono del Estado en salud y alimentación.
Sin estatuto. Zona indígena	Presentan dificultades de aprendizaje.	Observan confusión en contenidos por áreas multigrado.			Evidencian familias disfuncionales. Presentan desplazamiento.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Desarrollan educación tradicional. Crean un currículo propio basado en posturas críticas frente a la educación. Implementan los diálogos de saberes.	A los alumnos les gustan los contenidos ya programados. A los estudiantes les gusta escribir sus realidades. Observan que los contenidos son obsoletos. La lectura y la escritura deben ejercitarse en todas las áreas	Usan los trabajos en grupo. Talleres de investigación reales. Un currículo sin evaluación.	Carecen de libros de lectura. Carecen de salón de informática. Realizan danza, teatro, microfútbol y natación.	Carecen de asistencia familiar. Presentan familias muy numerosas. Los lugares de procedencia hacen que los niños se contagien de malos pensamientos. Carecen de mecanismo para medir la tasa técnica, pues cada grado debe tener un profesor sin condiciones.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Cuentan los docentes con capacitación integral. Están capacitados frente a las dificultades de aprendizaje. Educan para la vida.	Solo se trabajan los contenidos del MEN. Parten de la realidad del municipio. Tienen ejes temáticos estandarizados. Enseñan los temas del contexto. La metodología debe estar encaminada a la enseñanza de la región.		Participan con material autóctonos. Necesitan dotar una biblioteca Tienen charlas entre todos los grados.	
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Identifican las dificultades integrarles. Cuentan con centros de formación docente. Forman en valores. Evidencian dificultades de aprendizaje.	Observan dificultades al leer Presentan lectura silábica. No hacen lectura inferencial. Enseñan los contenidos.	No deben hacerse evaluar la memoria. Evalúan solo lo que se enseña.	No llegan materiales de apoyo a las escuelas. Utilizan recursos del entorno.	Observan que la realidad es alejada de las políticas educativas. Presentan desinterés familiar, desnutrición, desplazamiento violento y desempleo.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 12. Caracterización pedagógica de Bolívar

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Leen con sentido crítico, analítico y propositivo. Crean escuelas de padres de familia formativas.	Enseñan a leer y a escribir a partir de la realidad. Solo cumplen con los programas del gobierno.	No debe haber evaluación.	Carecen de materiales.	Proponen cambiar el sistema capitalista para crear oportunidades para todos. Denuncian abandono del Estado en salud y alimentación.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena	Presentan dificultades de aprendizaje.	Confusión en contenidos por áreas multigrado.			Presentan familias disfuncionales y desplazamiento.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Carecen de modelos de enseñanza basados en educación popular. Desarrollan educación tradicional. Presentan indisciplina por coyuntura de valores.	No se cumplen las metas propuestas de los contenidos. Tienen confusión de contenidos por multigrado.	Tienen miedo infundido hacia la evaluación.	No nos dan materiales de trabajo. Falta material de lectura.	Denuncian desplazamiento. Tienen políticas sociales excluyentes. Denuncian reducción de planta de personal por políticas estatales. Carecen de interés familiar. Carecen de vivienda, salud y educación de calidad. Están influenciados de forma mala por la televisión. Presentan padres de familia que no exigen a los estudiantes.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Usan metodología tradicional. Tienen escuela de padres mayores para crear un plan de estudios integral. Tienen un modelo pedagógico descontextualizado.	Enseñan educación propia, no pueden perder sus raíces. Realizan integración de saberes de occidente con los propios. Enseñan a partir del medio ambiente. Evidencian estandarización del conocimiento.	Los estudiantes se deben evaluar entre sí para reafirmar contenidos. Se deben abolir las notas.	Faltan materiales contextualizados. Carecen de implementos deportivos. Realizan conversatorios.	Carecen de asistencia estatal a los indígenas. Presentan salones multigrados. Presentan descomposición social. Denuncian imposición de las políticas educativas burguesas. Estandarizan el conocimiento. Denuncian desplazamiento.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Tienen centros de formación docente. Presentan formación en valores. Observan dificultades de aprendizaje.	No hacen lectura inferencial. Enseñan contenidos.	Evalúan solo lo que se enseña.	No llegan materiales de apoyo a las escuelas. Utilizan recursos del entorno.	Presentan desinterés familiar, desnutrición, desplazamiento violento y desempleo.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Suárez

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 13. Caracterización educativa de Suárez

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena	Deben enseñar a través de un modelo pedagógico humanizador.		Tienen resultados a través de evaluaciones.		
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Enseñan de la vida y para la vida. Desarrollan pensamiento crítico y reflexivo.	Orientan conocimientos. Trabajan a partir de la convivencia cualquier tema. Piensan los temas partir de la diversidad.	Evalúan las competencias. Evaluación no debe ser confusa.	Rescatar las tradiciones culturales por medio de la creatividad.	Denuncian que las políticas del Estado no aportan recursos. Presentan familias analfabetas. Denuncian que el Estado no forma competentes a los docentes ante las situaciones reales de la escuela y el contexto. Piensan en una reforma que garantice que solo lleguen maestros de vocación a las aulas.
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente	Parten de las enseñanzas de los estudiantes.	Enseñan a mantener las costumbres de la región. Enseñan temas básicos. Usan solo el PEI.	Tienen canciones regionales.	Falta material de lectura.	Presentan embarazos a temprana edad.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Tienen una pedagogía tradicional.	Enseñan solo que piden los lineamientos.		Carecen de material de lectura.	Denuncian abandono familiar Presentan embarazos a temprana edad.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 14. Caracterización pedagógica de Suárez

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena	Tienen la lectura y la escritura como un proceso de transformación.	Tienen libres los textos creados. Escuchan historias de los mayores.	No solo evalúan grafías, se debe evaluar gestos, sonidos, texturas, paisajes.	Crean materiales propios.	Presentan problemáticas familiares que impiden los avances escolares.
Decreto 1278 de 2002.	Usan la pedagogía tradicional.	Tienen en cuenta el contexto para impartir temas. Usan la investigación.	Siempre deben haber líderes que evalúen a los demás.	Ven documentales y películas.	Denuncian desnutrición, maltrato intrafamiliar, presencia de grupos armados. Presentan embarazos a temprana edad. Denuncian abandono familiar. Carecen de recursos económicos. Denuncian que los servicios públicos inestables y esto impide el desarrollo de las clases.
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente	Trabajan las dificultades del aprendizaje.				Denuncian familias disfuncionales. Presencian problemas con el orden público alterado. Presentan embarazos a temprana edad. Presentan familias analfabetas.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria.	Usan la pedagogía popular.	Enseñan en contexto.	No deben tener evaluación.	Carecen de material de lectura crítica. Carecen de material didáctico.	Presentan familias disfuncionales. Denuncian deserción escolar por trabajos en cultivos ilícitos. Carecen de útiles escolares.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Rosas

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 15. Caracterización educativa de Rosas

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Parten del conocimiento regional y personal del estudiante.	Enseño desde las Ciencias Sociales y Geografía. Las propuestas metodológicas están encaminadas a la recuperación de costumbres.		Salidas pedagógicas en el territorio.	Carecen de compromiso social de las escuelas con las familias, no solo es lo académico. Denuncian abandono de las escuelas por trabajar en los cultivos de café.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Deberían contar con escuelas orientadoras para familias. Deberían tener capacitación docente integral y moderna. Implementan la educación con la investigación acción.	Enseñan desde las vivencias reales. Enseñan solo los estándares exigidos. Enseñan desde el sistema burgués fuera de la realidad.	Evalúan de forma rígida, no hay autonomía. Deben evaluar a partir de proyectos reales.	Materiales desde el reflejo de la calle, el barrio, la vereda. Debe haber material acorde a las necesidades.	Denuncian que las políticas estatales van contra la educación. Denuncian abandono familiar. Exponen que la situación social y económica afecta el desarrollo escolar.

Encuentros de la educación popular desde los tejidos educativos y pedagógicos del Cauca

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Tratan de implementar proyectos productivos pedagógicos. Trasforman el currículo para que allá educación integral. Tienen tejidos compartidos. Necesitan que se implemente la educación popular.	Enseñan lo que exige el MEN. Tienen conversatorios de la realidad. Enseñan contenidos estandarizados por el Gobierno. Integran los temas.	Evalúan el proceso desde la asistencia.		
Decreto 2277 de 1979. Zona afrodescendiente	Se deben crear espacios de formación y reflexión en la escuela.	Enseñan las temáticas exigidas por el MEN.	No se deben presentar pruebas saber.		Denuncian abandono estatal y familiar.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Luchan por cambiar la educación para que se reflexione sobre todo lo que se haga en el aula. Capacitan al docente en el campo de educación popular.	Trabajan de acuerdo con el conocimiento académico de los estudiantes. Enseñan los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación. Tienen temas del contexto. Trabajan desde sus proyectos de vida. Hacen planes de aula.	Evalúan los temas que más participación tuvieron en el aula.	Imágenes coloridas a los niños les gusta mucho.	Piden reestructurar las políticas estatales.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 16. Caracterización pedagógica Rosas

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritario	Tiene la lectura y la escritura como un proceso de transformación.	Los textos creados son libres. Escuchan historias de los mayores.	No solo evaluar grafías, se deben evaluar gestos, sonidos, texturas, paisajes.	Crear materiales propios.	Presentan problemáticas familiares impiden avances escolares.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Enseñan desde las culturas ancestrales, pero reflexionan el proceso. No cuentan con modelo pedagógico. Deben implementar pedagogía orientada por valores, que se han perdido.	Implementan solo los que diga el MEN para que estén preparados para ser competentes. Tienen conversatorios. Parten de las experiencias de los estudiantes. Tienen participación y diálogo de saberes. Trabajan la lectura y la escritura partir de las matemáticas. Tienen en cuenta los saberes previos del estudiante.	Evalúan la memoria. Tienen evaluación personal. Evalúan las dificultades y las fortalezas.	No hay material de ninguna clase. Partidos de fútbol como medio para enseñar las aéreas.	Deben abolir los multigrados. Carecen de población estudiantil. Presentan migración, agresividad de los estudiantes y problemas por la situación económica. Denuncian desnutrición. Presencian bajo nivel educativo de los padres de familia. Denuncian abandono y desinterés familiar Denuncian las políticas neoliberales impuesta por el MEN. Denuncian desplazamiento forzoso.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Los procesos de aprendizaje deben ser integrales académicos y personales. Tienen un modelo educativo católico y excluyente.	Evidencian que la indisciplina no permite avanzar en los temas. Reconocen la diversidad de estudiantes para preparar los temas.	La evaluación nunca debe hacerla el Estado porque son evaluaciones homogéneas.	Deben proporcionar materiales acordes al contexto.	Las políticas del Estado no permiten que maneje-mos las aéreas de especialización propia nos ponen a enseñar de todas las aéreas. Denuncian abandono de los padres de familia.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Piendamó

Preguntar orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 17. Caracterización pedagógica de Piendamó

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Forman una red de maestros para compartir experiencias.	Parten de los conocimientos previos. Parten de los contenidos de los estándares del MEN para prepararlos para las pruebas Saber.	Al evaluar el proceso de los estudiantes y docentes ven cómo la lectura y escritura han mejorado a partir de la interdisciplinariedad.	Utilizan recursos del medio ambiente. Materiales audiovisuales. Motivación.	Denuncian abandono familiar.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Ven afectado el pedagógico por el traslado de docentes. Implementan la educación popular. Ven falta de compromiso con el quehacer docente. Tienen pedagogía tradicional. Evidencian falta de personal para atender niños con necesidades especiales. Parten de diagnósticos de la comunidad para preparar las clases.	Retroalimentan entre docentes y estudiantes. Trabajan de forma cooperativa. La música con un atractivo en las clases. Trabajos en grupos. Preparan exposiciones. Orientan clases con pautas que les ayude en las pruebas nacionales. Reconocen de saberes previos. Tienen clases contextualizadas. Generan procesos de aprendizaje significativos.	Tienen irresponsabilidad de los estudiantes con las tareas asignadas. Carencias de hábitos lectores. Las aulas multigrados se convierten en un problema para orientar los procesos de cada grado.	Implementan actividades lúdicas, juegos, dramatizaciones y danzas. Carecen de biblioteca. Carecen de material para cada grado.	Carecen de asistencias a clases. Carecen de acompañamiento de los padres. Presentan mortalidad académica. Carecen de autoridad de los padres. Exponen que las escuelas están en zonas de difícil acceso. Los niños asisten a clases sin útiles escolares. Exponen el analfabetismo de los padres. Denuncian desnutrición y desplazamiento.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Rompen los esquemas y estructura que ha generado los movimientos neoliberales. Presentan proyectos de aula. Tienen una escuela nueva.	Tienen un cuaderno viajero. Aprenden valores con Tommy. Presentan proyecto de lectoescritura. Tienen el protagonista de la semana. Usan creaciones literarias. Realizan talleres en pro de la lectura y la escritura.	Tienen sistemas de evaluación contextualizados. Evalúan la plaza docente, evidencian que hace falta más personal para atender a los estudiantes.	Realizan salidas de campo, canciones. Hacen encuentros de narración de historias. Carecen de material didáctico.	Denuncian abandono familiar. Presentan familias analfabetas. Presentan problemáticas familiares. Denuncian mortalidad académica. Carencia de servicios públicos estables. Denuncian deserción escolar.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 18. Caracterización educativa de Piendamó

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Implementan modelos pedagógicos desde los valores. Implementan principios de la educación popular.	Imparten los contenidos del MEN, pero contextualizados.	La prueba PISA debe ser contextualizada a la región.	Herramientas tecnológicas.	
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Presentan propuestas pedagógicas o estrategias evaluativas. Hacen visitas domiciliarias. Lineamientos curriculares. Pedagogía de la pregunta. Formación integral.	Usan observación. Hacen énfasis en los procesos lectores y escritores. Desarrollan un plan de estudio. Realizan diálogo de saberes. Fomentan participación. Reconocen los saberes previos. Hacen secuencias didácticas. Tienen libros de editoriales. Imparten clases contextualizadas.	Las pruebas nacionales deberían de ser contextualizadas a cada región. Deberían capacitar a los docentes para enfrentar los problemas reales del contexto.	Huerta escolar. Lúdicas. Creatividad. Juegos. Rondas.	Denuncian desnutrición infantil y hogares disfuncionales. Carecen de acompañamiento en los procesos de los niños, por parte de la familia. Denuncian deserción escolar. Presentan desintegración familiar. Denuncian mortalidad académica.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Implementan el currículo y los estándares planteados por el MEN. Tienen modelos pedagógicos, desde los valores.	Clases contextualizadas. Clases innovadoras.	Las pruebas PISA deberían de ser contextualizadas dependiendo de la región.		

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Sucre

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 19. Caracterización pedagógica de Sucre

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria				Carecen de materiales. Falta de biblioteca.	Denuncian desplazamiento forzado y deserción escolar.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria			Observan que los estudiantes tienen problemas para generar un texto argumentativo.		Denuncian mortalidad académica, recesión escolar y desplazamiento.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 20. Caracterización educativa de Sucre

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Implementan modelos pedagógicos fomentando los valores. Implementan un modelo pedagógico tradicional.	Desarrollan las clases a partir de los estándares.	Hacen seguimiento a la tasa técnica dificultad los procesos educativos.	Tienen una huerta y un vivero. Realizan danzas.	Denuncian mortalidad académica y deserción escolar.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Siguen los lineamientos del MEN.	Implementan clases pensadas desde el contexto. Implementan contenidos dependiendo del contexto.			

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Sotará

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 21. Caracterización pedagógica de Sotará

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Implementan pedagogía tradicional.			Carecen de material didáctico.	Denuncian mortalidad académica. Denuncian desplazamiento de las familias.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Los docentes reconocen el contexto. Tienen prácticas liberadoras y emancipadoras. Implantan nuevos modelos pedagógicos.	Las clases giran alrededor de un plan de vida comunitario.	Los resultados de la prueba PISA dejan en entredicho la labor docente, por ello esta prueba debe ir sujeta al contexto de cada región. Evalúan las prácticas se evidencia que la falta de personal docente afecta todos los procesos educativos.	Usan los cuentos como un eje motivador a los procesos de lectura y escritura.	Denuncian deserción escolar y abandono de los padres.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Faltan docentes de apoyo.	Imparten clases contextualizadas.			Carecen de apoyo a los estudiantes por parte de los padres.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseñó?, ¿cómo enseñó?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 22. Caracterización educativa de Sotará

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria		Ofrecen los contenidos programáticos estipulados por el MEN.	Evidencia gran preocupación al evaluar el proceso de educación por los resultados comparados con los niveles nacional e internacional.		Denuncian desplazamiento y deserción escolar.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Evidencian la falta de colaboración de algunos docentes. Tienen como propósitos de cambiar la educación por una con visión crítica.				Presentan familias disfuncionales y en situaciones de pobreza extrema.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Morales

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 23. Caracterización educativa de Morales

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socioeconómico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Promueven las capacitaciones docentes. Tienen una pedagogía activa.				
Sin estatuto. Zona indígena	Generan procesos educativos, donde el niño sea competente para la vida.	Enseñan conceptos. Reconocen saberes previos. Los procesos de lectura y escritura y lógica matemática con centrales en la institución.		Hacen salidas de campo.	Presentan situaciones económicas paupérrimas.
Decreto 2277 de 1979. Zona afrocolombiana	Plantean la educación popular.	Dictan clases contextualizadas.		Tienen libros de Santillana.	

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socioeconómico
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Tienen un modelo activista. Carecen de personal docente.	Ejecutan proyecto de aula.	Las aulas multigrados, no permiten dedicarles tiempo a los estudiantes.	Usan canciones y rondas.	Presentan poco interés de los padres de familia. Denuncian deserción escolar. Denuncian mortalidad académica. Presentan familias disfuncionales.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Implementan el PEM.	Enfatizan en el desarrollo de las dimensiones: cognitiva, comunicativa y corporal.			
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente		Brindan contenidos contextualizados.		Usan la Guía Santillana.	Los padres de familia exigen que los contenidos se reflejen en los cuadernos.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria		Dictan clases contextualizadas.	El MEN debe analizar y actualizar los lineamientos.	Recrean.	Presentan desintegración familiar.
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena	Construyen proyectos para rescatar la identidad del pueblo.	Parten de las necesidades del contexto. Implementan proyectos pedagógicos productivos.			

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 24. Caracterización pedagógica de Morales

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria		Las clases giran en torno a proyectos pedagógicos.			
Sin estatuto. Zona indígena	Tienen un modelo pedagógico proceso educativo intercultural. Tienen escuelas de liderazgo.	Desarrollo de competencias lectoras. Reconocen los saberes previos.			Denuncian desnutrición. Presentan problemas económicos en las familias. Están en zonas de difícil acceso. Denuncian deserción escolar.
Decreto 2277 de 1979. Zona afrocolombiana		Refuerzan los procesos de lectura y escritura.	Sienten, al evaluar el proceso de enseñanza, que el plan de estudios no les permite cumplir sus propósitos.	Carecen de material didáctico.	Denuncian desnutrición. Presentan problemas económicos en las familias. Están en zonas de difícil acceso. Denuncian deserción escolar.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Cambian el currículo para generar nuevas prácticas. Implementan la educación popular. Cuentan con capacitación docente. Implementan principios de la pedagogía tradicional. Tienen un modelo pedagógico activista.	Fomentan los procesos de lectura y escritura. Realizan exposiciones. Dictan clases contextualizadas y enfatizadas en los valores. Forman integralmente.	Las pruebas nacionales e internacionales deberían ser contextualizadas a cada región.	Usan ayudas audiovisuales.	Tienen Familias en Acción. Presentan poco interés de los padres de familia.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena		Reconocen los saberes previos de los estudiantes.	Evidencian que la inasistencia continua a clases entorpece los procesos educativos.		Presentan poco interés de los procesos educativos por parte de los niños. Denuncian desplazamiento.
Decreto 1278 de 2002. Zonas afrodescendientes					
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Los lineamientos del MEN no permiten desarrollar un proceso educativo contextualizado.			Usan la expresión corporal.	Presentan familias con bajos recursos económicos. Denuncian violencia intrafamiliar. Carecen de compromiso de los padres y estudiantes en los procesos educativos.
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena		Implementan aprendizajes significativos para la comunidad. Implementan proyectos pedagógicos productivos.			

Fuente: elaboración propia.

Sistematización La Vega

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 25. Caracterización pedagógica de La Vega

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Siguen por imposición los lineamientos del MEN.	Realizan conversatorios. Hacen relación de los conocimientos previos con los nuevos. Elaboran mapas conceptuales. Realizan exposiciones.	Evalúan el proceso de lectura y escritura.	Carecen de material académico.	Carecen de apoyo por parte de los padres de familia. Denuncian deserción escolar. Carecen de autoridad de los padres. Presentan madres cabeza de hogar. Denuncian desnutrición. Están en escuelas en zonas de difícil acceso. Denuncian desnutrición. Denuncian cierre de escuelas por tasa técnica.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Carecen de capacitaciones docentes.	Fomentan la participación.	Carecen de motivación en los procesos de lectura y escritura por parte de los docentes.	Carecen de recursos didácticos.	Presentan poco interés de los padres por el proceso educativo de los niños. Presentan problemas intrafamiliares. Están en escuelas con difícil acceso. Denuncian deserción escolar y violencia intrafamiliar.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 26. Caracterización educativa de La Vega

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Reconocen el contexto por parte de los docentes. Implementan capacitaciones docentes. Proponen vencer los miedos e integrar la educación popular a las dinámicas de la escuela.	Imparten clases contextualizadas. Comparte conocimientos con los estudiantes.	Las pruebas nacionales e internacionales deben ser de acuerdo con cada contexto.		Presentan problemas de drogadicción. Denuncian deserción escolar.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Hacen una red para compartir las experiencias y problemas de las instituciones. Los docentes deben estar en constante actualización.	Tienen lecturas críticas del contexto. Implementan estándares en el aula. Concientizan a los padres que ellos tienen un papel importante en los procesos de lectura y escritura. Enseñan desde lo local para llegar a lo nacional. Trabajan la lectura desde el nivel crítico.	La prueba PISA debería ser contextualizada a cada región.	Carecen de libros.	

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Balboa

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 27. Caracterización pedagógica de Balboa

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto	Denuncian que hay un solo docente y el texto es ilegible.				
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria			Presentan muchos niños hiperactivos que interrumpen el proceso.	Tienen actividades lúdicas con ayudas audiovisuales. Carecen de material didáctico.	Denuncian desnutrición. Presentan poco interés de los padres por los procesos educativos.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria			Las aulas multigrados se convierten en un obstáculo para los procesos educativos.		Denuncian deserción escolar.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 28. Caracterización educativa de Balboa

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Tienen una escuela nueva. Proponen implementar la educación popular.	Presentan procesos de enseñanza atendiendo las necesidades del contexto. Aplican los estándares del MEN.			
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Implementan capacitación docente.	Tienen clases contextualizadas.			Exponen que necesitan mayor inversión en la estructura física de la institución.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización El Tambo

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 29. Caracterización educativa de El Tambo

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Trabajan jornadas familiares que ayudan a mejorar las dificultades personales. Deben trabajar los valores como eje transversal en todas las escuelas.	Enseñan desde la investigación para practicar la lectura y la escritura en contextos reales. Enseñan lo estipulado por el MEN. Trabajan sobre lo que sucede a diario. Conversan de sus vidas personales. No imparten conocimientos, enseñan contenidos.	Exponen bajo rendimiento en las pruebas saber. Evalúan según el modelo neoliberal.	Cuentan con libros de cuentos fantásticos, cuentos e historias clásicas. Tienen una huerta escolar.	Presentan familias disfuncionales. Exponen que el desplazamiento hacia la escuela es muy largo llegan cansados. Carecen de recursos económicos en las familias. Denuncian hambre y desnutrición. Las políticas de educación influyen en el bajo rendimiento académico.
Sin estatuto. Zona afrodescendiente		Exponen que la educación es un proceso, así mismo deben ser los temas.			Carecen de transporte escolar y alimentación. Denuncian conflicto armado. Exponen los conflictos familiares.
Sin estatuto. Zona indígena		Imparten los contenidos curriculares para fortalecer las raíces de la comunidad.			Denuncian que las políticas estatales acaban con las costumbres territoriales.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Exponen que las herramientas que hay que brindarles a los estudiantes deben ser integrales, no solo académicas. Deben compartir las experiencias más significativas entre todos los maestros. Incentivan a trabajar bajo los esquemas de la educación popular.	Trabajan a partir de la realidad del entorno. Parten de la realidad del estudiante. Solo orientan los temas. Cumplen con el plan de área. Enseñan bajo los parámetros que traen las cartillas del MEN.	Evalúan según los ritmos de aprendizaje. Evalúan como medio para que los estudiantes asistan.	Carecen de material didáctico. Exponen que las condiciones socioculturales deben ser punto de partida para crear materiales didácticos contextualizados.	Carecen de recursos para la educación. Mencionan que el Gobierno debe garantizar la gratuidad de la educación básica hasta la universidad. Denuncian que los pocos recursos de la educación nunca llegan a los lugares más apartados.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
<p>Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria</p>	<p>Exponen que todos somos actores en la educación. Reflexionan como lo más importante en el proceso. Exponen que los educadores deben ser ejemplo para la sociedad. Socializan experiencias significativas sociales que contribuyan a la formación de los educandos. Inculcan valores perdidos. Exponen que a los textos se les deben reflexionar, pensar y hacerles análisis críticos. Exponen que los procesos lectoescrituras desde el inicio deben ser críticos y reflexivos. Mencionan que los procesos educativos deben ser guiados por la educación popular. Tienen diversidad en los modelos pedagógicos que se presentan en las instituciones educativas causan confusión. Presentan problemas de aprendizaje y atención dispersa. Tienen educación tradicional. Trabajan en contexto, dentro y fuera del aula. Usan modelos pedagógicos obsoletos. Presentan discapacidad cognitiva.</p>	<p>Trabajan con las cartillas A aprender. Participan todos de forma práctica. Investigan nuevas formas de enseñanza. Tienen diálogo de saberes. Adaptan los contenidos a la realidad de todas las generaciones. Enseñan a analizar y todo acorde a las edades escolares. Enseñan a elaborar proyectos de vida para garantizar la educación superior. Tratan de impartir todos los contenidos por medio del deporte. Tratan de cumplir con las actividades que programas al inicio de año escolar. Enseñan los temas textuales. Hacen trabajos en grupo. Trabajan a partir de las falencias que encuentran en la lectura y escritura. Enseñan los procesos lectoescritores del mismo modo. Hacen ejercicios en clases. Tienen conversatorios sobre la realidad del país. Hacen proyectos de aula. Tienen una escuela saludable. Trabajan a partir de la incidencia de las multinacionales en regiones como la nuestra.</p>	<p>Evalúan de forma personalizada. Fomentan el diálogo y así evaluó. Exponen que el Gobierno no debe evaluar. Exponen que las Pruebas Saber son generadoras de miedos de profesores y alumnos. Crean textos evaluativos.</p>	<p>Despiertan la motivación del estudiante por medio de materiales didácticos. Tienen salidas de campo. Dibujan las necesidades básicas para identificar problemáticas. Tienen mapotecas y videotecas. Tienen material sobre comida sana. Tienen salidas pedagógicas. Tienen materiales para trabajar la ortografía.</p>	<p>Denuncian desplazamiento, desnutrición y malos hábitos alimenticios. Denuncian que las problemáticas sociales de la región ocasionan la deserción escolar. Carecen de acompañamiento de los familiares en el proceso. Exponen que las políticas del Estado deben terminar con los salones multigrados. Las instituciones deben tener la libertad de crear su currículo sin exigencias estatales. Mencionan que el Estado debe implementar programas extraescolares para fortalecer los planes de vida. Exponen que el sistema está organizado para que los pobres no surjan. Denuncian conflicto armado. Exponen que las reglamentaciones de las instituciones son descontextualizadas. Carecen de servicio de transporte a pesar de la lejanía de las casas de los estudiantes a las instituciones. Denuncian deserción escolar. Carecen de estabilidad familiar. Tienen tasa técnica. Denuncian hambre. Exponen que la mayoría de los niños están a cargo de las abuelas. Denuncian deserción escolar por trabajos en los cultivos. Exponen que las políticas y ayudas estatales crean mentalidad conformista.</p>

Encuentros de la educación popular desde los tejidos educativos y pedagógicos del Cauca

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria		Grafican y escriben los procesos del café para trabajar todas las aéreas temáticas. Tienen diferentes métodos de formación frete a la lectura. Hacen ejercicios de redacción, lectura de imágenes, expresión oral.			Denuncian problemas de orden público, inseguridad, minas antipersonales. Denuncian reducción de la planta de personal. Denuncian hacina-miento. Exponen que hay estudiantes en situación de extra-edad escolar. Denuncian conflicto armado.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Educación integral. Educación tradicional. Implementan la educación popular al medio educativo caucano. Que los maestros sean amigos de los estudiantes. Capacitación docente para formar a los estudiantes en valores humanos y sociales.	Parto de la realidad del contexto. Tomo los temas de los textos del MEN. Articulan los temas al contexto. Solo enseñan lo que se pueden trabajar en horas de clases. De acuerdo con los lineamientos curriculares. Enseñan a partir del plan de estudios. Los contenidos y las metodologías no responden a las necesidades del contexto.	La evaluación es y debe seguir siendo memorística.	Los materiales con elaborados con los recursos del medio.	Exponen que las políticas del Estado no permiten que nos desempeñemos en nuestro énfasis de formación. Promueven y desarrollan campañas de educación que guíen los proyectos de vida. Exponen que las escuelas formadoras de maestros están descontextualizadas y no preparan a los nuevos docentes bien. Exponen que el magisterio de educación está desactualizado. Mencionan que las políticas estatales están desactualizadas.
Decreto 1278 de 2002. Zona afro-colombiana	Capacitación docente. Fortalecen políticas de inclusión. Se propone que cada profesor escoja la pedagogía que más se aplique a su contexto. Se debe enseñar a partir de los valores multiculturales.	Contenidos y metodologías se deben dar también fuera del aula. Los temas que se dan son a partir de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales. Los contenidos los trabajan desde los derechos humanos.	Se propone abolir todas las pruebas por competencias.	Se deben tener materiales didácticos tecnológicos.	Denuncian desplazamiento, hambre, discriminación y abandono familiar. Presentan familias descompuestas. Exponen que las políticas del Estado no tienen en cuenta la diversidad étnica.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 30. Caracterización pedagógica de El Tambo

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritario	Propician espacios de conversación en los hogares sobre las prácticas escolares para repensar la educación. Exponen que los salones multigrado son un impedimento para impartir una educación integral.	Trabajan a partir de la investigación en la huerta escolar. Tienen lecturas individuales. Hacen ejercicios en el tablero.	Escriben anécdotas. Exponen que el sistema evaluativo de las pruebas saber esta descontextualizado.	Tienen huerta escolar Tienen cuentos clásicos. Carecen de material didáctico. Carecen de internet en la zona para trabajar en contexto.	Carecen de cuenta con el apoyo de los padres de familia. Exponen que la televisión es un mecanismo para unificar y cerrar el pensamiento de los estudiantes. Denuncian desnutrición. Exponen que hay desinterés familiar en el proceso académico y que la situación económica familiar. Presentan padres con niveles educativos bajos. Denuncian desplazamiento.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritario	Sensibilizan a los padres desde la educación integral. Exponen que los procesos educativos deben transformar el pensamiento. Exponen que los procesos educativos deben estar guiados por pedagogos de vocación. Permiten que los estudiantes se proyecten para mejorar las condiciones sociales de la comunidad. Reflexionan sobre el quehacer doméstico.	Empiezan investigando el contexto donde vive cada uno. Usan el modelo de enseñanza del MEN porque es muy bueno. Enseñan desde el entorno de Colombia. Deben trabajar la metodología a través de las necesidades. Orientan se basa en el currículo.	Evalúan desde un diagnóstico real.	Exponen que el maestro no debe ser evaluado.	Exponen que los recursos económicos de las familias. Carecen de docentes por las políticas educativas. Denuncian abandono familiar. Tienen familias descompuestas. Exponen que la intervención de las políticas degrada la educación. Exponen que las políticas educativas deben incluir alimentación, salud y recreación. Carecen de comunicación con los padres de familia para verificar los comportamientos disciplinares y académicos.

Encuentros de la educación popular desde los tejidos educativos y pedagógicos del Cauca

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Los procesos de aprendizaje deben ser integrales académicos y personales. Tienen un modelo educativo católico y excluyente. Carecen de psicóloga y fonoaudióloga que acompañen los procesos. Las escuelas unitarias no tienen sentido pedagógico. Fortalecen los valores familiares.	Exponen que la indisciplina no permite avanzar los temas. Reconocen la diversidad de estudiantes para preparar los temas. Debe dar importancia al acto comunicativo en inglés. Deben preparar las clases según los intereses colectivos. Trabajan desde la lúdica de los juegos. Rescatan las costumbres de los pueblos.	Exponen que la evaluación nunca debe hacerla el Estado porque son evaluaciones homogéneas. Reparten responsabilidades en el aula. Hablan de las evaluaciones que realiza el Decreto 1278 de 2002.	Deben proporcionar materiales acordes al contexto. Elaboran materiales con recursos del contexto. Usan canciones de la región.	Exponen que las políticas del Estado no permiten que manejen las aéreas de especialización propia nos ponen a enseñar de todas las aéreas. Denuncian abandono de los padres de familia. Denuncian inasistencia del Estado y las familias. Mencionan que la deserción escolar es notable en épocas de cosecha. Denuncian desnutrición, hambre y el conflicto armado.
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena	Identifican las fortalezas humanas y académicas de los alumnos para hacer el plan de vida.	Debe haber educación propia.		Usan música, teatro y danza regional.	Hambre. Desplazamiento. Políticas del Estado están acabando con las costumbres de la región.
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente	Rescatan los valores culturales, morales y sociales es el camino a la educación integral. Usan la educación tradicional.	Usan las castillas del MEN. Exponen que los estándares impiden la transversalidad. Trabajan los proyectos de vida.		Usan títeres Carecen de material de lectura crítica.	Exponen que las escuelas unitarias son una mala política estatal. Presentan analfabetismo de los padres. Carecen de docentes por políticas educativas. Presentan familias descompuestas. Denuncian inasistencia familiar.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Santander de Quilichao

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 31. Caracterización educativa de Santander de Quilichao

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona afrodescendiente	Proponen un nuevo currículo sujeto al contexto.				Tienen Familias en Acción. Exponen que por el contexto, los estudiantes prefieren dejar sus estudios para generar dinero.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Tiene un modelo pedagógico activista y constructivista.	Tienen en cuenta el contexto. Reconocen los conocimientos previos. Tienen lecturas contextualizadas. Desarrollan las clases en base a los contenidos del MEN para preparar a los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales.			
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Plantean el proceso pedagógico desde los valores.	Enseñan a investigar investigando en el transcurso de los grados, construyendo el proyecto de grado. Reconocen el contexto. Implementan contenidos apropiados para que puedan acceder a la educación superior.	Proponen que las instituciones educativas donde hay mayor población nasa cambien su modalidad a agropecuaria, puesto son la población mayoritaria en la entidad.		

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 32. Caracterización pedagógica de Santander de Quilichao

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Exponen que una problemática que se evidencia es que los docentes tengan que dar áreas en las cuales no han sido formados. Usan pedagogía interculturalidad. Existen problemas de aprendizaje. Carecen de fonoaudióloga y psicóloga. Implementan principios tradicionales.	Implementan la educación grupal. Desarrollan actividades para fomentar la lectura.	Exponen que los estudiantes que pasan bachillerato no saben leer ni escribir.		Denuncian deserción escolar y hacinamiento. Presentan desintegración familiar. Exponen que existe irresponsabilidad de los padres de familia.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Proponen capacitaciones docentes para motivar a los niños y mejorar la disciplina.			Carecen de material y motivación.	Tienen tasa técnica. Exponen que hay pobreza en los hogares de los estudiantes. Denuncian mortalidad académica y deserción escolar.
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente		Desarrollan las clases de acuerdo con el nivel de los estudiantes. Reconocen los saberes previos. Realizan trabajos grupales e individuales. Desarrollan exposiciones.		Realizan juegos, manualidades, pinturas, dibujos y dinámicas.	

Fuente: elaboración propia.

Sistematización San Sebastián

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 33. Caracterización educativa de San Sebastián

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto	Proponen abrir espacios de socialización en la institución. Complementan el PEI retomando principios de educación popular.				
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Proponen diseñar un proyecto educativo institucional acorde a las aspiraciones de todos y cada uno de los entes educativos. Escuela nueva. Proponen construir y aplicar un plan de estudios acorde con la realidad contextual y con los sueños y aspiraciones de los estudiantes. Llevan bitácoras de registro de prácticas y metodologías productivas.	Enseñan según las necesidades del contexto. Promocionan la educación propia. Reconocen los saberes previos.	Proponen que las pruebas Saber deben de ser contextualizadas de la zona rural. Proponen que el Gobierno elabore la evaluación acorde al contexto del estudiante.		

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena			Expresan que los resultados de la prueba PISA dejan pensado y repensando la educación, pero también hace recordar que la educación es responsabilidad de todos, no solamente de los maestros.		
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria					

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 34. Caracterización pedagógica de San Sebastián

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socioeconómico
Sin estatuto	Expresan que el individualismo dentro de la práctica pedagógica tiene que abolirse para poder unificarnos y mejorar las prácticas.				

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socioeconómico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria		Usan la interdisciplinariedad.	Expresan que un factor que impide desarrollar el proceso educativo son los estándares descontextualizados, pero se retoman por las pruebas nacionales. Expresan que los programas tienen un año lectivo para ser ejecutados, pero por las dinámicas de las aulas multigrados no se alcanzan a desarrollar el programa.	Carecen de material didáctico.	Presentan situaciones económicas paupérrimas.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena			Trabajan con seis grados al tiempo, lo que es una dificultad para lograr los objetivos.		Denuncian deserción escolar. Carecen de empleo.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria				Denuncian que la escuela no cuenta con buen espacio, donde se puedan hacer actividades recreativas.	Presentan analfabetismo de las familias. Denuncian deserción escolar. Presentan dificultades geográficas.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Timbío

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 35. Caracterización educativa de Timbío

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Capacitan a los docentes frente a la aplicación de la educación popular.	Leen en el aula. Realizan cartas de saberes entre todos los grupos de primaria. Preparan las clases con las ideas de los estudiantes.	Desarrollan trabajos en grupo durante las clases.	Hacen juegos. Carecen de material didáctico.	Evidencian hambre, familias descompuestas, drogadicción, maltrato psicológico y físico.
Decreto 2277 de 1979. zona mayoritaria	Motivan y actualizan a los docentes. Buscan estrategias para el ingreso a la universidad. Deben programar guías pedagógicas. Concientizan a los estudiantes de la importancia que tiene el estudio. Forman estudiantes creativos, dinámicos y reflexivos. Parten de las experiencias indígenas. Innovan nuevas estrategias pedagógicas. Intercambian saberes con la comunidad. Reflexionan los problemas de aprendizajes.	Imparten contenidos propuestos por el Gobierno. Deben tener en cuenta la cultura y el contexto. Desarrollan las potencialidades de los estudiantes. Enseñan solo el plan de estudios. Dictan programas orientados por el MEN. Enseñan contenidos basados en la realidad de los estudiantes. Usan estándares del MEN. Confrontan la teoría y la práctica. Realizan clases dinámicas y lúdicas. Unifican los planes de estudio. Desarrollan proyectos transversales. Investigan.	Expresan que se debe cambiar la evaluación estandarizada. Expresan que las evaluaciones deben ser diseñadas por región. Dramatizan cuentos.	Carecen de bibliotecaria. Hacen dinámicas lúdicas. Usan textos, cartillas, cuentos clásicos. Tienen huerta escolar.	Expresan que las políticas del Estado impiden el desarrollo de las prácticas educativas. Expresan que se debe reformar el sistema educativo. Implementan políticas educativas acordes al contexto. Presentan familias de escasos recursos. Mencionan que el Gobierno debe dar periodos de capacitación docente. Necesitan mayor cobertura estudiantil. Gestionan recursos estatales para lograr la alta calidad. Presentan familias disfuncionales. Denuncian desnutrición, hambre y pobreza extrema.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Practican la pedagogía dialogante. Desarrollan pensamientos críticos.	Enseñan a partir de problemáticas. Expresan que el planteamiento de logros no permite cumplir con los objetivos reales de los procesos de lectura y escritura. Enseñan los contenidos establecidos por el gobierno.	Recrean los temas. Los sistemas de evaluación son muy cuantitativos y a veces no tienen en cuenta los procesos.	Innovan con materiales realizados de los recursos del contexto.	Expresan que el modelo educativo acorde al modelo burgués esta descontextualizado. Denuncian desnutrición, hambre y que hacen desplazamientos largos hacia las escuelas.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?,
¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 36. Caracterización pedagógica de Timbío

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona mayoritaria	Implementan la educación popular. Utilizan la educación tradicional.	Enseñan solo lo estipulado por el MEN.		Usan materiales del entorno para trabajos artísticos. Carecen de materiales	Madres cabeza de hogar. Expresan que las políticas educativas impiden desarrollar lecturas críticas. Usan la televisión y los celulares. Denuncian abandono estatal y familiar. Denuncian hambre y desnutrición.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
<p>Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria</p>	<p>Realizan prácticas pedagógicas basadas en métodos tradicionales. Implementan prácticas basadas en modelos educativos institucionalizados y tradicionales. Expresan que la educación popular es la respuesta a las necesidades actuales.</p>	<p>Planean, organizan y ejecutan proyectos. Motivan hacia la lectura y escritura. Enseñan desde la lectura del contexto. Tienen afán por cumplir con los contenidos. Expresan que el método de enseñanza para leer y escribir es silábico. Convierten en cuento todos los temas.</p>	<p>Usan juegos, dinámicas, canciones infantiles y caricaturas.</p>	<p>Las Pruebas Saber troncan la continuidad de los procesos.</p>	<p>Presentan largos trayectos desde las casas hasta las escuelas. Carecen de trabajo en casa y de refuerzo familiar. Denuncian inasistencia frecuente a clases. Denuncian abandono familiar por los procesos académicos. Presentan descomposición familiar. Expresan que los aparatos tecnológicos aíslan a los estudiantes. Tienen escuelas multigrados. Expresan que las políticas neoliberales implementadas por el Estado afectan las dinámicas educativas y direccionan una forma de educación que no atiende las regiones. Expresan que la educación debe ser el primer estamento del Gobierno. Presentan problemas económicos. Denuncian desplazamiento y drogadicción. Tienen restaurantes escolares dignos. Presentan familias en pobreza extrema. Presentan hacinamiento en las instituciones.</p>
<p>Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritario</p>	<p>Deben implementar la educación popular. Deben repensar la educación bajo un modelo popular. Deben implementar un modelo integral.</p>	<p>Usan el plan lector. Construyen cuentos. Unifican criterios y metodologías. Enseñan desde la realidad de los estudiantes. Cumplen con los estándares. No analizan y no interpretan.</p>	<p>Expresan que las evaluaciones están descontextualizadas.</p>	<p>Carecen de salas audiovisuales. Carecen de escenarios deportivos. Faltan laboratorios. Realizan danza, teatro y dibujo.</p>	<p>Expresan que las políticas de Estado y las escuelas multigrados se ven afectadas por la falta de apoyo en sus procesos. Denuncian abandono familiar. Expresan que las ayudas del Estado no permiten la proyección de los proyectos de vida. Denuncian abandono estatal.</p>

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Puracé

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 37. Caracterización educativa de Puracé

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena			Expresan que los estudiantes no consultan lo dejado en clases. Comentan que el internet ha vuelto facilista a los estudiantes.		Falta de compromiso de los padres y estudiantes.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Expresan que los traslados de docentes deja plazas abandonas. Proponen que cada comunidad debería tener la autonomía de crear su propio currículo. Usan el Constructivismo. Usan modelos pedagógicos humanistas. Exponen como dificultad el desconocimiento de las nuevas prácticas y métodos para la enseñanza.	Dictan clases a través del auto-descubrimiento. Utilizan la educación integral. Reconocen los saberes previos. Crean cuentos y leyendas. Realizan encuentros para rescatar la tradición oral. Dictan clases orientadas a la solución de problemas del contexto. Imparten conocimientos planteados por el MEN. Observan el medio.	Expresa que lo que impide un mayor desarrollo de un proceso educativo son las aulas multigrados. Expresan que la evaluación PISA debería ser contextualizada por cada región.	Usan rondas infantiles, canciones. Hacen salidas de campo. Carecen de biblioteca y libros que les llame la atención. Tienen huerta escolar. Usan herramientas TIC.	Denuncian deserción escolar. Carecen de acompañamiento de los padres.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Carecen de docentes.		Expresan que los modelos utilizados en los procesos de lectura y escritura no corresponden a las verdaderas necesidades.		Denuncian deserción escolar. Expresan que las escuelas están en zonas alejadas. Presentan pobreza.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena	Usan modelos pedagógicos enfatizando los valores. Realizan proyectos transversales. Proponen fomentar prácticas de enseñanza y aprendizaje que conlleven al diálogo, a la reflexión y a la crítica. Deben intentar hacer convenios para que los estudiantes continúen su formación.	Tienen procesos de aprendizaje significativos. Dictan clases contextualizadas. Usan diálogos.	Expresan que los lineamientos establecidos por el MEN son descontextualizados. Proponen un modelo de evaluación de acuerdo con cada contexto. Exponen que al evaluar el proceso que se lleva en la escuela, es importante enfocarse en diferentes áreas para que los estudiantes puedan ir pensando en su futuro.	Usan imágenes. Usan medios audiovisuales.	Denuncian problemas de orden público. Denuncian maltrato familiar.

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 38. Caracterización pedagógica de Puracé

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena				Tienen huerta escolar.	Denuncian descomposición familiar. Denuncian desnutrición.
Sin estatuto. Zona mayoritaria				Hacen salidas de campo. Carecen de material didáctico.	Denuncian desplazamiento, problemas familiares, abusos y mortalidad académica.

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Realizan capacitaciones para que los padres de familia tomen consciencia y apoyen las prácticas realizadas en el aula. Reducen la planta docente. Carecen de formación docente.	Expresan que las prácticas pedagógicas se desarrollan de acuerdo con su entorno y a las vivencias de los estudiantes. Dictan clases reflexivas. Dictan algunas clases recordando la autoestima. Tienen en cuenta la historia y creencias del pueblo. Recopilan mitos y leyendas. Crean textos.	Comentan que los padres de familia exigen que los contenidos se vean reflejados en los cuadernos. Incumplen las tareas asignadas. Asumen las reglas del Estado, pero estas no se ajustan al contexto.	Usan juegos.	Denuncian deserción escolar, inasistencia estudiantil, desnutrición y drogadicción.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Comentan que una de las dificultades para cambiar las prácticas pedagógicas es el nivel cultural de los padres, puesto que ellos piensan que los profesores somos responsables de sus hijos mientras están en el jornal.		Comentan que los padres de familia exigen que los contenidos se vean reflejados en los cuadernos.	Carecen de material didáctico.	Denuncian violencia intrafamiliar e inseguridad. Tienen escuelas en zonas alejadas.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Realizan trabajo grupal entre todos los docentes. Trabajan en grupo para renovar el PEI.	Educación integralmente. Refuerzan los procesos de lectura y escritura.			
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena	Usan un modelo pedagógico humanista.	Tienen procesos colectivos e individuales. Usan educación propia. Formulan proyecto de vida. Realizan encuentros de narraciones orales. Reconocen saberes previos.	No contextualizan los contenidos de formación. No se desarrollan la teoría-práctica. Expresan que los estudiantes son holgazanes en los procesos de escritura y lectura.	Utilizan medios tecnológicos.	Denuncian drogadicción, suicidio y maltrato familiar. Presentan familias disfuncionales.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Silvia

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 39. Caracterización educativa de Silvia

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Sin estatuto. Zona mayoritaria		Refuerzan los procesos de lectura. Tienen temas libres.		Usan dibujos libres.	
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Expresan que al convivir tres culturas, los procesos de educación algunas veces son un poco contradictorios. Implementan el programa Todos a aprender. Proponen capacitaciones para la comunidad educativa.				Expresan que las escuelas están alejadas de los hogares de los niños.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Proponen una educación de acuerdo con el contexto. Elaboran su currículo relacionando con la cosmovisión, lo que permite una educación real. Parten de los PEC.	Expresan que las clases en el contexto misak parten del contexto local para llegar al nacional.		Tienen una huerta escolar. Realizan mingas y danzas.	
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena		Desarrollan los contenidos del MEN. Implementan el programa Todos a aprender.			

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 40. Caracterización pedagógica de Silvia

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto					
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria			Expresan que un obstáculo en los procesos de educación son las interrupciones de clases por los superiores en horas de clase.	Desarrollan actividades lúdicas, con expresión corporal, cuentos y fábulas.	Carecen de útiles escolares. Denuncian mortalidad académica.
Decreto 2277 de 1979. Zona indígena	Comentan que el pueblo misak desarrolla su propia educación.	Realizan trueques.	Carecen de interés por la lectura.	Realizan mingas. Carecen de recursos didácticos, como libros.	Tienen tasa técnica. Denuncian deserción escolar.
Decreto 1278 de 2002. Zona indígena		Parten de los contenidos del MEN. Implementan el programa Todos a aprender.		Carecen de herramientas tecnológicas.	

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Argelia

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 41. Caracterización educativa de Argelia

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto	Usan el modelo pedagógico activo-participativo.	Reconocen el contexto. Tienen un aprendizaje significativo.			

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Decreto 2277 de 1979. Zona afrodescendiente	Usan modelos pedagógicos humanistas.	Siguen los planes de estudios de la institución, que son direccionados por el MEN.			Denuncian que los estudiantes dejan sus estudios por trabajar e independizarse de sus padres. Denuncian presencia de grupos al margen de la ley.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Proponen formar y capacitar individuos críticos y reflexivos capaces de ayudar a transformar el sistema político, social, económico y educativo.	Parten de las necesidades del contexto para el aprendizaje.			
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente	Proponen ser innovadores y fomentar los valores.	Forman seres críticos. Dictan clases participativas. Reconocen saberes previos. Dictan clases llevadas a las situaciones reales. Dictan clases resaltando y construyendo cada uno su proyecto de vida.		Tiene actividades lúdicas. Desarrollan el teatro.	

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 42. Caracterización pedagógica de Argelia

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socioeconómico
Sin estatuto				Utilizan las situaciones del medio.	Denuncian deserción escolar.
Decreto 2277 de 1979. Zona afrodescendiente			Carecen de interés por adquirir conocimientos estudiantes.	Tiene una biblioteca incipiente.	Denuncian deserción escolar a causa de la cultura de consecución de dinero fácil a través de los cultivos ilícitos, y por el conflicto armado.
Decreto 1278 de 2002. Zona mayoritaria	Carecen de plaza docente.	Transcriben palabras. Parten de lo concreto. Realizan análisis del contexto.	Cumplen con un currículo, sin darles la oportunidad a los estudiantes de asimilar o interiorizar los conocimientos. Analizan los problemas que ha traído la escuela unitaria.	Carecen de material didáctico. Tiene actividades lúdicas. Usan los recursos del medio. Carecen de biblioteca.	Denuncian hacinamiento, conflicto armado, amenazas de estudiantes a los docentes, cultivos ilícitos, zona roja, maltrato entre docentes y estudiantes, en ambos sentidos.
Decreto 1278 de 2002. Zona afrodescendiente		Carecen de metodologías acordes al contexto.	Expresan que la asignación académica está mal distribuida.		Denuncian deserción escolar, conflicto armado, que los niños hacen parte de los cultivos ilícitos; violencia; desintegración familiar; maltrato a los docentes; desnutrición.

Fuente: elaboración propia.

Sistematización Jambaló

Preguntas orientadoras: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿qué relación establezco con la realidad y el contexto?, y ¿cuáles son mis propuestas?

Tabla 43. Caracterización educativa de Jambaló

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena	Usan proyectos de reciclaje.	Reconocen los saberes previos. Reconocen el contexto.			
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria		Enseñan desde la realidad.	Evalúan de forma contextualizada.		

Fuente: elaboración propia.

Preguntas orientadoras: ¿qué prácticas pedagógicas desarrollo en mis clases?, ¿cuáles son las situaciones que impiden desarrollar el proceso educativo?

Tabla 44. Caracterización pedagógica de Jambaló

Estatuto docente	Pedagógico	Metodológico	Evaluativo	Didáctico	Socio económico
Sin estatuto. Zona indígena	Expresan que hay inestabilidad del personal docente.			Carecen de una biblioteca.	Denuncian conflicto armado. Presentan situaciones económicas paupérrimas. Denuncian desnutrición, el mal uso de medicamentos tradicionales. Tienen Familias en Acción. Expresan la pérdida de autoridad de los padres.
Decreto 2277 de 1979. Zona mayoritaria	Mencionan que los modelos pedagógicos no son acordes al contexto. Asisten a talleres en Asoinca, pero al llegar a la institución les rechazan las ideas.		Carecen de hábitos de lectura.		

Fuente: elaboración propia.

Repensando los procesos educativos y la educación popular

Lo hegemónico y (neo)colonial en la educación

La educación como proceso político, social y cultural ha tenido a lo largo de su historia diversos desarrollos. Todos estos evidencian discursos, prácticas y saberes propios de la intencionalidad propuesta en cada momento, los cuales, desde el ámbito institucional, establecen la estructura educativa que responde a tales requerimientos.

En efecto, la educación en un primer momento fue de carácter natural y espontánea. La familia enseñaba a sus hijos las tareas propias del vivir, lo que se convertía en un ejercicio de lo cotidiano, de la vida misma. Este asunto era constitutivo de la sociedad, la cual tenía una manera de organización que no separaba clases, razas o géneros. Es así como:

eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu. Lo que se producía en común era distribuido en común e inmediatamente consumido (Ponce 1981: 9).

Esta organización social y económica reguló también las tareas a desarrollar, lo que constituyó un equilibrio con la naturaleza que no implicaba formas de explotación ni acumulación ni discriminación.

Por consiguiente, lo educativo era un ejercicio propio de las prácticas cotidianas, asunto que empezó a transformarse con la llegada de la escuela como centro especializado de conocimiento, además de ser considerado el espacio de transmisión. De ahí que:

En la comunidad primitiva la escuela era la aldea y la vida, en función de la vida, para la vida. Luego aparecen las especializaciones, donde muchos trabajan y pocos se benefician del trabajo de muchos, la escuela era el lugar especializado donde unos aprenden y otros enseñan [...] aparece la desigualdad de las educaciones, una para explotados, otra para explotadores. La educación primitiva solidaria, espontánea, es sustituida por el temor y por el terror (Gadotti 2002: 9).

No obstante, con el cambio en la organización de las comunidades, en particular con la implementación de la división de clases, se constituyó una sociedad diferenciada: una para gobernantes y otra para quienes deben obedecer. Así se estableció un proceso que implicó la pérdida de derechos, como los de participar en asuntos políticos y gobernar. Al cambiar la organización económica y social,

se modificaron las formas de relación: se estableció un poder autoritario donde la educación se transformó para atender los nuevos requerimientos. Llegó a modificar también el papel de los jóvenes, de la niñez y de la mujer en la sociedad, el cual dejó de ser central e igualitario para pasar a una labor de sumisión, lo que significó perder derechos. Tal como lo expresa Ponce en lo referente a la mujer:

Pero cuando la domesticación de los animales trajo un aumento en la riqueza social, sabemos ya que la propiedad privada fue desalojando a la colectiva: las tierras fueron repartidas entre los “organizadores”, y una multitud de transformaciones resultó de ese hecho. Para asegurar la perpetuidad de la riqueza privada a través de las generaciones y en beneficio exclusivo de los propios hijos –no de los hijos de todos como hubiera ocurrido si el matriarcado hubiera substituido– la filiación paterna reemplazó a la materna, y una nueva forma de familia, la monógama, apareció en el mundo. Con ella la mujer pasó a un segundo plano, y quedó encerrada en funciones domésticas que dejaron de ser sociales. La mujer había estado en igualdad de derechos con el hombre cuando desempeñaba como éste funciones útiles a la comunidad; perdió esa igualdad y entró a la servidumbre en cuanto quedó adscripta al cuidado del esposo y de los hijos, y segregada por lo mismo del trabajo productivo social. Su educación pasó a ser una educación apenas superior a la de un niño (Ponce 1981: 18-19).

A partir de entonces, la educación dada cambió por una basada en nuevas maneras de organización política y social, donde se mostraban otras formas de poder, que son reguladas por lo económico. La reorganización de la estructura social para abrir espacio a la propiedad privada trajo consigo una manera de exclusión, que convirtió a unos actores de la sociedad en personas sin derechos, que ya no eran iguales a los otros por diversos motivos: ya sea por su color de piel o por no tener lo que otros han adquirido.

Estos aspectos se acentuaron cuando se reconfiguró el sistema familiar, que dio un papel protagónico al hombre por encima de la mujer y de los hijos. Se pasó así de lo colectivo a lo particular, lo que estableció desigualdades, exclusiones y discriminación que se evidencian en la cotidianidad y que abrieron las puertas también para una educación diferenciada.

De otro lado, es importante mencionar el caso de América y la irrupción del llamado ‘descubrimiento’, el cual es una muestra más del poderío de unos sobre otros, de la invasión a los pueblos. Estos fueron conquistados de manera violenta, se desconoció su cultura, sus costumbres y sus formas de organización para imponer una religión y una cultura. Se dio a partir de un colonialismo que ejerció su poder y se instituyó por la fuerza a través del exterminio de muchas comunidades aborígenes. Expresa Gabriel García Márquez al respecto que:

Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios. [...] Ilusión pura, en una sociedad que era un modelo oscurantista de discriminación racial y violenta larvada, bajo el manto del Santo Oficio (García 2002: 25-26).

Es así como la historia muestra el poder instituido de unos sobre otros. Impusieron también la cultura, el pensamiento, las formas de organización y la manera de entender el mundo a través de una educación, la cual enseña esa diferenciación y juega un papel protagónico en los procesos de formación escolarizados. Estos son los mismos que permiten posicionar la discriminación, las prácticas de sumisión, adoctrinamiento y dependencia que establece la educación colonial.

A partir de los análisis realizados por autores como Nicolás Buenaventura (1982), se muestra cómo lo hegemónico y colonial se posicionaron a partir de la educación y más particularmente de la escuela para lograr lo que los españoles denominaron 'civilización'. Con esto continuaron su tarea de aniquilamiento cultural de las comunidades indígenas, como de la explotación de las riquezas del territorio a costa de la vida misma de los nativos. Es por ello, que la imposición de la doctrina se convirtió en asunto central en este proyecto colonial. Como ejemplo de ello expresa:

La escuela de la colonia española tenía así un doble carácter. Por una parte, aportaba elementos de progreso, de formación de la civilización industrial y por la otra aseguraba y organizaba el dominio y la explotación feudales de las masas trabajadoras [...]. El aprendizaje de la doctrina, preceptos, mandamientos, misterios, etc., se basaba en el principio de repetir constantemente cosas que no se entendían, hasta grabarlas en la mente (Buenaventura 1982: 21).

En efecto, es desde esta imposición que se logra un proceso no solo hegemónico sino de disciplinamiento. Este, a partir del autoritarismo que se impone, transgrede la cultura aborígen, su lengua, sus costumbres y su ser apuntalado en la doctrina católica que impone otra ideología, introduciendo la sumisión y opresión.

En consecuencia, se gesta una colonialidad que no solo es externa, es primordialmente interna, puesto que se sumerge en el seno de la misma persona y no la deja ser. Como diría Freire (1969), se convierte en oprimido u opresor, donde ambos están cegados y la tarea educativa estaría centrada en su liberación:

Los oprimidos acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. Le temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no solo para aquellos que la usan para oprimir esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para sus compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones (Freire 1969: 28).

La postura hegemónica impuesta durante la Colonia organizó una educación basada en la sumisión, en la represión a partir del castigo físico, del miedo, del atropello del ser humano, en el que jugó un papel trascendental la religión católica. Lo anterior auspició un proceso de intimidación, que alcanzó en muchos casos la pérdida de la esencia cultural. Por consiguiente, la alienación que generó este colonialismo impuso desde la educación un adoctrinamiento, que fue caracterizado por sus formas autoritarias de poder. No obstante, la propuesta de Freire se convirtió en una apuesta que desde la educación buscó controvertir al colonialismo al plantear subvertir este esquema creando consciencia de la realidad. Ello implicó una comprensión del estado de dominación para lograr de manera colectiva la liberación a partir de la superación del opresor y del oprimido.

Esto es desde Freire. Es una tarea educativa que implica la pedagogía de la liberación para superar la opresión. Esta está en búsqueda tanto de la humanización y el reconocimiento de los otros, como de la superación de las fuerzas de poder que generan inequidad y exclusión, y que le permiten comprender la dominación. Se comenta al respecto que:

hasta el momento en que los oprimidos no tomen conciencia de las razones de su estado de opresión, aceptan “fatalistamente” su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo (Freire 1968: 44).

Este asunto llevará al sujeto a movilizarse e inquietarse, pero principalmente a actuar sobre su propia realidad en conjunción con los demás. Por ello, su preocupación constante de dudar de las certezas preestablecidas, de lo acabado e inmutable, pues lo instaban a preguntarse el porqué y el para qué del acto educativo.

De igual modo, el grupo modernidad-decolonialidad plantea la importancia del análisis de lo económico, lo histórico y lo cultural. Este grupo integra un elemento que se había dejado de lado por otros pensadores y es la reflexión de la dominación étnico-racial, que redefine las maneras de organización que generan exclusión, discriminación y explotación. Lo anterior constituye otras formas de expresión que se muestran en los procesos, tal como las estructuras patriarcales impuestas, ante lo cual plantean que “necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo

lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento, y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geo culturales y geoeconómicos del sistema mundo” (Castro y Grosfoguel 2007: 15). Lo anterior muestra que se debe hacer una reflexión estructural del mundo y de la realidad, lo que implica que hoy en día se deban incluir estos temas, pues desde la educación no se habían pensado de manera particular.

Así mismo, asume una postura de inflexión frente al eurocentrismo, puesto que plantean que él direcciona e instituye el pensamiento a partir de sus postulados, sin tener en cuenta los otros saberes, las otras formas de construir conocimiento. Este es un aspecto que se presenta como otra expresión de colonialismo. Por ello, afirman la importancia de realizar una crítica a las maneras de imposición que generan unas jerarquías étnicas raciales establecidas socialmente, que no permiten la visibilización de esas otras maneras de saber, que tienen su propia episteme, sus propias construcciones e historias.

En el marco de las reflexiones sobre el proyecto de modernidad que se realiza, Escobar (1996) expone la necesidad de hacer un análisis histórico y crítico de la economía, planteando cómo después de la posguerra se ambientó el discurso del desarrollo bajo condiciones de desigualdad, por ende, de poder. Este autor dice que es una colonización de la realidad por su propio discurso, lo que se construye en una estructura que corresponde con las expectativas de Occidente.

En el período de la posguerra se da el descubrimiento de la pobreza masiva existente en Asia, África y América Latina. A partir de una definición estrictamente económica y cuantitativa, dos terceras partes de la humanidad fueron transformadas en pobres-y por lo tanto carentes y necesitados de intervención [...] si el problema era de insuficiente ingreso, la solución era claramente el desarrollo económico (Escobar 1996: 31).

Este aspecto se acentuó en todos los escenarios y que normalizaron las acciones y el discurso, lo que hizo creer que esta era la única opción posible. Esto se presentó en un ejercicio que redireccionó las formas de pensar, las relaciones sociales, la visión de futuro y las subjetividades. Es también donde la educación institucional jugó un papel central para implementar e imponer este pensamiento. Es así como la escuela se convirtió en uno de los instrumentos de mediación para lograr la continuidad del proyecto neocolonial a través de la implementación de currículos ‘asignaturistas’, cerrados y estandarizados. Es donde la eficiencia y la eficacia entraron al mundo educativo y se agenciaron a través de ella, de sus dinámicas, lo cual relega a un segundo plano la reflexión pedagógica en las estructuras educativas.

Con este panorama, las construcciones culturales, sociales y educativas de la periferia, de las comunidades, quedan rezagadas, puesto que se debe ser

competitivo y atender los requerimientos establecidos. En estos, el saber popular y el propio no son reconocidos. Estos tendrán que adaptarse al sistema imperante, logrando ser otra forma de colonialidad. De ahí que enfatice Escobar que “el conocimiento de los ‘otros’ el conocimiento ‘tradicional’ de los pobres, de los campesinos, no solo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (Escobar 2000: 31).

En efecto, el proyecto de modernidad entra como parte de la vida cotidiana, domina el mundo, atropella a las personas, a la misma naturaleza; explota todos sus recursos con la intención de lograr sacar el mayor provecho para unos pocos, lo que acrecienta la brecha social, económica y cultural. De ahí que se plantee que “la modernidad es justificación de una praxis irracional de violencia” (Dussel 2000: 48). Por consiguiente, esta forma de organización y pensamiento pasa por encima de los sujetos, de su humanidad, a tal punto que se convierte en depredadora del mundo, del ser que evidencia una manera de estar a partir de la individualidad que somete e intimida.

En este sentido, el grupo plantea sus reflexiones desde la educación a partir de la implementación del proyecto modernizador, que la permea. En este se generan unas formas de poder, de organización y de estructura que niegan al ser, lo oprimen y lo someten. Contribuyen así en la consolidación de una sociedad inequitativa, competitiva y explotada.

Del mismo modo, la escuela queda subsumida en el proyecto de modernidad, que hoy se regula desde la apuesta neoliberal y que busca la estandarización educativa, el desarrollo generalizado de indicadores, de competencias a partir de la privatización de sus procesos, de la individualidad, la cual se mide a través de pruebas que son reguladas por una evaluación que responde a estos parámetros. Así logran mantener el *statu quo* que se normaliza en la cotidianidad, en la vida misma y donde “está conformada para diseñar esos procesos consuetudinarios de represión de la diferencia. [...] En la escuela todo sugiere igualdad, imitación y repetición” (García 2005: 92).

De otro lado, es importante mencionar el análisis realizado por el grupo de Historia de las Prácticas, que trabaja a lo largo de su recorrido y a partir de reflexiones la comprensión de la educación y la manera como se configura la escuela y su orden discursivo. Esta “es gobernada por lo más estricto del pensamiento instrumental, por la razón del hacer antes que del pensar. La escuela fabrica el sentido de la vida en un orden cuya rigidez observamos en el método” (Zambrano 2020: 147).

Dado que la función homogeneizadora cumple su papel desde la escuela, se podrían agenciar reflexiones a ese Estado normalizado y buscar alternativas conjuntas, estableciendo otras formas de relación. Este aspecto también es pensado por Mejía (2006), quien presenta un análisis estructural del sistema económico,

político, social y educativo. Además, hace puntualizaciones de los efectos de la globalización para significar que existen diversas maneras en que esta se pueda presentar. Establece también la relación directa entre la educación y los cambios que se han generado. Esto le permite realizar una comprensión a los procesos de individualización y el consumismo propio del sistema, como también de los conflictos y resistencias que se construyen, mostrando que:

todo lo nuevo no es más que la concreción de un proceso para convertirnos en consumidores infinitos donde el consumo es global, manifestado a través de una homogenización que se materializa en una especie de unificación que va a construir el estilo de vida americano como el modelo por excelencia de ser humano (Mejía 2006: 18).

Este planteamiento muestra cómo el neocolonialismo se reconfigura para seguir su tarea expansiva, lo que genera procesos educativos que contribuyen a tal fin. Por lo cual, se requiere de una interpretación desde las perspectivas críticas, puesto que agencia otros discursos para superar las prácticas de poder que introducen al ser en un ejercicio de inclusión inconsciente y regulada por un mundo globalizado.

De este modo, lo hegemónico neocolonial iba reconfigurándose en la escuela a través del tiempo, mediante un ejercicio de imposición en el que no había posibilidad de cuestionamiento o de reflexión frente a lo que el maestro dictaba. Por ello, tener sentido crítico estaba alejado de lo cotidiano, del quehacer escolar. Ante todo, porque su tarea de dominación era directa, de allí que el conocimiento enseñado no podía ser confrontado o discutido, sino que debía ser memorizado. De ello comenta Albán que “Lo sabido no era otra cosa que lo impuesto. Lo conocido era más importante si tenía que ver con lo que, de ‘afuera’ de nuestros mundos, llegaba con una contundencia que se nos antojaba atroz y sobrecogedora” (Albán 2013: 34). Así se aprende en la escuela, a partir de la repetición que aleja al pensamiento, de memorizar, que no permite la reflexión crítica y de enaltecer a quienes nos enseñaron y de mirarlos como héroes. Estos fueron los conquistadores, en primer lugar, para luego imponer la ideología del desarrollo y sus potencias para que se añorara ser como ellos y tener lo que ellos habían conseguido en una representación del mundo que, desde la escuela, negaba los otros saberes, las propias culturas. Así se enseñaba a valorar lo de afuera.

Estos aspectos planteados muestran un profesor también dominado, que en muchas ocasiones no comprende el sentido y lo que significa su tarea. Este es reproductor del sistema hegemónico y posiciona una forma de educación cerrada e instrumental, donde los alumnos deben acomodarse, amoldarse. Comenta Malagón que “El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel” (2003: 96).

En consecuencia, se afirma que “las escuelas son sitios donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado [...] se lo emplea como la base tanto para instruir como para producir subjetividades” (Giroux 2012: 206). De allí la necesidad de pensar en otra educación, en otra pedagogía, lo cual se convierte en una apuesta de análisis estructural de la sociedad, como también en un ejercicio esperanzador para lograr el encuentro y la construcción colectiva a partir de un trabajo por fuera del aula de clase. Por ello es necesario contar con una escuela que se construya desde adentro y afuera, que abra su escenario a lo intercultural, a los saberes, a los conocimientos, al mismo ser. De tal manera, que la lleve a repensar su papel y develar las otras apuestas, aquellas que hacen resistencia, que buscan luchar contra el proyecto hegemónico neocolonial, que son rebeldes con lo establecido y desarrollan otras formas de hacer educación y pedagogía.

De esta manera, comprender el sentido de la tarea del educador implica entender cómo operan las relaciones de poder, la invisibilización de las personas y sus procesos. Esto es gestado desde un colonialismo que silencia, atropella, impone y se inserta en unas condiciones de desigualdad, lo que genera desesperanza y resignación, que no dejan ver las construcciones y *praxis* que se construyen desde la periferia, desde lo impensable para realizar relecturas de la realidad que muestren otros escenarios posibles. Así, se visiona la esperanza como camino de construcción y reflexión que abre el andar, que muestra lo oculto, lo que no se cree posible. “Lo impensable es aquello que no puede ser concebido dentro del rango de alternativas posibles, aquello que pervierte todas las respuestas porque desafía todos los términos a partir de los cuales se formulan las preguntas” (Lander 2000: 30), rompiendo así la lógica preestablecida que permitía reconfigurar las nuevas formas de educación, de escuela, de pedagogía.

Reflexiones para continuar el andar

El maestro tiene como tarea central, además de abordar contenidos disciplinares específicos, aportar desde su quehacer en la reflexión sobre los sistemas políticos, económico y social; igualmente, sobre las diversas problemáticas que este sistema genera.

Es por ello preciso pensar en una educación distinta, que reflexione y transforme los procesos sociales desde una apuesta que tenga como eje central la persona. Una apuesta que auspicie espacios de diálogo y de compromiso, a través de un ejercicio crítico y participativo que nos lleve a pensar, comprender y actuar desde otras miradas contextualizadas a las necesidades, a las potencialidades de la región y del país. En este sentido, la educación popular se convierte en una apuesta política, que como camino alternativo nos ubica en un papel distinto de pensar, hacer y ser en el mundo.

Invitamos desde esta apuesta a pensar la educación a partir de la reflexión de nuestro propio quehacer, repensar nuestra tarea con preguntas permanentes que nos permitan inquietarnos y movilizarnos. Por ejemplo: ¿qué es lo que no nos deja transformar la escuela y la educación?, ¿cuál es nuestro papel en la transformación de la escuela y de la sociedad?

En este sentido, el Colectivo de Educadores Populares sigue su andar, gestando en cada acción un trabajo político formativo que va consolidando su proceso. Es así como se constituyen los talleres educativos populares, los cuales abren el espacio de reflexión interactiva, que permite aprender de los otros y otras. Lo hace desde un andar que se recrea desde el diálogo de saberes, la participación activa, la organización, la reflexión crítica y el reconocimiento de las experiencias de la región.

Es así como los encuentros, metodológicamente, se centran en:

- Hacer una reflexión en la cual se moviliza desde preguntas problematizadoras, que invitan a mover el pensamiento y el ser. Aquí, nuestra inflexión nos compromete a participar con la palabra, con la escritura, con el pensamiento, con la acción.
- Compartir las reflexiones personales y poner en escena lo que pensamos y lo que hacemos. Esto permite continuar la reflexión. De este modo, la escucha es fundamental, pues no solo decimos, argumentamos, escuchamos y aprendemos de lo que los demás nos comparten, además de debatir y de repensar.
- Reconstruir los espacios, lo que nos lleva a recrear aquello que pensábamos y nos permite aprender de los otros. Esto reconfigura nuestro actuar y logra una construcción que deja de ser individual y pasa a ser colectiva.
- Pensar múltiples preguntas, lo que nos lleva a no permanecer estáticos, sino a seguir construyendo, armando, repensando y actuando. La tarea nos permite dejar de preocuparnos para ocuparnos desde lo que hacemos en lo cotidiano.

De esta manera, se puede decir que la transformación ya inició con este encuentro y estos pasos. Este es un camino que nos lleva al movimiento, en el que somos actores comprometidos en el andar, en un camino lleno de preguntas, aprendizajes, desaprendizajes y obstáculos. Pero también de acompañantes, quienes nos motivan en el proceso.

El Colectivo organizó en uno de sus talleres un trabajo motivado por el profesor Alfonso Torres, en el cual se reflexionó para nuestra región la importancia de pensar el debate entre lo popular y comunitario, las políticas económicas internacionales que direccionan la educación de hoy, además de repensar el temor al cambio, los

conflictos externos e internos y las formas de poder instituidas en la escuela y en la sociedad. Se concluyó entonces que no se puede delegar el sentir, el pensar y el ser de los y las estudiantes, ni de los maestros y maestras que luchan por una educación transformadora.

Así se esbozan diversos criterios pedagógicos, que, desde la experiencia de la región del Cauca, aportan de alguna manera a los principios de la educación popular.

- En la educación popular se parte de las necesidades y aspiraciones del colectivo.
- Las prácticas de la educación popular son motivadoras y el ambiente de aprendizaje es central para el proceso.
- Se debe busca concientizar y movilizar como maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad.
- Se parte de los aportes de la comunidad, de los mayores y su sabiduría, la cual es llevada a la escuela.
- Se lleva a la práctica el pensamiento y a las reflexiones.
- Se reconocen las múltiples realidades que están presentes en las instituciones escolares.
- Se comunica con los estudiantes desde otros valores, sentimientos y sentidos.
- Se parte del contexto de proyectos educativos propios, por ejemplo, el Proyecto Educativo Misak –PEM–.
- Se reconocen las diferencias y conflictos en cada comunidad.
- Se valoran la palabra y la oralidad (el fogón).
- Se realizan las actividades en minga para el beneficio común.
- Se plantea que haya organización colectiva y crítica.
- Se revisa qué tipo de proyecto estamos haciendo.
- Se lleva a sentir, pensar, actuar y saborear el PEC.
- Se toma la decisión personal de transformar, llevar al convencimiento personal de transformar.

- Se requiere desaprender y reivindicar; posibilita el desaprender.
- Se favorecen valores como la humildad, la escucha, la solidaridad y la confianza.
- Se permite mostrar las experiencias que se construyen en cada región.
- Se camina la palabra desde los saberes ancestrales.
- Las prácticas educativas deben ser compartidas con los otros y otras para ser contextualizadas.
- El trabajo de educación popular debe ser reconocidos por padres de familias y comunidades.
- Debe haber libertad de aprender.
- Debe haber espontaneidad en el aprendizaje.
- Se debe salirse de la jaula y asumir el contexto, el territorio como aula abierta.
- La recreación es parte fundamental del aprendizaje.
- Hay que orientar mediante retos, que se asombren.
- Hay que preguntarse ¿para qué educar?

Aportamos para la transformación social y el trabajo colectivo, lo que enseña a organizarse mejor. Por ello el motivo por el que es colectivo y no solo individual.

Son diversas las tareas y acciones para seguir repensando y transformándonos. Por ello, estamos comprometidos apoyando este andar.

Repensar el quehacer del maestro. Reflexiones y acciones desde la educación popular

*luchó por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer.*

Paulo Freire, en *La educación como
práctica de la libertad*

Relaciones entre la escuela y la educación popular

A partir de las posibilidades que otorga la apertura a otras formas de comprensión del mundo, se constituyen inteligibles las inflexiones que ha sufrido la escuela a través de las diversas urdimbres. Estas se entretajan en la filigrana de las experiencias y prácticas pedagógicas contrahegemónicas construidas desde el sur, desde la educación popular, desde la resistencia y reexistencias de prácticas de maestros y maestras. Ellos perciben el mundo en interacción con las problemáticas locales y gracias a la claridad freiriana las convierten en pretextos útiles para el desarrollo de contenidos en la escuela. Lo anterior implica pensar, ser y estar en otra escuela, una que se desenclaustra para ser y hacer parte de las complejidades del territorio, las personas y naturaleza que lo constituyen.

Las otras comprensiones de la escuela impelen a movimientos, organizaciones, redes y colectivos a permear la inflexibilidad de la escuela, teniendo como fundamento los principios y la *praxis* de la educación popular. Se entiende, entonces, que el reto para estas comunidades de conocimientos, saberes y acciones es contribuir en el día a día para transformarnos y aportar a la construcción de otros mundos posibles. Se trata entonces de descolonizar una escuela que se ha caracterizado por ser eurocéntrica, hegemónica, patriarcal, monológica y excluyente.

Consecuente con lo anterior, para el proceso que adelanta el Colectivo de Educadores Populares del Cauca es central la transformación de los educadores. Esta

se logra a través de un ejercicio sistemático de reflexiones sobre las problemáticas históricamente construidas, así como de las inflexiones contemporáneas que el nuevo contexto obliga a repensar, no solo a nivel educativo, sino social, político, cultural y económico.

Así las cosas, las reflexiones en torno a los educadores nos ubican en el contexto de la institucionalidad de la educación. Por lo tanto, se hace substancial construir desde la Universidad del Cauca procesos de formación profesional y posgradual que atiendan las demandas y requerimientos de los educadores y de los contextos.

Por ello, la construcción del proyecto educativo del programa de Maestría en Educación Popular se convierte en el hilo conductor de los procesos del Colectivo de Educadores Populares, que está integrado por el Grupo de Educación Popular –GEP– y la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación –Asoinca–. Este grupo logra reconfigurar, reconceptualizar y aportar a la transformación de los procesos de formación en la región y abre un espacio de diálogo de saberes para pensarnos desde otros lugares, desde otras formas de ser y estar en el mundo, como lo afirma Freire (1996).

En este sentido, se hace más evidente la necesidad de construir un programa de formación posgradual que rompa la estructura tradicional de las dinámicas académicas, administrativas y financieras de los posgrados, de tal forma que se contribuya en la formación político-pedagógica de su comunidad académica. Desde esta perspectiva, se logra consolidar una apuesta formativa, que supera la unidisciplinarietà y que lleva a recrear otra educación, otra escuela y otro educador. Se esta manera, se responde, como institución universitaria pública y como GEP, a la necesidad y los intereses de formación planteados por un amplio grupo de personas en la región, del cual hace parte el Colectivo. Lo anterior motiva la construcción colectiva y participativa de un programa universitario de maestría, el cual es diseñado a partir del cúmulo de experiencias del GEP y de otros grupos y personas de la *alma mater* con una amplia trayectoria en la formación de educadores críticos y creativos que tienen como fundamento sus *praxis* en la línea crítica de la educación, desde la EP.

Por tanto, la Maestría en Educación Popular aporta a la región y al país en el ámbito intelectual, académico e investigativo desde las reflexiones, discusiones, análisis e investigación de los problemas educativos y pedagógicos. Este programa tiene en cuenta los contextos específicos culturales, políticos y sociales, que llevan no solo a teorizar la educación, sino, sobre todo, a transformar las prácticas pedagógicas y el quehacer cotidiano de las escuelas y de la comunidad en un caminar conjunto colectivo, participativo, reflexivo, crítico, ético y transformador.

En este sentido, la estructura de la maestría se basa en los principios de la educación popular, los cuales se entretajan para lograr un ejercicio participativo, basado en la condición ética, política y pedagógica. Esta estructura deviene de las perspectivas contrahegemónicas y emancipadoras, que se recrean desde ejes problematizadores, que motivan la discusión, la reflexión crítica y la construcción de propuestas colectivas.

Los ejes sobre los cuales se articulan las reflexiones están centrados en las condiciones socioculturales que caracterizan la región. Estos, a su vez, orientan los diversos proyectos de investigación y profundización de cada uno de los participantes de la maestría (orientadores y estudiantes). Estos ejes problematizadores son:

- Educación popular, escuela y saberes.
- Educación popular y movimientos sociales.
- Educación popular y procesos interculturales.
- Educación popular, lenguajes, medios de comunicación y nuevas tecnologías.

Pensarnos esta apuesta política para la formación de educadores se constituye en un reto político que tiene como eje la EP. La cual es pensada para lograr una propuesta educativa crítica, reflexiva, humanizadora y comprometida con la sociedad. Esto propicia reflexiones teóricas pertinentes para la región y reconoce a la educación, la escuela y al educador desde otras reconfiguraciones que buscan superar la visión tradicional de entender y hacer la educación.

Es así como la EP debe entenderse como una corriente surgida desde América Latina, que se produce en un contexto muy importante de emergencia del pensamiento crítico y de las luchas sociales latinoamericanas de la segunda mitad del siglo xx. Es por ello que se ha nutrido de diversos pensadores y tendencias, como las reflexiones presentadas por Freire (1968), Fals Borda (1994), Dussel (2000) y desde las perspectivas, por ejemplo, de la teología de la liberación, entre otras. También ha estado determinada por el momento histórico, que ha definido sus discursos y ámbitos de actuación. Además, se ha armonizado a las nuevas subjetividades, territorialidades y a las nuevas tendencias de las tecnologías y los lenguajes.

Su desarrollo ha sido diverso y ha estado marcado por las situaciones sociales y políticas en que se ha construido. En palabras de Mejía:

Hablar de educación [popular] y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo xx y los comienzos de este nuevo milenio. En este sentido, se trata de un proceso que nació unido a las

dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia, África, Norteamérica y Europa (Mejía 2011: 27).

Haciendo un recorrido por los orígenes de la educación popular es fundamental resaltar el papel de Paulo Freire, quien con sus elaboraciones teóricas sustenta la educación popular a partir de las reflexiones desde su realidad y práctica. Su pensamiento tuvo una clara influencia del cristianismo, por ejemplo, de la teología de la liberación, que pone de manifiesto la necesidad de humanización de la educación. En este marco de ideas se presentan, a mediados del siglo xx, hechos que contribuyeron a la reflexión de lo educativo con un propósito político, como lo fue la Revolución cubana, la aparición de sectores cada vez más radicales en su concepción, como los cristianos, los intelectuales y los estudiantes; sumado a la presencia de dictaduras en varios países latinoamericanos. Estas situaciones hicieron que la EP se afanzara en las organizaciones, centrándose fundamentalmente en su carácter concientizador y en el ámbito de lo no formal. En otras palabras, “lo popular se asimilo al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la “conciencia de clase” (Torres 2013: 37).

Es importante rescatar de este momento histórico el carácter político que se le confiere al acto educativo, lo cual se expresa en la no neutralidad de la educación. También es visible en el compromiso del educador con su labor, con el educando y con la realidad, con la necesidad de partir de la realidad y contextualizar la práctica educativa. Como lo plantea Freire:

Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. [...] La neutralidad de la educación es, en verdad imposible. Y es imposible, no porque profesores y profesoras “alborotadores” y “subversivos” lo determinen. La educación no se vuelve política por la decisión de este o de aquel educador. Ella es política. [...] La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión (Freire 2004: 34).

El breve recorrido histórico, las tendencias y las realidades motivan grandes desafíos, los cuales venimos atendiendo desde la apuesta pedagógica formal que enmarca la Maestría en Educación Popular, que ha contribuido en los procesos de formación de educadores populares. En este proceso se ha hecho el ejercicio de articular agendas y mostrar un camino distinto de hacer educación. Tal como se

evidencia con las movilidades académicas dentro del programa y del Colectivo, que permiten visibilizar los esfuerzos y compromisos de educadores, educadoras, líderes y organizaciones por resistir el avasallamiento de políticas neoliberales, que deshumanizan y aumentan la desigualdad, empobrecen a la gran mayoría y enriquecen a una minoría. Además, las movilidades posibilitan el reconocimiento del papel protagónico de los actores y la comprensión de la coexistencia de pedagogías otras.

Otro hito importante dentro de la estructura de la Maestría en Educación Popular y que logra articular el programa, el Colectivo y las escuelas lo constituye el seminario de Praxis Educativa Popular. En este espacio formativo, el estudiante de la maestría “tiene la oportunidad de reconocer y vivenciar experiencias significativas de educación popular, las cuales se desarrollan en diversos escenarios de carácter institucional, movimientos sociales, movimientos sindicales, entre otras” (Pino y Euscátegui 2013: 28).

De igual manera, los encuentros internacionales de EP, que hacen parte de la estructura curricular del programa, se instituyen como espacios de reflexión y de encuentro de saberes desde lo regional hasta lo internacional. Este motiva y da un impulso al proceso que desde el Cauca el Colectivo viene construyendo. Es un andar que va aprendiendo en cada paso, en cada taller pedagógico popular, en cada seminario, en cada palabra, en cada actuar; que nos permite seguir soñando que son posibles otra educación, otra sociedad y otros mundos.

De la colonialidad investigativa a la decolonialidad investigativa

Los retos de la educación y del educador

Las nuevas configuraciones del mundo, de los sujetos, de las sociedades y de las diferentes concepciones sobre el desarrollo les presentan nuevos retos a la educación y a los educadores. En este sentido, en el presente texto se hacen reflexiones que permiten evidenciar otras posibilidades que se pueden asumir en esos nuevos escenarios desde dos aspectos fundamentales. El primero, desde la responsabilidad política, ética y social que nos asiste en nuestra función como educadores, que implica abordar la necesidad de comprender, interpretar y actuar en las sociedades y subjetividades simultáneas que son y están siendo, que se entretienen en esta contemporaneidad de las redes y de las nuevas relaciones. Segundo, a partir de una tesis de doctorado en Educación, que tiene el fin de buscar las posibilidades que aporten a las reflexiones y acciones en torno a los estudios interculturales, a las investigaciones y pensamientos pedagógicos contruidos desde la subalternidad, desde los saberes contrahegemónicos, desde el sur. Estos dos elementos se irán imbricando a lo largo del presente escrito.

Comenzamos por plantear que siempre que se aborda el concepto de desarrollo y progreso de un país, y se piensa en la configuración de identidades o subjetividades en una sociedad, se suele mirar como uno de los factores responsables a la educación. Esto inmediatamente remite al educador como un actor que puede posibilitar otras formas de ser y estar en el mundo. Un mundo donde la ciencia, la tecnología y la técnica han revalorado el concepto y la *praxis* de la ética, donde al igual que las subjetividades y la democracia son definidos por nuevos órdenes geopolíticos y del mercado. Se evidencia entonces esta diversidad y complejidad de escenarios, pero también de individuos con nuevas formas de vivir, quienes son estereotipados por la vertiginosidad de los cambios, de las modas, de las nuevas culturas que se le impregnan desde el avasallamiento de las nuevas formas de comunicación y de comunicarse. Es un individuo que, aunque suene contradictorio, está dividido por el mercado y la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. El individuo, además de estar segmentado, deja entrever que no existe una relación dialógica entre las partes y el todo. Lo que se establecen son analogías instituidas por los nuevos órdenes y por la sociedad del consumo, tal y como lo plantea Baudrillard: “el sistema tiene necesidad de los individuos, en su condición de trabajadores (trabajo asalariado), en su condición de ahorristas (impuestos, préstamos, etc.), pero cada vez más en su carácter de consumidores” (2009: 87).

De igual forma, este autor perfila la idea de segmentación de los individuos cuando afirma que “el consumo es pues un poderoso elemento de control social” (Baudrillard 2009: 88) (porque logra atomizar a los individuos consumidores). Por eso surge en el contexto de los nuevos lenguajes y las nuevas denominaciones el concepto del ‘dividuo’, como una nueva categoría, como una nueva constitución del sujeto.

Es en esta urdimbre de significaciones, subjetividades y realidades cabe preguntarse ¿cuál es el papel de la educación y del educador? Las respuestas a este interrogante son inagotables, pero se requiere, como unas de las condiciones, superar el enclaustramiento y descontextualización de las prácticas pedagógicas de los educadores, sacarlos del confort, que genera extrañamiento en la connotación de sentirse y saberse alienados. Les corresponde entender que se han configurado nuevos sujetos, nuevos escenarios, que se tratan de imponer identidades hegemónicas, muchas de ellas desde la concepción del capitalismo y de la democracia promulgada desde los mercados, tal y como lo plantea Baudrillard en *La sociedad del consumo*:

Así como la democracia exalta al pueblo, siempre que éste permanezca en su lugar (es decir, no intervenga en la escena política y social), a los consumidores se les reconoce su soberanía, siempre que no pretendan actuar como tales en el escenario social. El pueblo son los *trabajadores*, mientras *permanezcan desorganizados*. El público, la opinión pública, son los consumidores siempre que se contenten con consumir (Baudrillard 2009: 91).

Es tarea del educador comprender, hacer comprender y contribuir a la transformación de los medios de producción, de las formas de acumulación que genera el capitalismo y de las políticas neoliberales que se sustentan en el mercado y que han convertido a la educación en una mercancía. Es entender que hay una problemática neurálgica que tiene relación, por citar solo dos ejemplos, con la acumulación del capital cognitivo y del financiero, que se han sobrepuesto a lo ético. Lo ético pasa a un segundo lugar o no se tiene en cuenta o surge una 'nueva' ética: la del capital salvaje, el grande se come al pequeño.

De igual forma, tanto en lo que se denomina la sociedad disciplinar como en la sociedad de control, la escuela, como escenario de lo cognitivo, se convirtió en el campo de batalla de las individualidades. No importa la aplicabilidad social del conocimiento sino la apropiación instrumental del mismo para someter al otro o a lo otro. Igual ocurre con la economía, o lo financiero, donde lo que importa es imponer la ley del más fuerte, del que tenga más músculo financiero, y desde la 'nueva' ética se puede arrasar al otro a lo otro sin ninguna contemplación. Igualmente hay acumulación de capital en la salud, que pasa de ser un derecho a un producto de consumo, una mercancía. En esta no importa la persona ni su bienestar ni su enfermedad, lo que importa son los individuos enfermos que representan debilidad y rentabilidad ante la imponentia de los mercados farmacéuticos y de los grandes productores de enfermedades y sus curas.

Son esas nuevas realidades a las que tienen que hacerle frente los educadores. A estas se le suman la sectorización de los grupos etarios y la desarticulación de las luchas comunes por luchas individuales, que buscan reivindicar intereses particularidades. Hay problemas por grupos etarios, pero hay problemas por el total de los seres que habitan este mundo. Los comportamientos y políticas de los grandes acumuladores de capital, al querer aplicar la sociedad del control por fuera de las autodeterminaciones, llevan a las sociedades sometidas a creer que los problemas globales son problemas de ellas, y que las soluciones dependen de ellas, de las sociedades sometidas. No caen en cuenta que los problemas globales son globales en su afectación, pero estos son configurados por el sistema de mercado y de consumo. Por lo tanto, hacen creer que la espada de Damocles pende sobre los más pobres, sobre los del tercer mundo o los del sur, que es, por intermediación, lo mismo.

Se suma a lo anterior que las sociedades que están por fuera de la élite eurocentrista, además de ser excluidas de la opción de validez de sus conocimientos y saberes, son solo vistas como productoras de materias primas, de conocimientos no elaborados. Por ello se realiza la extracción de recursos y de saberes ancestrales, generándose además la contradicción de la modernidad. Por un lado, se llenan de retórica los medios de comunicación sobre la importancia de la naturaleza y, por el otro, se arrasa con ella en procura de recursos naturales. Se plantea la falacia de lo orgánico, de cuidar la naturaleza. Por ello se aumenta la producción

de fungicidas, herbicidas, abonos y químicos que acaban con la naturaleza y lo que en ella habita. Por eso la contradicción de los problemas globales que se han concentrado en los países más pobres, como en el caso de las industrias. Pero la naturaleza en un todo es un ser complejo y articulado, en donde si se afecta la parte, se afecta el todo.

Como se puede colegir de las situaciones anteriormente descritas, es una tarea titánica la que le asiste al educador. No se trata de divagar en los cambios de denominaciones, que es importante. Por ejemplo, podemos encontrar que en búsqueda de la globalización del lenguaje se habla entonces de la sociedad en red. Según Castells (1998: 550), la nueva economía se organiza en torno a las redes globales de capital, de gestión e información, cuyo acceso al conocimiento tecnológico constituye la base de la productividad y la competencia. Frente a estas apuestas totalizadoras y homogeneizadoras surgen otras perspectivas de interacción, que buscan aunar esfuerzos en torno a intereses y derechos comunes. Tal es el caso de los grupos étnicos, las expresiones culturales juveniles, entre otros.

En esta sociedad de complejidades se suele recurrir a conceptos generales, como desarrollo, pedagogía y educación. Se pretende ahora que, pluralizándolos, adjetivándolos y contextualizándolos se les puede lograr la asepsia del legado perverso y excluyente que ha llevado a este devenir de la sociedad contemporánea. Por ello es común escuchar, y ahora en Colombia con mayor fuerza, expresiones como educaciones, pedagogías o culturas para la paz colombiana. En otros casos, se hace una reflexión sobre lo que encierra el concepto. Por ejemplo, se argumenta que las poblaciones no son desplazadas sino despojadas, con toda la connotación que el término implica. En este mismo sentido, se aduce que no hay exclusión de la sociedad, pero se comprende desde posturas críticas que lo que hay es una inclusión perversa.

Lo anterior implica ver otras posibilidades de construcciones culturales, de saberes y conocimientos que no siguen el curso de la brújula. Estas no están determinadas para orientarse y ser sometidas e invisibilizadas desde el norte.

Por lo tanto, uno de los retos del educador es lograr que en la escuela, además de hacer una reflexión crítica del conocimiento de las ciencias hegemónicas, se recreen los conocimientos y se articulen a los saberes y a la realidad personal y social de los sujetos. Se entra aquí a otra discusión: el sentido que se le da al concepto 'sujeto', que trasciende su raíz etimológica de sujetado o puesto debajo y la ubica en una concepción más filosófica e inscrita en las teorías y pedagogías críticas. Por lo tanto, sujeto hace referencia a un ser que es protagonista de sus actos y, por tanto, responsable de su constitución como sujeto histórico y político. Esto quiere decir que es capaz de conocer la realidad como objetiva-subjetiva, pero con la capacidad de comprenderla y transformarla, teniendo en cuenta las condiciones propias de un sujeto cognoscitivo, intercultural y político. Se podría

entonces retomar con respecto a las subjetividades que, somos individuos que se adaptan a los cambios y circunstancias que nos ocurren, pero aclarando desde Freire (1968) que somos seres condicionados, pero no determinados.

Ante este panorama del capitalismo abyecto, surgen propuestas alternativas que se han atemperado a las nuevas realidades que configuran otras subjetividades y sociedades, que como lo expresa Beck:

se forma un nuevo lugar de surgimiento de las vinculaciones y de los conflictos sociales: la *disposición y configuración de las relaciones sociales privadas, de las formas de vida y de trabajo*; en correspondencia, tiene lugar la acuñación de nuevas redes, identidades y movimientos sociales (1998: 123).

Por lo tanto, le corresponde a la educación en general pensar al ser humano en todas sus dimensiones. Morín plantea en este aspecto que “la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal, centrada en la condición humana [...] las personas deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (2001: 49).

Así las cosas, se trata entonces que el educador incorpore en su quehacer la reflexión permanente por lo humano, por una ética para la vida y por la vida. Al respecto, Núñez aduce que:

la ética, pues, la entendemos en su sentido connotativo ya descrito, como sinónimo de positividad, de bien, de valores como reafirmamos [...] Por lo mismo reafirmamos la urgente necesidad de desenmascarar y cuestionar el discurso triunfalista de la ética neoliberal, contraponiendo a sus “antivalores” del egoísmo, el individualismo y la competencia, los principios y valores que vuelvan a situar al ser humano, al hombre y a la mujer, como el centro y fin de la actividad humana y social y no solamente como instrumentos utilizables (o desechables, si es necesario) para el desarrollo capitalista (1998: 91).

Por lo tanto, las propuestas y acciones de transformación, que se requieren en el proceso formativo en las escuelas deben surgir precisamente de experiencias emancipadoras de educadores en los contextos regional, nacional y latinoamericano. Por ello, frente a ese positivismo que ha caracterizado la educación institucional, y frente al colonialismo cognitivo que ha generado una gramática dominante que se ostenta y circula en la escuela, los educadores deben enarbolar banderas con propuestas construidas desde el sur. Por ello, entonces, no se puede desconocer la asunción de nuevas formas de conocimientos, saberes y de investigación para la transformación de las personas, de la escuela y de la sociedad.

Lo anterior permite articular los planteamientos expuestos con los intereses del proceso investigativo, que es pensado desde otras posibilidades investigativas. Esta parte en el entendido que, en la emergencia de nuevas formas de construcción de conocimientos y saberes, surgen en el contexto de la investigación maneras de construcción y circulación de conocimientos y saberes, los cuales se pueden sustentar desde unas epistemologías emergentes, tal y como lo plantea De Sousa Santos:

Entiendo por epistemologías del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y colonialismo (De Sousa Santos 2011: 35).

Estos nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos surgen de nuevas formas de investigar, de nuevas formas de relacionarse con los objetos de conocimiento, con los sujetos de saber y con el contexto. Estos no son direccionados por los imperativos de globalización excluyentes en materia de investigación, sino que emergen desde las posibilidades de decolonización investigativa.

Desde estas perspectivas investigativas, dada la complejidad de las personas, del mundo, de la vida, de los conocimientos y de los saberes es indispensable tener claridad frente a la importancia de la investigación en la formación de profesionales, pero en particular en la formación de educadores. Es a partir de la confluencia formativa a través de la investigación que se puede lograr que los diferentes campos de saber convivan, comprendan y aporten en la formación de profesionales de la educación. A la vez que estas dinámicas académicas se ven transformadas desde las prácticas y las relaciones pedagógicas, contribuyen al enriquecimiento de los seres humanos que intervienen es este acto educativo. Al respecto, Sancho aduce lo siguiente:

Desde esta perspectiva, parece que la investigación en la universidad, independientemente del ámbito en el que se desarrolle, cuenta con potencial para la mejora de la práctica y ésta siempre está vinculada con la mejora de la relación docente. Si se consigue a través o a partir de la investigación un entorno de enseñanza más significativo para los estudiantes, con unos contenidos y unas infraestructuras actualizadas y unas actividades de aprendizaje basadas en la indagación y el estudio de situaciones y problemas, no cabe duda de que la relación pedagógica se verá transformada (2011: 52).

En esta universalidad de conocimientos, de saberes, de formas de hacer investigación y de relaciones pedagógicas convergen alternativas investigativas emancipadoras como posibilidad de convivencia de comunidades académicas plurales. Lo hacen

en el sentido de poder interactuar y convivir posturas epistemológicas diversas, que aporten desde la especificidad de su campo de saber a soluciones conjuntas de las problemáticas que suceden en la sociedad, en la escuela y a sus actores. Al respecto, Sancho delinea el siguiente camino:

En el momento que se plantean otras formas de enseñar podemos empezar a ver cómo algunos procesos, principios y métodos que empleamos en la investigación –del campo que sea– nos pueden dar pistas para transformar nuestra práctica docente, desde una concepción más basada en la transmisión y la repetición, a otra más orientada a las preguntas, la investigación, la comprensión y la dotación de sentido (2011: 50).

La tarea entonces es insertar la escuela a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de su entorno. Así se convierten estas dinámicas en pretextos para el desarrollo y articulación de la investigación con los contenidos curriculares, que posibilita la reflexión y acción de los actores de los procesos educativos, de tal forma que suscite la transformación de las condiciones de marginalidad y exclusión.

En este proceso de colonialidad, la formación impartida por la escuela ha contribuido a la reproducción de la hegemonía y la desigualdad. Es lo que Freire (1968) plantea como la educación bancaria, que se da desde prácticas pedagógicas e investigativas que restringen y colocan en una urna de cristal a la escuela para buscar su descentramiento de las problemáticas que vive las personas y la sociedad.

En concordancia con lo anterior, Escobar (2000: 65) advierte que la perspectiva decolonial no constituye un nuevo paradigma “desde Latinoamérica”, puesto que entenderla así significaría integrarla en la historia del pensamiento moderno. Al contrario, la entiende como una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narrativas modernistas –la cristiandad, el liberalismo y el marxismo–, que localizan sus cuestionamientos en los bordes de los sistemas de pensamiento (en los pensamientos de frontera), lo que abre la posibilidad de modos de pensamiento y conocimientos no eurocéntricos.

Esa perspectiva decolonial surge recientemente como una propuesta del Grupo Latinoamericano de Estudios de la Modernidad/Colonialidad para abordar las problemáticas epistémicas, teóricas, metodológicas y prácticas asociadas a ella. Dicho grupo es pruridisciplinar y participan de él investigadores y académicos de diversas nacionalidades y áreas de las ciencias sociales, siendo los más conocidos el antropólogo Arturo Escobar, el semiólogo Walter Mignolo, los sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander y Ramón Grosfoguel; la lingüista Catherine Walsh y los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez y Nelson Maldonado Torres. Ese grupo de estudios, como lo señalan Escobar (2000) y Grosfoguel (2006), rescata

y problematiza de pensamientos latinoamericanos en diversas áreas y campos, y además es heredero de estos, tales como la teología, la pedagogía y la filosofía de la liberación; la ciencia social autónoma; la “teoría de la dependencia”; la educación popular; los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad; los aportes sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales; la teoría/metodología de investigación acción participativa e historia oral; el indigenismo, el feminismo negro y chicano, así como las recientes discusiones y aportes de los estudios culturales subalternos y poscoloniales.

Para finalizar, y en la idea de esperanzadora de Freire, se retoma una cita:

El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por distintas razones, aceptó la acomodación, incluso para lucrarse con ella. La acomodación es la expresión del abandono de la lucha por el cambio. A quien se acomoda le falta o en quien se acomoda flaquea la capacidad de resistir. Para quien ha dejado de resistir o a quien, en algún momento, le fuera posible hacerlo, es más fácil acomodarse a la molición de la imposibilidad que asumir la lucha permanente y casi siempre desigual a favor de la justicia y de la ética (2009: 51).

Como contribuciones de Boaventura de Sousa Santos (2009) en este taller, que se complementan con otras lecturas y autores, se ratifica cómo el colonialismo europeo sigue vigente, se ha mimetizado, ha mutado a otra forma o ha cooptado discursos contrahegemónicos que tienen prácticas hegemónicas. Estos siguen incólumes en su voraz apetito dominador y son excluyentes tanto geográfica como económicamente. Se adueñan y disponen de los recursos naturales, direccionan y condicionan las economías. Políticamente, someten subrepticamente a los pueblos a través de políticas, disposiciones normativas y jurídicas que son asumidas como legales.

De igual manera, el colonialismo de las mentalidades o, como se ha denominado, el colonialismo cognitivo sigue estereotipando y homogenizando subjetividades y colectividades. Estos se podrían considerar como aspectos que han caracterizado o en los que aparece imbuida la formación de educadores y sus prácticas de investigación, que es un referente del proceso investigativo. Dicha formación ha transitado por la inconmensurabilidad que enmarcan teorías y referentes pedagógicos de otros contextos y otros sujetos europeos, que delinean las prácticas pedagógicas de los educadores. Igual sucede con la investigación, puesto que se han replicado recetas, moldes y formatos propios de los métodos y técnicas de la investigación científica tradicional, los cuales no permiten abordar la realidad desde otras posibilidades, otras miradas y otras formas de hacer investigación, de construir y circular saberes y conocimientos.

Ante esta realidad, que se había tornado ininteligible desde esa sola posibilidad, surgen posiciones contrahegemónicas, como la de Boaventura de Sousa Santos, quien dice que la

ecología de los saberes está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es las ciencias modernas) y las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de los saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (2011: 49).

Así surgen otras formas de hacer investigación, las cuales parten de la realidad sentida y vivida, que permiten construir saberes y conocimientos. Estos refundamentan la relación sujeto-objeto, tal y como lo afirma Kemmis:

la posición del investigador puede ser descrita “objetiva” o “subjetiva”, ya que el investigador se dirige a si mismos y a los investigados (y también a las estructuras sociales de las que forman parte) como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva (1971: 175).

Se visibilizan así, desde la aparición en la escena de la investigación educativa y pedagógica, nuevas propuestas que buscan emancipar o transformar las realidades que agobian a las personas. Tal es el caso de la investigación-acción, la cual ha empezado a incursionar en el ámbito educativo: “Esta investigación-acción nos da un marco desde donde construir los referentes teórico-prácticos y/o saberes docentes. Una analiza su práctica docente en el seno de la docencia, en el día a día del aula” (Florés 2011: 81).

Por lo tanto, las propuestas y acciones de transformación requeridas en el proceso formativo de los profesionales y en las nuevas formas de hacer investigación en el campo de la educación y la pedagogía deben surgir precisamente de experiencias emancipadoras de educadores en los contextos regional, nacional y latinoamericano. Por ello, frente a ese positivismo, que ha caracterizado la investigación y frente al colonialismo investigativo, que ha generado una gramática dominante que se ostenta y circula en la escuela, los educadores deben enarbolar banderas con propuestas construidas desde el sur. Por ello, entonces, no se puede desconocer la asunción de nuevas formas de investigar para la transformación de las personas, de la escuela y de la sociedad.

De esta manera, la pertinencia y pertenencia del modelo hegemónico, homogeneizante y dominante, aposentado en el positivismo instrumental, ha entrado en cuestionamiento en las últimas décadas, puesto que no consideran otras formas de construcción de conocimiento y la importancia de los saberes. En tanto que el dilema frente a investigaciones cualitativas y cuantitativas ha perdido trascendencia, puesto que la preocupación ahora es latente. Esta deviene de la

manera como se transforma la realidad educativa a partir de investigaciones que logren una complementariedad entre estas dos formas de concebir la investigación y que incluyan propuestas alternativas de investigación construidas desde el sur.

Surgen así en el contexto de la investigación maneras de construcción y circulación del conocimiento y los saberes, que se pueden sustentar desde unas epistemologías emergentes, tal y como lo plantea De Sousa Santos:

Entiendo por epistemologías del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y colonialismo (2011: 35).

Estos nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos surgen de nuevas formas de investigar, de relacionarse con los objetos de conocimiento, con los sujetos de saber y con el contexto. Estas formas no son direccionadas por los imperativos excluyentes de globalización en materia de investigación, sino que emergen desde las posibilidades de decolonización investigativa.

Para finalizar, las tareas entonces que se desprenden del escrito, en consonancia con las ideas fuertes del taller de Boaventura de Sousa Santos, son: construir nuevas alternativas, crear otra universidad (la contrauniversidad), que el contexto vaya a la universidad popular de los movimientos sociales, insertar la escuela a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de su entorno. Esto busca convertir estas dinámicas en pretextos para el desarrollo y articulación de la investigación con los contenidos curriculares, lo que posibilita la reflexión y acción de los actores de los procesos educativos, de tal forma que suscite la transformación de las condiciones de marginalidad y exclusión.

De la investigación en el pregrado a la transformación pedagógica

En este escrito partimos de una reflexión inicial realizada por el doctor Sáenz (2013) en el seminario Pedagogía y subjetividad del doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Cali, y es la siguiente:

No es posible entender las formas del sujeto moderno sin entender las prácticas de la escuela. Consecuente con lo anterior, y articulando la sesión del seminario mencionado con el proceso investigativo, se plantea el siguiente elemento: no es posible transformar la escuela y las prácticas pedagógicas sin articular los procesos de investigación a las

acciones pedagógicas de los educadores. Esto debe hacerse desde otros conceptos y otras prácticas de investigación, desde la desmitificación y la decolonialidad de la investigación. En el sentido de contextualizar la investigación, es necesario sacarla de la mirada unidisciplinar y romper con la hegemonía del método científico y con el positivismo instrumental de la investigación, en lo que planteó como las prácticas pedagógicas investigadas (2013: 275-292).

Se trata entonces de asumir que el ser educador requiere asumir la investigación como un hecho inmanente a su quehacer, tal y como lo plantea Freire: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago” (2004: 13). Se trata entonces de ser educador investigando el hecho de ser y estarse haciendo como educador, en la idea de que el ser humano no se acaba y en la certeza de que el ser no se agota y se hace educador.

De igual forma, para transformar las prácticas pedagógicas y la escuela es preciso transformar las prácticas de cada uno, como una forma consciente de actuar sobre uno mismo, de tal forma que permita superar las formas de poder, como lo afirma Sáenz, citando a Foucault:

Estas prácticas definidas como los métodos y técnicas usados en distintos contextos institucionales para actuar sobre la conducta de los individuos, tomados de manera separada o en grupo, para moldear, dirigir o modificar la forma de conducirse a sí mismos (Sáenz 2013: 276).

Por lo tanto, se debe transitar del *Homo clausus*, como hombre desocializado, encerrado en sí mismo, del *Homo profesor*, como quien profesa una disciplina o se circunscribe solo a profesar, para cambiar al *Homo educare*, derivado del latín *educere*. Por lo tanto, es preciso trasponer al antitipo desprendido, desentendido del mundo o en términos de la vieja, pero para este caso aún vigente, mirada marxista de Jameson: “el nacimiento de un nuevo tipo de insipidez o falta de profundidad, un nuevo tipo de superficialidad en el sentido más literal, quizás el supremo rasgo formal de todos los postmodernismos” (1991: 10), por una persona solidaria, copartícipe, que relacione la dualidad complementaria de lo personal y lo social.

Igualmente es apremiante entender el papel que ha jugado la escuela y la pedagogía, puesto que parecen anquilosadas al paso del tiempo y parecieran que están en un ostracismo que las ha aislado de la realidad o como lo afirman Frigerio y Diker:

la constatación de que estas discontinuidades históricas han operado en el escenario de una máquina conservadora [hablando de la escuela] de repercusiones o recurrencias, que ha fijado las formas constitutivas de lo humano, naturalizándolas. No es que no haya pasado nada en estos cinco siglos, sino que lo sucedido ha estado configurado por el éxito de la escuela en constituirse, en la práctica, en lo que fue su ideal desde su creación: en un escenario *sagrado*, en el sentido cristiano del término. Y ningún cambio ha logrado desacralizarla: la pedagogía y la escuela siguen siendo *formas* cristianas, y la dificultad que tengamos en verlo es la medida de nuestra sujeción al dispositivo estético cristiano (2007: 74).

Reafirma lo anterior Sáenz cuando argumenta que

La escuela, desde su nacimiento, ha sido utópica; ha buscado intencionalmente y ha logrado distanciarse radicalmente del mundo que la rodea, y así preparar para *otro mundo*: la escuela nunca está satisfecha con lo que pasa en el mundo, siempre está en otra *temporalidad*: la abstracta, fría y sólida de su configuración estética cristiana (2014: 208).

Pero la realidad descrita anteriormente se contrasta con las significativas reflexiones y acciones que se están realizando en el ámbito educativo. En estas poco a poco han ido surgiendo propuestas educativas, pedagógicas e investigativas, que apuntan a articular el proceso formativo de las personas con la posibilidad de aportar a la solución de las problemáticas de diverso orden que las aquejan.

Estas posturas emergentes han ido paulatinamente permeando la educación institucional, debido a las relaciones que se han establecido entre las realidades sociales de los estudiantes y los contenidos y prácticas formativas de la escuela, a pesar de la resistencia que generan, como lo expresa Hernández:

aunque impere la narrativa de libertad de cátedra se ve obligado (hablando del maestro) a incluir la planificación docente en una estructura conceptual/tecnocrática homogeneizadora y en una plataforma virtual igualadora, en la que cualquier posición alternativa, simplemente no tiene cabida (2011: 4).

Ahora bien, es preciso ubicarse en el asunto de la formación profesional de los educadores en el contexto colombiano. Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– argumenta en *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación* el impacto social del maestro en la calidad de la educación. En este documento se argumenta que se viene trabajando “con el propósito de fortalecer las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Una de estas políticas está directamente relacionada con la calidad de los docentes” (MEN 2014: 3). Continúa mencionando que:

La visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de profesores (MEN 2014: 3).

Se coligen dos elementos de las citas del MEN. El primero, el cuestionamiento de la calidad de los docentes y su influencia en la calidad de la educación. El segundo, la relación que debe existir entre lo disciplinar, lo pedagógico y lo investigativo. Ya en 1998 el MEN en el Decreto 272 (1998) proyecta como disciplina fundante de las licenciaturas la pedagogía y la importancia de la investigación formativa. Además, en este mismo decreto, en el artículo 4, se definen los núcleos del saber pedagógico relacionados con la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades, y la de las tendencias sociales y educativas. Agrega en el parágrafo que la importancia del desarrollo por parte del educador que se está formando, de las actitudes y competencias investigativas.

Así pues, se puede inferir que ha habido propuestas, por lo menos en el papel, para mejorar la calidad de la educación y de las prácticas pedagógicas de los maestros. Pero que estas no se han visto materializadas en las realidades de las escuelas y de sus actores.

Ahora bien, si hacemos una rápida descripción de las características de la formación de licenciados, nos encontramos que, en cuanto a la formación pedagógica, se ha privilegiado la enseñanza de la historia y la epistemología de la educación y la pedagogía de los modelos, las corrientes pedagógicas y los elementos instrumentales de la didáctica. Así se trata de establecer relaciones y complementariedades desde las prácticas pedagógicas en un ejercicio que muchas veces escinde o sesga la teoría de la práctica. Se desconoce, además, que la relación pedagógica involucra otras relaciones consigo mismo, con los otros y con el contexto. En este sentido, se retoma lo planteado por Burguet:

específicamente en los entornos universitarios se educa en el aprendizaje del saber, y en función del tipo de formación se fomenta el aprendizaje del saber hacer, pero a menudo se descuida el aprender a vivir juntos y aprender a ser (2011: 120).

Siguiendo con la formación de licenciados, con respecto a lo disciplinar, se ha centrado en la enseñanza de los contenidos propios de cada especificidad de formación. Estos temas han sido secuencializados, alejados de la realidad y muchas veces desarticulados de la escuela y las características propias del contexto en el cual le corresponderá al educador desempeñar su papel.

Por último, pero igual de importante en la formación de licenciados, está la parte investigativa, que oscila entre la formación en investigación o la investigación formativa. A la primera mirada le responde lo que se venía o viene haciendo en programas de formación de licenciados y consiste en orientar cursos de metodología de la investigación, modelos y paradigmas de la investigación. En ocasiones estos cursos están desarticulados de lo pedagógico, didáctico y disciplinar, los cuales se constriñen al método científico, a la cientificidad del conocimiento, a la generalización de los resultados, “a las pretensiones de objetividad del conocimiento científico y la neutralidad de los valores de los investigadores” (Mato 2007: 67).

La otra mirada corresponde a la investigación formativa, la cual apunta a construir unos principios investigativos que orienten la formación de educadores y que los lleven a reflexionar y transformar sus prácticas. Por ello se argumenta la importancia de la investigación en el educador:

hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire 1969: 30).

Por lo tanto, la investigación formativa se refiere a la investigación como estrategia pedagógica que orienta el proceso educativo, que aporta a la formación en investigación desde otras perspectivas y a la aprehensión de conocimientos desde apuestas pedagógicas emergentes. Estas son el resultado de la *praxis* de los educadores que conviven con los otros actores y con sus realidades culturales, sociales y económicas. Al respecto, Restrepo expresa que:

El tema de la denominada investigación formativa en la educación superior es un tema-problema pedagógico. Aborda, en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa (2012: 5).

Se visibilizan así, desde la aparición de la investigación educativa y pedagógica, nuevas propuestas que buscan emancipar o transformar las realidades que agobian a los educadores. Tal es el caso de la investigación acción, la cual ha empezado a incursionar en el ámbito educativo, ya que “Esta investigación-acción nos da un marco desde donde construir los referentes teórico-prácticos y/o saberes docentes. Una analiza su práctica docente en el seno de la docencia, en el día a día del aula” (Forés 2011: 81).

Por lo tanto, las propuestas y acciones de transformación que se requieren en el proceso formativo de los profesionales, al igual que las nuevas formas de hacer investigación en el campo de la educación y la pedagogía, deben surgir precisamente de experiencias emancipadoras de los educadores en los contextos regional, nacional y latinoamericano. Por ello, frente a ese positivismo que ha caracterizado la investigación, y frente al colonialismo investigativo que ha generado una gramática dominante que se ostenta y circula en la escuela, los educadores deben enarbolar banderas con propuestas construidas desde el sur. Por ello, entonces, no se puede desconocer la asunción de nuevas formas de investigar para la transformación de las personas, de la escuela y de la sociedad.

De esta manera, la pertinencia y pertenencia del modelo hegemónico, homogeneizante y dominante, aposentado en el positivismo instrumental, ha entrado en cuestionamiento en las últimas décadas, puesto que no considera otras formas de construcción de conocimiento y la importancia de los saberes. En este sentido, el dilema frente a las investigaciones cualitativas y cuantitativas ha perdido trascendencia, ya que la preocupación ahora es latente. Dicha inquietud deviene de la manera como se transforma la realidad educativa, la cual debe surgir a partir de investigaciones que logren una complementariedad entre estas dos formas de concebir la investigación y que incluyan propuestas alternativas de esta construidas desde el sur.

Estos nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos surgen de nuevas formas de investigar, de nuevas formas de relacionarse con los objetos de conocimiento, con los sujetos de saber y con el contexto. Estos no son direccionados por los imperativos de globalización, excluyentes en materia de investigación, sino que emergen desde las posibilidades de decolonización investigativa.

Desde estas perspectivas investigativas, entendiendo la complejidad de las personas, del mundo, de la vida, de los conocimientos y de los saberes es preciso tener claridad frente a la importancia de la investigación en la formación de profesionales, en particular en la formación de educadores. Es a partir de la confluencia formativa a través de la investigación que se puede lograr que los diferentes campos de saber convivan, comprendan y aporten en la formación de profesionales de la educación. Esto sucede a la vez que estas dinámicas académicas

se ven transformadas desde las prácticas y las relaciones pedagógicas, lo que contribuye a su vez al enriquecimiento de los seres humanos que intervienen en este acto educativo.

En esta pluriversidad de conocimientos, de saberes, de formas de hacer investigación y de relaciones pedagógicas convergen alternativas investigativas emancipadoras. Esto permite la convivencia de comunidades académicas plurales, en el sentido que pueden interactuar y convivir posturas epistemológicas diversas, que aportan, desde la especificidad de su campo de saber, a soluciones conjuntas de las problemáticas que suceden en la sociedad, en la escuela y a sus actores. Al respecto, Sancho delinea el siguiente camino:

en el momento que se plantean otras formas de enseñar podemos empezar a ver cómo algunos procesos, principios y métodos que empleamos en la investigación –del campo que sea– nos pueden dar pistas para transformar nuestra práctica docente, desde una concepción más basada en la transmisión y la repetición, a otra más orientada a las preguntas, la investigación, la comprensión y la dotación de sentido (2011: 50).

Lo anterior sirve para entender que estas características, particularidades y diferencias no pueden seguir siendo asumidas desde una escuela homogeneizante y excluyente. Por lo tanto, es conveniente pensar en una escuela que se piense y actúe desde la interculturalidad, desde una:

Educación intercultural o mejor, educación para la interculturalidad parece ser la respuesta a la evidente multiplicidad de actores y locaciones epistémicos que hoy demandan el diálogo o la ampliación de la conversación en el propósito de la construcción intercultural de saberes, la interculturalización de la educación o la acción educativa intercultural para todos, lo cual no significa la configuración de programas especiales y/o materias étnicas sino el cambio de estructuras y relaciones para pensar y agenciar lo educativo en contexto de diversidad cultural (Quijano 2016: 18).

La tarea entonces es insertar la escuela a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de su entorno y convertir estas dinámicas en pretextos para el desarrollo y articulación de la investigación con los contenidos curriculares. Esto posibilita la reflexión y acción de los actores de los procesos educativos, de tal forma que suscite la transformación de las condiciones de marginalidad y exclusión que ha generado la escuela como reproductora de la colonización. Es lo que Freire (1968) plantea como la educación bancaria, que desde prácticas pedagógicas e investigativas que restringen y colocan en una urna de cristal la escuela para buscar su asepsia de las problemáticas que vive las personas y la sociedad.

Desde esta perspectiva, la escuela empotrada en una sociedad que determina sus características se convierte en lo que Althusser (1970) llamó un aparato ideológico del Estado y en lo que en estos contextos de globalización se conoce como estructuras de poder. Estos son los que se caracterizan por imponer una lógica de la clasificación y jerarquización social que distribuye e incluye perversamente las personas en la sociedad en función de la mirada obtusa de raza: blanco, negro; sexo: masculino, femenino; investigación: cualitativa, cuantitativa; entre otras.

Es en esta nueva perspectiva cultural, social, económica, educativa e investigativa, y en los debates que se generan, se procura impugnar la hegemonía de la investigación científica que ha permeado las ciencias sociales y las investigaciones que se hacen en la educación y la escuela. En este mismo sentido, se plantea que:

la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, tiene que ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan increíblemente en las prácticas sociales. Esta credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo, con el saber científico (De Sousa Santos 2009: 114).

Como parte final de este escrito, pero para seguir reflexionando, las problemáticas culturales, sociales, económicas, educativas no se resuelven desde la mirada restringida de una disciplina, por ello se piensa en la transdisciplinariedad e interculturalidad de la investigación que trascienda la mirada reduccionista y excluyente de la investigación científicista. Por lo tanto, se deben construir urdimbres e hilos conectores que auspicien la concurrencia en los procesos investigativos, metodologías, estrategias y caminos diversos que se construyan desde la transdisciplinariedad e interculturalidad de saberes y conocimientos, aspectos que harán parte de mi proceso de tesis doctoral y que se espera construir en este proceso formativo.

La lectura, escritura e investigación en la formación de educadores

El presente texto es el resultado de las reflexiones que se originaron en el seminario Escritura y narrativas. Leer y escribir en la Universidad. Estas fueron resultado de los referentes conceptuales y prácticos que nos acompañaron y de los espacios de formación brindados en la formación posgradual, incluyendo el Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Cali.

Es preciso iniciar ubicando el contexto del proceso que desarrollo en la investigación. La labor se realizó en la formación de educadores, donde lo pedagógico y lo educativo se convierten en los ejes articuladores del proceso formativo. Ahora bien, es cierto que

la educación y la pedagogía se constituyen en aspectos fundamentales de las prácticas de los educadores, su enclaustramiento en la escuela ha reducido la educación a una pedagogía tradicional centrada en la transmisión de contenidos y en la objetivación de las personas que actúan en ella. Así las cosas, se tendrá que pensar en una educación diferente y en una escuela,¹ que trascienda la reclusión a la que ha estado sometida, en donde se incluyan otros escenarios educativos y otras concepciones de investigación, de lectura y de escritura.

Por lo anterior, corresponde incorporar en las prácticas pedagógicas una relación de complementariedad de la investigación, la lectura y la escritura. Este complemento debe darse de tal forma que los saberes y conocimientos se generen, circulen y propicien nuevos escenarios de aprendizajes y desaprendizajes.

Son precisamente estos nuevos escenarios los que no han sido reconsiderados por la educación, la escuela y los educadores y sus prácticas pedagógicas. Esta es una situación compleja, que está presente en la formación de educadores en la mayoría de las facultades de educación del país.

Ubicándonos ahora en el contexto local, en la Universidad del Cauca, el proceso de formación de educadores se debate entre las necesidades y expectativas de formación universitaria, las realidades sociales cargadas de problemáticas en todos los ámbitos y la pertinencia de las estructuras curriculares. Esta disyuntiva ha sido una preocupación de muchos años en el proceso de formación universitaria, por ello surgen diversas propuestas, como la planteada por Hernández:

una de las funciones de la universidad, además de ampliar el conocimientos y saberes y producir investigación que retorne a la sociedad para mejorar las formas de vida, ha de ser generar nuevas formas de aprender que quiebren la hegemonía de la repetición y la copia (2011: 13).

Por lo tanto, tener como conexo a la formación del profesional en educación y los elementos consustanciales a la universidad (investigación, docencia e interacción social) implica ver la transversalidad de las realidades personales, sociales y culturales con los programas académicos. Es entender estos elementos como dispositivos que vehiculizan las complejas interacciones en las que se intervienen subjetividades, saberes, formas de ser y estar en el mundo.

Es precisamente ante estos planteamientos de la función que le asiste a la universidad que se retoma la importancia de la pregunta como estrategia. Esta permite articular los procesos de investigación, lectura y escritura, en tanto que

1 Entendiendo el término 'escuela' como ese trayecto formativo institucional que va desde el preescolar hasta la formación posgradual.

es a partir de ella, de la pregunta, que nos cuestionamos sobre la función de la escuela, del educador y de las prácticas pedagógicas.

Es decir, en su esencia la escritura se relaciona con la investigación. Ambas están en una búsqueda constante de respuestas a las preguntas subrepticias en la escritura y en la realidad de las experiencias y las prácticas de los educadores. Investigar, entonces, implica leer y escribir, es una relación dialógica que le permite al educador transformar las prácticas pedagógicas.

Así las cosas, se requieren entonces una concepción y práctica diferente de investigación, lectura y escritura en el contexto de la formación de educadores. Una que parta de preguntarse y cuestionarse sobre la realidad educativa y social como proceso para la construcción y circulación de saberes y conocimientos. Esto permite refundamentar la relación sujeto-objeto, tal y como lo afirma Kemmis:

la posición del investigador puede ser descrita “objetiva” o “subjetiva”, ya que el investigador se dirige a si mismos y a los investigados (y también a las estructuras sociales de las que forman parte) como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva (1971: 175).

En cuanto a la escritura, se requiere repensar su función en la universidad y en la formación de educadores, que ha sido asumida como elemento fundamental en la vida universitaria y del quehacer del educador. Esta contribuye a la formación intelectual de los sujetos y visibiliza las experiencias, prácticas educativas y pedagógicas. Por su parte, la lectura debe asumirse como una lectura crítica de textos y contextos, que oriente las labores del universitario y del educador.

Circunscribir las anteriores acepciones en el contexto de la formación de educadores implica repensar también el concepto de pedagogía como saber fundante de las prácticas de los educadores. Por ello, la pedagogía es asumida como una reflexión-acción constante y sistemática de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, desde esta concepción entra en sintonía con la investigación, la lectura y la escritura.

De otro lado, en el texto del profesor Larrosa (2008) encontramos, dentro de los valiosos aportes, otro elemento fundamental en la formación de los educadores y que se complementa con el de preguntar sobre la pertinencia de usar las palabras de los otros, reconociendo que lo que se quiere escribir muchas veces ya ha sido leído en otras partes o ya se ha escuchado en otros lugares, ya sea en poemas, canciones o demás experiencias vividas. Por ello es que Larrosa propone lo significativo, que es citar esos otros saberes y experiencias para pensarnos y para agradecer esas palabras que nos incitan a pensar con y desde ellas.

Es preciso reiterar que se requiere, en la formación de educadores, la escritura como opción de visibilización de las experiencias y prácticas. Para ello es indefectible apoyarse en otros autores y otros conceptos, hacer un recorrido crítico por las tendencias educativas y pedagógicas eurocéntricas. Por lo cual, se debe entender a Skinner (1971), quien aportó en su momento histórico, político y en su contexto reflexiones y análisis desde el condicionamiento clásico, como la experimentación premio-castigo o desde el condicionamiento operante. Así como Comenio (1998) brindó pautas para la instrucción desde su obra la didáctica magna. También es importante que el educador comprenda lo que decía Dewey (1920), para quien la escuela se concibe como una reconstrucción del orden social, el educador es un guía y orientador de los alumnos, o lo que Iván Illich (2011), cuando refutaba la existencia de la escuela y su postura antiinstitucional. Igualmente, es significativo conocer que Vygotsky (1978) planteó aspectos cruciales para repensar la educación de una forma progresista para su momento histórico, con argumentos como el papel diferente del educador como guía que hace circular el conocimiento o como motivador para que el alumno sea artífice en la construcción del conocimiento. En este orden de ideas, tampoco se puede desconocer en la formación de educadores los aportes recientes Ausubel, Novak y Hanesian (1978) y el paradigma cognitivo desde el procesamiento de la información y las proximidades desde las múltiples facetas de la cognición, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo.

Como se puede apreciar, todos los anteriores referentes educativos, pedagógicos y psicológicos son parte de los avances trascendentales que ha tenido la educación. Pero también son parte de esa pretendida universalización del conocimiento construido desde occidente y el eurocentrismo, que han caracterizado la formación de educadores en los contextos regional, nacional y latinoamericano. Cabe entonces preguntarse si en dicha formación, además de los pedagogos europeos, se han abordado también pensadores y educadores latinoamericanos o lo que han dado en denominar el cuarto paradigma educativo. Por lo tanto, parte del trabajo de las facultades de educación debe ser la realización de un ejercicio reflexivo y de indagación, que permita a los futuros educadores ubicarse en los momentos históricos de la educación y la pedagogía y cuestionarse su coexistencia actual en un contexto como el latinoamericano.

Por eso, entonces, la necesidad de reconstruir lo educativo, pedagógico e investigativo desde la consideración de unas escuelas y unas pedagogías desescolarizadas y desde unas prácticas pedagógicas, investigativas y de lectoescritura construidas desde los saberes y conocimientos emergentes. Esto implica entender que desde el sur se han venido instituyendo formas propias de ser maestro y de hacer escuela, donde pensadores, como Simón Rodríguez, hablan de una educación popular con dos características vitales, las cuales “nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores, educa para quién lo haga, no sea más siervo de mercaderes y clérigos” (Rodríguez 1988: 8). También está José Martí (1991), quien, entre otros aportes, consideraba a la escuela y

al maestro en el contexto más amplio de la sociedad para poder contribuir al propósito de formar al hombre para la vida y ponerlo en consonancia con su pueblo y su tiempo. O desde los aportes de Freire en los libros como *Pedagogía del oprimido* (1968) o *Pedagogía de la autonomía* (1969), que se convierten en textos que reorientan el papel del educador y del educando como sujetos políticos y constructores de su devenir histórico.

Todo lo anterior lleva a concluir que el sentido en la formación de educadores está en hilvanar la escritura, la lectura y la investigación desde la confluencia crítica, reflexiva y propositiva de los aportes significativos de occidente. Esto se realiza con los intelectuales, pensadores y educadores del sur. Esta, entonces, será la tarea de las facultades de educación: encontrar esos límites, esas porosidades y esas relaciones que permitan otras reconfiguraciones de las prácticas pedagógicas y educativas y de otras formas de ser y estar en el mundo. De ahí la importancia y justificación de retomar en este entramado de relaciones las dos citas del texto del doctor Larrosa (2008), que son el preguntar y usar palabras de otros, porque es en su articulación e integración holística que se pueden vislumbrar otros caminos para la formación crítica de nuevos educadores, que contribuyan a la construcción de otros mundos posibles.

Parafraseando a Paulo Freire (1997), concluimos con el siguiente enunciado: no hay enseñanza sin investigación, sin escritura y sin lectura, así como tampoco hay investigación, escritura y lectura sin enseñanza.

Repensar la educación

De acuerdo con los planteamientos realizados con la lectura “Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?”, del profesor Alejandro Álvarez Gallego (2001) de la Universidad Pedagógica Nacional, se presentan los ejes centrales del texto y los ejes de reflexión en torno a la escuela, la educación, la sociedad y los aprendizajes.

Se inicia este acápite aduciendo que la sociedad se ha visto caracterizada por la confluencia de diversos cambios en todas sus estructuras, los cuales, obviamente, permean la educación. Así mismo, en este escenario irrumpen de manera rápida los medios de comunicación y los avances tecnológicos, lo que propone un replanteamiento en la forma de ver y hacer educación. Pero estos aspectos, según el texto, no pueden restringirse solo a lo tecnológico, sino que debe realizarse un análisis profundo y estructural de lo que está pasando a nivel económico y político, lo cual trasciende las esferas de la comunicación para ubicarse en el seno de la sociedad, generando cambios substantivos en las formas de comportamiento, de pensamiento y de actuación de la cultura misma.

En este sentido, se esbozan como los cambios que se reflejan en la sociedad y la educación son de carácter primeramente político y económico “redefiniendo el lugar de lo educativo en la sociedad” (Álvarez 2001: 2), seguido por las nuevas formas de organización social, además de lo cultural, en donde se entrecruzan las diversas formas de comunicación y producción de conocimiento.

En consecuencia, el espacio donde debería forjarse con mayor claridad y fuerza cualquier cambio es la escuela, su cotidianidad, sus diversas acciones y en particular sus actores. Estos, sin darse cuenta muchas veces, deben asumir tareas y roles que se van delineando día a día hasta configurar la educación institucional que hoy tenemos.

Pero, para entender con más claridad estos procesos, el autor expone un recorrido histórico en rol al papel de la educación en la sociedad y cómo se va dando la escolarización hasta convertirla en una condición para salir del atraso y la pobreza. Es así como se va llegando a una transformación social, que también cambia la escuela, para plantear la sociedad educadora como quiebre, la cual se tiene que afrontar. Por ello plantea el autor unas huellas que muestran un recorrido que se inicia en las décadas de los sesenta y setenta, en donde se hace una crítica al sistema económico imperante, a sus estructuras y formas de construir ciencia, se lucha por un nuevo orden y se cuestiona la institucionalidad, incluida la escuela. Posteriormente llega la huella centrada en las reformas educativas, que no aclara el panorama, puesto que estas se han caracterizado por ser del Gobierno, atendiendo solo propuestas según el gobernante de turno y no las problemáticas que tiene la educación a nivel estructural.

En este recorrido, el profesor Álvarez (2001) nos muestra una huella que permite ver la aparición de otros actores en las responsabilidades educativas. El Estado poco a poco va dejando su papel central en la financiación de la educación sin desprenderse del control y vigilancia. Van apareciendo así inversionistas privados, organizaciones sociales y grupos culturales que están interviniendo directamente en la formulación y ejecución de sus propuestas educativas y pedagógicas.

Otra huella vislumbra un diverso panorama en el escenario educativo con la visibilización de otros actores y otros contextos culturales y sociales. La escuela deja de ser el único centro de circulación y producción del conocimiento, lo que da paso a otros lugares, en donde transitan no solo conocimientos sino saberes, a otros aprendizajes y a comprender que no hay restricciones en cuanto a la posibilidad de aprender en otros estadios de la vida. Es decir, se aprende en otros espacios y en cualquier momento.

Frente al nuevo contexto que reproduce la Segunda Guerra Mundial, el profesor Álvarez (2001) deja entrever en su escrito cómo este proceso trae un reordenamiento territorial, que también fue cognitivo. Se trata ahora de colonizar

la educación y la vía expedita es la institución escolar, poniendo como imperativo estructuras curriculares y prácticas pedagógicas que respondan al afán dominador y globalizador de la economía industrializada. Es decir, el trasfondo de estas medidas es eminentemente político, de dominación y poder. La estrategia para lograrlo está en toda la maquinaria económica que sustenta las políticas públicas en materia de educación y que son agenciadas por organismos internacionales.

A manera de reflexión

La educación como proceso social y cultural ha tenido a lo largo de su historia diversos desarrollos que evidencian unos discursos, unas prácticas, unos dispositivos y unos saberes propios de intereses dominantes. Lo que establece en el ámbito institucional una estructura que responde a tales requerimientos. Es por ello necesario introducir los ejes en los cuales se ha movido la educación. Esta tarea trae una historia y un devenir pensados para este ensayo desde la línea crítica de la educación.

En este sentido, no es posible pensar la educación por sí sola, es necesario ubicarla en un contexto, en una correlación con un sistema imperante, en un momento histórico propio que constituye una forma de pensar y de hacer educación.

De esta manera, se observa cómo los procesos educativos se circunscriben desde el sistema económico imperante, que establece las directrices a seguir, las cuales están direccionadas hoy en día por un pensamiento basado en competencias, estándares, eficiencia, eficacia y por la edificación de una ciencia construida desde estos mismos parámetros. Esta deja de lado los otros saberes, la diversidad cultural, la diversidad de pensamiento. Por ello, autores como Fals (1987) plantean otras formas de ver e investigar la realidad, de forma crítica e histórica devolviendo el papel protagónico a los mismos actores de la sociedad:

la vía propia de acción, ciencia y cultura, incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria autónoma frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico (Fals 1987: 15).

En este sentido, la historia nos muestra cómo se vive la educación y la sociedad desde lo homogéneo, lo que deja de lado las diversas culturas y saberes que se recrean en ella, en la vida misma. Es lo que De Sousa Santos (2009) llama la sociología de las ausencias, que invisibiliza a los otros. Por ello plantea como alternativa la ecología de los saberes, en la cual:

la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, tiene que ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan increíblemente en las prácticas sociales. Esta credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo, con el saber científico (De Sousa 2009: 114).

Pensar entonces en la educación nos ubica elementos de diverso orden, los cuales se interrelacionan e influyen directamente en los procesos. De allí que la educación institucional se haya caracterizado por organizar una estructura acorde a los propósitos e intenciones, que para el caso de la educación tradicional está basado en la transmisión del conocimiento. En esta el estudiante no es considerado como eje central del trabajo, sino como un lugar, como un objeto pasivo que requiere del otro, llamado profesor, para lograr su educación. En este sentido, No plantea las características de los métodos basados en la tradición:

el alumno está privado de toda iniciativa, es tratado como el lugar de una acción que se ejerce en él desde el exterior, por tanto el alumno tiene estatuto de objeto (...) para suscitar la adquisición de conocimiento y valores hay que multiplicar los ejercicios y es preciso recurrir a la memorización sistemática, en el nivel de las personas la relación de transmisión se transforma en relación de autoridad (1997: 28, 39).

Así, la educación se va convirtiendo en un modo de producción de sujetos sujetados desde lo instrumental, como mercancías, las cuales se rigen por el sistema económico y político que va direccionando el tipo de educación a desarrollar, como sus dispositivos, discursos y prácticas.

Pero la escuela también va cambiando, va teniendo un papel diferente según las condiciones y propósitos establecidos. En primer lugar, fue dada en la vida misma para después reconfigurarse en un espacio que responde a la división del trabajo, al nacimiento de la propiedad privada. Así aparecieron, poco a poco, las especializaciones, tal como lo plantea Gadotti:

en la comunidad primitiva la escuela era la aldea y la vida, en función de la vida, para la vida. Luego aparecen las especializaciones, donde muchos trabajan y pocos se benefician del trabajo de muchos, la escuela era el lugar especializado donde unos aprenden y otros enseñan [...] aparece la desigualdad de las educaciones, una para explotados, otra para explotadores. La educación primitiva solidaria, espontánea, es sustituida por el temor y por el terror (2002: 9).

En este sentido, la escuela juega un papel central en la sociedad, en el sistema actual. Esto la constituye en el espacio para construir, para aplicar los ajustes y para repensar las apuestas que se van requiriendo. Así la escuela cambia también sus propósitos. En tanto, hoy en día su única preocupación no es solamente el desarrollo de habilidades y competencias de los sujetos, a pesar de que se ve enfrentada a la influencia del desarrollo tecnológico, que no solo es lo instrumental, sino que traspasa las barreras culturales, llega al sujeto en su esencia, en su vida misma. Esto nos significa repensar nuestro papel como educadores y las implicaciones que tenemos para la educación, para la escuela, para el estudiante y para la vida misma.

Se muestra entonces una educación y una escuela cargadas de historia. En estas los sistemas económico y político determinan el camino a seguir, los cuales restringen la mirada participativa, democrática y contextualizada de ver y hacer educación

en la encrucijada de lo político y lo cultural, de las generaciones actuales y las futuras de los logros del pasado y de los avances del futuro, la educación aparece como el punto de paso obligado de todo cambio, del mismo modo que se pone al día su función conservadora de normas y reproductora de desigualdades sociales. Entonces se evoca una educación para el cambio, lo que supone el cambio de la educación, el cambio de la escuela (Ferry 1990: 18).

De esta manera, nos atañe desde la perspectiva crítica de la educación un compromiso como sujetos activos del proceso educativo, lo cual implica actuar, pensar y transformar nuestra propia realidad, o como lo plantea Savater:

la vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no solo son lo que son sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa si resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra (1991: 31).

Por ello, repensar el papel de la educación, de la escuela, del maestro, del estudiante, de su aprendizaje y de la misma sociedad es desde ya un ejercicio político que debe guiar el sentido, los discursos, los dispositivos y las prácticas de todos los que constituimos la educación. Lo anterior es necesario para problematizar lo que está pasando y armar nuestra propia apuesta, nuestro propio tiempo.

Por lo tanto, así como la pedagogía trasciende su acepción inicial de conducir al niño, y ha transcurrido por huellas que la ubican en otros discursos y prácticas y con otros actores y culturas, la escuela tiene que trascender esa acción originaria que la restringe a las cuatro paredes, a la enseñanza de contenidos disciplinares y como único territorio de aprendizajes.

La tarea entonces es insertar la escuela a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales de su entorno y convertirlas en pretextos para el desarrollo y articulación de los contenidos curriculares. Así se posibilita la reflexión y acción de los actores de los procesos educativos, de tal forma que suscite la transformación de las condiciones de marginalidad y exclusión que ha generado la escuela como reproductora de la colonización. Es lo que Freire (1968) plantea como la educación bancaria, que desde prácticas pedagógicas e investigativas restringen y colocan en una urna de cristal la escuela para buscar su asepsia de las problemáticas que vive las personas y la sociedad:

se reconoce la indudable modificación del estatuto epistemológico e institucional de los lugares del saber y de las figuras de la razón que ponen en tensión a la escuela como epicentro del conocimiento y al libro como única forma de acercarse al acto de conocer frente a la evidente pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, telemáticos), casi todos localizados en el 'afuera escolar' y en comunidades asumidas como entornos epistémicos, allí donde es más clara la relación interculturalidad, educación y justicia cognitiva (Quijano 2016: 18).

Desde esta perspectiva, la escuela empotrada en una sociedad que determina sus características se convierte en lo que Althusser (1988) llamó un aparato ideológico del Estado y en lo que en estos contextos de globalización se conoce como estructuras de poder. Estos se caracterizan por imponer una lógica de la clasificación y jerarquización social, que distribuye e incluye perversamente las personas en la sociedad en función de la mirada obtusa de raza, blanco, negro; sexo, masculino, femenino; investigación, cualitativa y cuantitativa, entre otras. De esta forma, no se pueden esperar cambios significativos desde este tipo de Estados que permanecen incólumes frente a los mandatos internacionales. Por consiguiente, se reafirma el planteamiento de Freire (1968), cuando dice que no podemos esperar que las transformaciones educativas nos vengan de los sectores opresores.

Por lo anterior, se colige que las respuestas deben surgir precisamente de experiencias emancipadoras de educadores en los contextos regional, nacional y latinoamericano. Frente a ese positivismo instrumental, que ha caracterizado la escuela, y frente al colonialismo cognitivo, el cual ha generado una gramática dominante que se ostenta en la escuela, los educadores deben enarbolar banderas con propuestas construidas desde el sur. Así no se pueden desconocer la asunción de nuevas formas de enseñanzas y aprendizajes, otros escenarios y otros actores para la transformación de la escuela.

La pertinencia y pertenencia del modelo hegemónico, homogeneizador y dominante que se ha posicionado en el positivismo instrumental ha entrado en cuestionamiento en las últimas décadas, puesto que no considera otras formas de construcción del

conocimiento y la importancia de los saberes. En tanto que el dilema frente a lo subjetivo y objetivo ha perdido trascendencia, puesto que la preocupación ahora es latente por la manera como se transforma la realidad educativa a partir de escuelas y prácticas pedagógicas que logren una complementariedad entre las formas de concebir la educación y la escuela e incluyan propuestas alternativas construidas desde el sur.

Aparecen así en el contexto de la escuela maneras de construcción y circulación del conocimiento y los saberes, que se pueden sustentar desde unas epistemologías emergentes, tal y como lo plantea De Sousa Santos:

Entiendo por epistemologías del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y colonialismo (2011: 35).

En consecuencia, la escuela debe auspiciar prácticas pedagógicas que involucren otras relaciones consigo misma, con los otros, con lo otro y con el contexto. En este sentido, se retoma lo planteado por Burguet, quien plantea que:

específicamente en los entornos universitarios se educa en el aprendizaje del saber, y en función del tipo de formación se fomenta el aprendizaje del saber hacer, pero a menudo se descuida el aprender a vivir juntos y aprender a ser (2011: 120).

Ese ser y vivir juntos involucra el reconocimiento y el respeto por la diferencia, de la diferencia y en la diferencia, al igual que una implementación de las herramientas TIC. Igualmente, es entender que los espacios de aprendizaje no se restringen a la escuela y que hoy es posible pensar en una sociedad educadora.

Como reflexión final, y para dejar abierto el debate, se requiere de una educación y una escuela, que, a través de nuevos y distintos aprendizajes, posibilite construir un nuevo ser humano y una nueva sociedad, lo que implica pensar en un papel diferente del maestro. Este es el reto.

La *praxis* como escenario de encuentro de objeto, concepto y discurso

El título y argumentaciones de este acápite se construyen desde la relación que logramos establecer entre el seminario Historia y epistemología de la pedagogía, las lecturas sugeridas para el mismo, la discusión y planteamientos que se dieron en el desarrollo del mismo y la intención investigativa del trabajo de tesis doctoral.

Lo anterior lleva, en un primer momento, a realizar una aproximación preliminar a la relación que existe entre *praxis*, objeto, concepto y discurso. Por ello se entiende que los seres humanos construyen discursos para legitimar relaciones de poder y sumisión que están presentes en todos los escenarios del mundo de la vida. Estos discursos son urdimbres de conceptos que se entrecruzan y distancian, lo que permite la representación y comprensión subjetiva-objetiva del mundo de la vida. Es la *praxis*, entonces, la que pone en juego la coherencia entre los objetos, los conceptos y los discursos. Estas cuatro categorías están mediadas por la subjetiva, en tanto construcciones humanas que permiten representar, ser, hacer y vivir en el mundo de la vida.

Ahora bien, es preciso acercarse conceptualmente y apoyarse en autores para defender los argumentos expuestos. Por ello se inicia retomando el concepto de *praxis* como construcción epistemológica que supera la concepción de práctica. Aristóteles (2016) plantea que la *praxis* no es la *poiesis*, es decir, no es por sí sola un proceso creativo. En términos de Kant (2007), la *poiesis* es la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser. Por tanto, la *praxis* es un ejercicio de reflexión-acción sobre la práctica, lo que permite transformarla y enriquecerla. En este sentido, se puede asumir la relación con la intensión profunda de los planteamientos kantianos cuando sostiene que no es contemplar sino actuar y subordinar el pensamiento a la acción. La acción sobre el mundo, la transformación de la naturaleza y correlativamente la transformación por el trabajo es la *praxis*.

De lo anterior se desprende entonces otra relación entre teoría y práctica, por la de práctica-teoría. Por ello resulta innegable que la teoría tiene como punto de partida una trama perceptible al acto cognoscitivo del mundo de la vida, por lo que es inmanente y constitutiva de la acción. En este sentido, Freire argumenta que “el acto de conocimiento comprende un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (1968: 24). Es precisamente esa relación dialéctica entre práctica y teoría que “existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría, para volver a una nueva práctica” (Freire 1968: 26). Desde una misma perspectiva, Fals Borda plantea que “la *praxis*, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (1994: 28).

Ahora bien, esa *praxis* se relaciona con el discurso y con lo que lo rodea, en la medida que su construcción es producto del entramado de conceptos, los cuales representan los objetos y la realidad, por lo que Quiceno (2011) plantea que siendo el objeto el concepto, se convierte en una representación, entonces, de las realidades por medio de lo que él denomina como concepto. Por lo tanto, el concepto como construcción es un dispositivo epistémico de significado. Este emerge como una construcción mental que permite comprender las experiencias surgidas a partir de la interacción con el

entorno y con las subjetividades. Conocer algo mediante la experiencia y transformar ese conocimiento en un concepto es posible por las referencias que se realizan sobre objeto y la realidad que representa.

Como construcción subjetiva-objetiva “los conceptos no nos están esperando hecho y acabados, como cuerpos celestes. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes lo crean” (Deleuze y Guattari 1993: 10). Deleuze y Guattari continúan citando a Nietzsche, diciendo que:

los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y a darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlo, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres que recurran a ellos (1993: 11).

Quiceno (2011) argumenta que saber es conocer la totalidad de un objeto. Él se interrelaciona con Kant (2007) cuando sostiene que conocer no es reflejar los objetos, sino que es operar sobre ellos para transformarlos, es construir el ámbito de la objetividad. Por ello, conocer quiere decir elaborar el objeto y las cosas para que estén en condiciones de constituir objetos. Es decir, para Kant (2007) el sujeto no encuentra al objeto como algo dado, sino que lo construye.

De otro lado, retomamos la reflexión sobre el discurso, que para Ricoeur es “una dialéctica de acontecimiento y sentido, de proposiciones y de referente. El referente es la base ontológica para poner en común el mundo de la vida” (1995: 37). Mientras tanto, Foucault plantea una particular acepción de discurso como “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación [...] el discurso no puede definirse por fuera de las relaciones que lo constituyen” (1997: 181). Existen otros conceptos más restringidos y asumidos desde la lingüística, por lo que:

el discurso es estudiado como una unidad lingüística mayor que la frase y como la expresión de una subjetividad consciente. El discurso podría también ser un conjunto de contenidos referidos a representaciones; podría ser un signo, una taxonomía de signos (Díaz 2001: 46).

Ahora bien, para finalizar nuestro libro y establecer relaciones es preciso ubicar los conceptos de discurso y *praxis*. Por ello los asumimos como prefijos de investigación. Entonces asumimos el discurso investigativo como un conjunto de textos, enunciados y conceptos que permiten comprender y hacer lecturas del mundo de la vida. Por su parte, la *praxis* investigativa posibilita, a partir de los discursos investigativos, describir, explicar, transformar o emancipar el mundo de la vida. Esto lo hace desde ese conocimiento y saber que se construye a través de los códigos instituidos e instituyentes de la cultura y la sociedad, y su relación e imbricación de las explicaciones científicas, filosóficas, las teorías, las percepciones y los lenguajes. En este sentido:

Los códigos fundamentales de una cultura –los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá. En el otro extremo del pensamiento, las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por qué existe un orden general, a qué ley general obedece, qué principio puede dar cuenta de él, por qué razón se establece este orden y no aquel otro. Pero entre estas dos regiones tan distantes reina un dominio que, debido a su perfil intermediario, no es menos fundamental; es más confuso, más oscuro y, sin duda, menos fácil de analizar (Foucault 1999: 5).

Frente a este aspecto, la crítica radical de Deleuze (2006) consiste justamente en desechar el binomio causa-efecto por la correlación de fenómeno-sentido. Lo que da lugar así a un nuevo tipo de valoración del pensamiento científico.

De esta manera, la investigación se debate entre el positivismo, el método científico y la posibilidad de construcción de saberes y conocimientos desde otra perspectiva de pensamiento científico. Surgen así, en el contexto de la investigación, maneras de construcción y circulación de los conocimientos y los saberes, que se pueden sustentar desde unas epistemologías emergentes, tal y como lo plantea De Sousa Santos:

Entiendo por epistemologías del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y colonialismo (2011: 35).

En este mismo sentido, Fals Borda plantea que:

el rechazo del positivismo y de las técnicas “objetivas” de investigación inspiradas en el modelo conocido de la integración y el equilibrio social no podía dejar la orientación de los nuevos trabajos regionales en el vacío; esto hubiera equivalido a rechazar la ciencia misma. Había, pues, que sustituir la estructura científica inicial de los trabajos por otra más adecuada a las necesidades reales y de la naturaleza de las tareas investigativas concretas en esas regiones (1994: 28)

Será entonces tarea del proceso de formación doctoral construir una propuesta de *praxis* investigativa donde confluyan coherentemente las acepciones argumentadas de objetos, conceptos y discursos.

Pensar las dinámicas educativas de formación desde la educación popular

En el presente apartado se reflexiona en torno al proceso formativo y sobre cómo desde la apuesta de la educación popular pedagógicamente se rompe con la tradición a partir del trabajo. Esta recrea una *praxis* dialógica que entreteje el saber, los conocimientos, las prácticas y las teorías en un ejercicio que, de manera conjunta, permite evidenciar el encuentro y los aprendizajes a partir de la reflexión crítica y ética de la educación. Esta conlleva, además, a lecturas del mundo, de las realidades de quienes hacen parte del proceso. Es a partir de estas construcciones que se develan con mayor claridad las formas tradicionales de pensar y hacer educación, la cual edificó una escuela y un maestro descontextualizados y autoritarios que desconocen el ser para tener como prioridad el conocimiento. Esto constituye a la vez personas como objetos pasivos, en lo que Freire (1968) denomina educación bancaria.

Es así como Freire aporta de manera significativa en la transformación de estas formas de hacer educación. Él presenta desde su *praxis* pedagógica un ejercicio de educación liberadora, que trae consigo un trabajo tanto al interior del ser humano como de la sociedad. Así muestra las formas de poder instauradas en lo más profundo del ser, los cuales lo cohiben, lo amarran a tal punto que termina replicando a su opresor y donde no ve opciones para salir del estado en el que se encuentra. De esta manera expresa que:

Por eso es que las administraciones autoritarias, que en algunos casos hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la *maestra* guarda dentro de sí, *hospedada* en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella (Freire 2010: 33).

En efecto, es desde su interior como cada persona introyecta unas formas de poder que lo envuelven. Este asunto desde Fanon (1963) se reflexiona profundamente para mostrar las imposiciones y los abusos que deja la Colonia, el autoritarismo y que marcan al ser en toda su dimensión, lo que configura un otro que es atrapado, que atropella y que silencia. Ante lo cual es fundamental repensar las prácticas, los discursos y saberes que se construyen desde lo educativo: aquellos que se entretejen en la escuela, en medio de la tradición, que dejan de lado su formación, su construcción.

Es así como se muestra como alternativa en la educación popular a la negociación cultural, la cual, como apuesta pedagógica basada en el diálogo de saberes, construye otras formas de relación y de acercamiento a los saberes y al conocimiento.

De esta manera, se torna fundamental repensar los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la escuela, en donde el contexto educativo actual está construido desde unas lógicas propias de cada dinámica social. Por eso, la importancia de reflexionar la formación impartida desde la educación popular, para poder evidenciar sus desarrollos como sus vacíos. En primer lugar, es clave repensar lo educativo para destacar el papel trascendental que ha tenido para continuar con el estado de dominación o para incentivar un cambio en las relaciones de poder, es así como:

En la encrucijada de lo político y lo cultural, de las generaciones actuales y las futuras de los logros del pasado y de los avances del futuro, la educación aparece como el punto de paso obligado de todo cambio, del mismo modo que se pone al día su función conservadora de normas y reproductora de desigualdades sociales. Entonces se evoca por el cambio, lo que supone el cambio de la educación, el cambio de la escuela (Ferry 1990: 18).

En efecto, es en la dinámica instituida donde se gesta la intencionalidad del proceso formador para definir su devenir, sus formas de relaciones y de poder. Se constituye así una educación para la transformación o para la dominación.

Es así como se hace necesario que repensemos las estructuras pedagógicas, sus discursos, sus prácticas y sus concepciones. Estas se recrean y constituyen de manera diferente en el contexto latinoamericano, puesto que las visionamos desde nuestro propio territorio, desde el sur, basados en el sujeto, en los actores que constituyen el proceso. El cual está lleno de heterogeneidad, de multiplicidad y de interculturalidad. Tarea que significa pensar en otra escuela, en otra sociedad, pues:

Si la pedagogía no busca entender las diferencias en el otro, sus particularismos esenciales, no puede resolver mayor cosa en el individuo, mucho menos ser un lugar de humanidad trascendental [...] el pedagogo tiene la responsabilidad de descubrir con el otro la existencia de universos, de construir palabra y sentido desde el otro y volver la mirada sobre sí, para luego caminar sobre otras miradas (Zambrano 2020: 25).

De ahí que se gesta una propuesta diversa, que supera la mirada basada en el conocimiento para partir de los sujetos, quienes a través de sus múltiples interrelaciones construyen otro camino pedagógico, otras maneras de relacionarse.

Así, nos atañe desde la perspectiva crítica de la educación un compromiso como sujetos activos. Lo anterior implica actuar, pensar y transformar nuestra propia realidad a partir de la comprensión del mundo, de la vida, de sus lenguajes, de sus símbolos, de sus contradicciones entendiendo nuestro papel en la sociedad. Como lo plantea Savater:

la vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no solo son lo que son, sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa si resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra (1991: 31).

En este sentido, la educación como proceso debe repensar el ser humano a partir del reconocimiento de su saber, de su sentir y de su hacer. Todos estos aspectos se interrelacionan para configurar el ser, que está lleno de significados, de sentidos. De allí que su restablecimiento nos permite lograr apropiarnos de nuestro propio devenir, convertirnos en actores centrales y activos del propio proceso formador.

El papel, entonces, de la educación, de la escuela, del educador y del educando es entendido como ejercicio político para lograr “recuperar la capacidad de sorprendernos, de cuestionar las prácticas, de transformar las ideas para vivir mejor, encontrar sentido a las experiencias, proyectándolo en la construcción de una nueva sociedad” (Not 1997: 111). De tal manera, que se supere el estado de dependencia, de sumisión y las formas de dominación que caracterizan el colonialismo instaurado y que desde la educación genera un método, unas maneras de poder, de relación, de lenguaje acentuadas en la discriminación, la explotación y el adoctrinamiento.

Por esta razón se plantea que no hay educación neutra. Esto sugiere que la dirección que se le da a la tarea educativa tiene un trayecto regido por diversos intereses, que definen unas maneras de pensar, de estar y de actuar. Ante lo cual, se plantea que:

La sociología de la educación actual ha estudiado ampliamente el hecho de que la escuela es un factor para la transformación o para la exclusión, pero no es ni una institución neutra ni una institución reproductora. Devenir en una cosa, la otra, o algo diferente, es cuestión de los agentes implicados. La educación no es neutra. Por lo tanto debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de transformación o de transmisión (Flecha *et al.* 2005: 20).

Por lo tanto, se busca un cambio estructural en las dinámicas pedagógicas, de tal forma que se superen los estados de la tradición arraigados y que quieren mostrarse de manera ingenua como neutrales. De ahí que la reflexión pedagógica juegue un papel trascendental en los procesos de formación para gestar la pregunta, la incertidumbre y la construcción colectiva.

De esta manera, se motiva desde la educación popular a la intervención, que se mueve a partir de la articulación de esfuerzos, del reconocimiento de los demás

y de sí mismos. Por ejemplo, el resaltar su posicionamiento y acción frente al cambio que nos compromete, que nos incluye como sujetos críticos y activos. De esta manera, se piensa que:

la educación con el educando y no para él [...] la práctica educativa y socio interactiva entre hombres y mujeres, sujetos de historias individuales y colectivas, permite a educandos y educadores distanciarse del mundo para comprenderlo mejor, y así volver a él, aprehendiéndolo de un modo diferente y revelador para proponer, recomponer y modificar lo real en busca del inédito viable (Araujo 2004: 29).

Por cuanto debe desarrollar una *praxis* que no separe al sujeto del objeto, donde este se reconozca, pero también se logre la transformación de las relaciones desiguales y de inequidad. Esto busca la humanización a partir del desarrollo de un pensamiento que supere la visión reproductora autoritaria por una auténtica formación crítica, que es mediada por la experiencia, por las *praxis* concretas, como por los intereses que se mueven alrededor de los mismos.

De igual modo, desde la educación popular se plantea el diálogo de saberes como apuesta pedagógica, que reconoce las diversas formas de conocimiento y abre el espacio para superar la imposición de discursos y de racionalidades, que particularmente desde la escuela se han implementado, en tanto práctica de discriminación y exclusión de los discursos y saberes propios. Todos estos se mueven en otras lógicas que permiten construir formas de lenguaje a partir de sus mundos, cosmovisiones y sus culturas. Entonces, “mientras los saberes académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos, el análisis formal, en los saberes populares predomina la matriz simbólica en su lenguaje concreto, carga de imágenes y el relato vivencial” (Torres 2016: 58).

En efecto, se ha creado un distanciamiento entre saberes, unos provenientes de la ciencia construida básicamente a partir del método científico, y los otros, a partir de procesos culturales. Este aspecto generó una ruptura histórica y se desconoció para el caso del saber científico al popular, puesto que no se basa en sus postulados ni formas técnicas metodológicas. Lo anterior desconoce su valor, su aporte. Lo que a la vez fue constituyendo su propio lenguaje y orden de poder que escindió aún más la distancia entre ellos.

Dado que esta ruptura era cada vez más acentuada, se propuso, desde la educación popular, el encuentro a partir del diálogo, en un ejercicio diferente que rompiera esa tradición impuesta para permitir abrir un espacio al saber popular y permear la estructura anquilosada de la escuela. De tal manera, que fuera recreada desde las experiencias, desde los saberes y desde las conversaciones que están llenas de historias, de cultura y de vivencias.

De otro lado, desde la educación popular, al repensar lo formativo se estructura una relación diferente entre teoría y práctica, que supera la idea de interponerse uno sobre el otro para constituir así la *praxis* pedagógica. Esta conlleva elementos de orden histórico, conceptual y metodológico, que permiten otras formas de encuentro, de comprensión estructural de la realidad y que no se queda en los discursos o concepciones, ni se reducen a activismos. Ante todo, se reconoce la *praxis* como la conjunción entre teoría y práctica que cambia el sentido del acto educativo por uno generoso, amoroso, reflexivo y abierto, puesto que:

la construcción dialógica y solidaria no solo pasa por el discurso académico; en una propuesta formativa desde la Educación Popular, la construcción dialógica/solidaria pasa principalmente por el hacer y se convierte en una experiencia que permite a los involucrados reconocer y comunicar desde diferentes prácticas, lo singular y lo diferente de la historicidad sociocultural de los conocimientos, develando las condiciones de producción y haciendo conciencia de los elementos éticos y políticos (Ghiso 2016: 74).

Los aspectos planteados tienen como antesala la superación de la vivencia de una educación que ha ido configurando sujetos sumisos, conformes, temerosos, desesperanzados que no admiten la reflexión ni la problematización de sus realidades. Esto les obliga a aceptar de manera inconsciente la propuesta imperante, la cual se acentúa con toda su fuerza a través de los procesos educativos estandarizados, que siguen imponiendo un pensamiento único dominante donde no caben las otras educaciones. Es así como:

Se nos obliga entonces, a aceptar y someternos a la palabra ajena... a través de esto se nos inhabilita para construir mundos posibles, inéditos viables. La manipulación de los lenguajes y modo de expresión, de emociones y del pensamiento es tan grande y tecnológicamente tan bien lograda que las personas olvidan de someter a reflexión permanente todo aquello que se les propone, se les dice, o todo aquello que hace (Ghiso 2014: 64).

De modo que, es fundamental lograr un cambio en los procesos educativos que nos permita el desarrollo del pensamiento, de la comprensión de la propia realidad. De allí que las historias de los sujetos, sus vivencias y experiencias se conviertan desde la educación popular en un eje fundamental del trabajo. En este sentido, se plantea que “los sectores populares mantienen una relación activa con su pasado a través de múltiples estrategias de elaboración y activación de su memoria colectiva” (Torres 2014: 94). Allí se valora la reflexión de la *praxis* pedagógica a partir de la propia realidad y se construye un camino participativo para lograr la transformación social.

Esta tarea, entonces, implica un cambio estructural de lo educativo que nos dé apertura para leer distinto y así comprender estructuralmente las problemáticas, para realizar encuentros que abran el espacio al compartir y a la relectura de diversas realidades. Por ello, “no se puede leer de manera pasiva, sino en movimiento, dado que el mapa cambia permanentemente. Esta sería la diferencia entre una lectura colonizada y una lectura que deja espacio para la producción de alternativas” (Álvarez 2001: 88). En este sentido, leer las historias y sus momentos se convierte en un ejercicio activo que mira el pasado, comprende el presente y proyecta el futuro para ayudar a cambiarlo, lo que nos convierte en sujetos comprometidos y actuantes, con lo que superamos ser solo espectadores.

En efecto, en la educación popular se requiere de un pensamiento-acción que problematice, cuestione, se indigne con la desigualdad y atropellos que tiene la sociedad, pero también que trabaje armónicamente con los diversos sujetos para que tomen consciencia. Esto le da un papel político distinto a su quehacer, le da una intención transformadora de relaciones, de métodos, de acciones y de discursos alternativos. Tal como comenta Ghiso (2016), hay que pasar de la propuesta del sistema que transita de una episteme que naturalice todo a una que lo interroga, que quiebre el dogma; se pasa de una episteme que se resiste al pensamiento, que está limitando nuestra acción, a una que hace pensar, hace reflexionar y nos devuelve nuestro papel como actores sociales, que es nuestra responsabilidad en los procesos colectivos como nuestro compromiso en la propia formación.

En este intento de transformación y de mirada del mundo se inserta la alfabetización como una apuesta formativa que puede contribuir al despertar y a la lectura de la realidad. Así realiza una crítica a aquella alfabetización que se organiza mecánicamente y que busca solo enseñar a partir de grafos, por lo cual:

el enfoque instrumentalista de la alfabetización, incluso en el nivel más alto del *espacialismo* (que incluye el método como una de sus formas), funciona para domesticar las conciencias a través de la desarticulación constante entre el tacaño *especialismo* reduccionista y la lectura del universo en el que se sitúa (Araujo 2004: 53).

En efecto, esta manera de propiciar la alfabetización reduce las posibilidades de las personas para comprender su propio mundo, puesto que se circunscriben en la escuela tradicional, lo que desconoce la edad de sus actores, que generalmente son adultos mayores, e implementa el método silábico, que desglosa las palabras en sílabas. Además, propicia un aprendizaje repetitivo y memorístico que no permite el desarrollo del pensamiento, de la reflexión y de la acción.

Uno de los pensadores más influyentes en la transformación de esta lógica alfabetizadora es Freire (1968), quien aporta un nuevo método. Su propuesta contribuye a la liberación del sujeto en conjunción con los demás. Él afirma que

la lectura del mundo precede a la lectura de las palabras. De ahí que presenta de manera insistente la importancia de lograr la lectura del mundo, que puede ser a partir del diálogo y de la reflexión de su propia realidad. Esto supera la lectura mecánica especializada que no deja entrever el contexto, la vida, las relaciones de poder, las injusticias, las cuales, desde este pensador, deben ser tema central de la tarea educativa.

Ante todo, Freire (1968) construye su propio método a partir de la palabra generadora, que busca un cambio pedagógico en la enseñanza desde la permanente actividad de las personas. De esta manera, se contribuye a mover el pensamiento, pero sobre todo la acción y, de este modo, auspicia las condiciones para superar el estado de inequidad e injusticia en que viven. En esta propuesta intervienen los mismos alfabetizados, por cuanto su construcción se hace participativa. De ahí que “pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura [...] Una alfabetización, que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, sino que lo considerase como sujeto” (Freire 2009: 98)

Con la implementación de esta forma de alfabetización, notaba que los sujetos que habían sido maltratados, humillados y silenciados empezaban a reconocer su papel, a comprender sus realidades y a entender la opción política que tienen para intervenir en el mundo. Este es el aspecto que transforma no solo un método sino la forma de entender la educación y la manera de estar en el mundo.

De manera que se resalta como aporte a la educación el ubicar a los sujetos como actuantes y pensantes del proceso, donde todos participan desde sus experiencias. Así se supera la vieja escuela del terror y de la imposición para lograr convertir lo educativo en el acto político de buscar permanente de la libertad, que inserta la historicidad de sus participantes, como sus problemáticas, comprendiendo su estado de sumisión, pero a la vez su posibilidad de salir de esa realidad. Además de resaltar que se piensa desde lo colectivo, de allí el desarrollo de lo que denominó los círculos de cultura, donde no se da la espalda a nadie, se escuchan las diversas voces y todos de manera generosa comparten su saber. Así, se superan las formas de poder, de organización de la escuela y se cambian la memorización, el autoritarismo y la repetición de sílabas sin sentido por la comprensión de lo que se escribe o lo que se lee, construyendo el método dialogal, activo y participante.

Con todo el desarrollo dado desde esta forma de alfabetizar, la educación popular propone cambios en el acto educativo. Construye la propuesta de negociación cultural, la cual es una apuesta pedagógica que busca el encuentro, el diálogo de saberes; coloca a sus actores como iguales en la conversación. De esta manera, todos aportan en el proceso y nadie sabe más que el otro, sino que saben distintas cosas.

Esta apuesta pedagógica rompe con la estructura tradicional y basa su trabajo en los principios de la EP. Por tal motivo, pensar lo pedagógico se convierte en un ejercicio que lleva a la reflexión de la intencionalidad de los procesos, que tiene como tarea profunda transversalizar concepciones, prácticas y discursos como apuesta política para lograr su propósito. Por ello es indispensable, también, el generar las condiciones para su desarrollo, de tal forma que construya el encuentro con sujetos críticos, activos, dialogantes consigo mismo, con los demás y con su contexto. Así llega a construir otras formas de relación, de ser y estar, que superan la mirada instrumentalizada de la educación y de la pedagogía.

De ahí que la negociación cultural construye pedagógicamente un camino que tiene como eje al sujeto y su reconocimiento, en el cual se definen los círculos de cultura, como Freire (2009) los denominada. Así da paso, en primer lugar, al tema central sobre el cual se va a conversar, pero que está conformado por las problemáticas de las realidades que viven sus actores. Analizan, entre otras cosas, sus historias y las formas como se presenta el problema. Además, decodifican las diversas expresiones de poder que están presentes en la cotidianidad. Realizan, así, una lectura crítica de la propia realidad colectiva, del cúmulo de experiencias construidas desde el hacer, desde el saber. Por consiguiente, el comprender la realidad pasa por los momentos de reflexión y de actuación sobre ella de manera colectiva. Esto permite romper el estado de exclusión y silencio al que se es sometido de manera violenta o, como lo plantea Ghiso desde la perspectiva de animación sociocultural, “es humanizar el mundo que debe caracterizarse por ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores y desesperanzas, así como los obstáculos, conflictos y tensiones, que constituyen los temas de la época” (Ghiso 2012: 51).

De esta manera, la negociación cultural se basa en el diálogo que permite el reconocimiento de los otros, de su humanidad, de su ser y ayuda a superar el estado de subalternización al que se encuentra sometido. En este es controlado y descalificado su saber por no provenir de la ciencia, de los cánones preestablecidos, tal como sucede con las cosmogonías originarias, o con el saber popular.

Dado que es a partir del encuentro y del diálogo que emergen tanto los acuerdos como las controversias, esta forma pedagógica de desarrollar el acto educativo no busca mantener una estructura lineal de pensamiento. Todo lo contrario, busca enriquecerse con la diversidad, con la discusión. De tal manera que se aprende en la multiplicidad de pensamiento y que, para algunos autores, requiere de la confrontación, del debate, el cual tiene que gestarse en un estado de respeto, de solidaridad, de amor que lleva a la negociación cultural, ante lo cual se expresa:

se podría afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de como constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación [...] haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales (Mejía 2015: 45).

Se asume así un papel distinto en lo pedagógico, en donde no se debe estar siempre de acuerdo. Se abre un espacio a lo otro, a lo subalternizado. Las personas en este, por las experiencias vividas, piensan, sienten y viven diferente la realidad. De allí el valor de la confrontación, aspecto al que el autor le da mayor fuerza, puesto que desde sus reflexiones considera que es lo que lleva a la real negociación cultural, al aprendizaje, a la construcción de apuestas diversas para salir del estado en el que se encuentra.

Es en esta construcción de pensamiento pedagógico, el cual se da desde lo colectivo, que emergen las principales críticas, particularmente por ser considerada como forma única de constituir la transformación. Por ello se afirma que “la reducción de la pedagogía al método dialéctico y participativo, como único método que posibilita la creación de una conciencia de liberación integrando teoría práctica” (Vélez 2011: 136). Este aspecto sigue reconfigurándose en la EP y lo hace para comprender las formas pedagógicas que pueden permitir la emancipación y no convertirse en única apuesta. Esto iría en contravía de su propia razón de ser, de allí que sea considerado un campo en permanente construcción.

Entonces, lo hegemónico y neocolonial en la educación ha transitado en prácticas y discursos que someten a quienes intervienen en el proceso y se les imponen una estructura no solo económica sino cultural, social y educativa. Esta estructura silencia a los sujetos, atropella el pensamiento e incluso atenta contra el bienestar de la persona al permitir castigar y golpear como forma de poder instaurada.

A partir de esta estructura, se desconocen algunos derechos, quedando históricamente las mujeres relegadas a las tareas del hogar, al igual que los infantes, sometidos y atropellados por las directrices de quien tiene el poder. Por ello, expresa Ghiso “Se nos obliga, entonces, a aceptar y someternos a la palabra ajena perdiendo la identidad, la autonomía y la expresión auténtica, propia de nuestros pueblos” (2014: 6). De tal manera que quedamos subsumidos en el modelo imperante, en el cual la mayoría se adapta. Así se impone un pensamiento dominante único que requiere de unas prácticas y discursos instrumentalizados, reducidos a la repetición y al ejercicio de la memoria como método de aprendizaje. Además de la implementación del regaño, el castigo y el temor son formas de sometimiento, que no dan apertura al pensamiento. Por esta razón, se inhabilita al ser para construir otros mundos, puesto que no se da opción a pensar de otra manera.

La esencia de esta apuesta está en la sumisión, en gestar un proyecto hegemónico que continúe con prácticas excluyentes, rígidas y que son sometidas a seguimiento a partir de la implementación de estándares, logros y competencias. Todas estas cierran las puertas de la escuela, del pensamiento crítico, de la construcción colectiva y del saber popular para continuar con el neocolonialismo que atropella y acaba con lenguajes, con culturas, para así dejar un único discurso que se impone y configura a la persona y a la sociedad. En palabras de Kusch (1999), cabe hablar en América de un probable predominio del estar sobre el ser, en el que se deja de lado lo colectivo, lo social, para centrar la atención en la individualidad, lo que logra una educación y una escuela competitiva, de calidad desde la base de la eficiencia y no desde los procesos o necesidades de los territorios, de las familias y de la población. Por ello, el valor de repensar las dinámicas escolares para subvertir lo imperante y así dar la palabra a quienes han sido excluidos y aprehender de las otras formas de pensar y vivir la vida, de las otras cosmovisiones que configuran un escenario diverso que brinda encuentros y esperanza.

Es en este tejer de la educación popular como se recrean apuestas que rompen con la cotidianidad y dan muestra del trabajo pedagógico desde lo impensado, desde los bordes, o como lo plantean algunas feministas populares:

problematizar y pensar políticamente la vida cotidiana, nos permite poner en la reflexión, el debate y el análisis a cuerpos y territorios [...] los lugares en los que adquirimos las primeras nociones de mundo, en los que nos disciplinan y ordenan, nos colonizan y nos domestican (Korol 2016: 79).

Así se constituye la otra escuela, el otro maestro, otro educando, que se piensa y se siente distinto, dando lugar a la pregunta, a la reflexión y al diálogo.

Es a partir de la comprensión del mundo, de sus vivencias y de sus realidades como se van recreando las otras maneras de hacer educación y que logran conformar apuestas pedagógicas distintas, que desalambrian el cuerpo, el pensamiento, el ser y que se constituyen en pedagogías de la resistencia, de la liberación. De allí el valor de pensarlas para evidenciar que es posible hacernos distintos o, en palabras de Freire, “reconocer que estamos condicionados, pero no determinados; que el condicionamiento es la determinación de la que es objeto, transformándose en sujeto, se hace consciente” (2010: 125). Por consiguiente, problematiza, reconoce la historicidad, recupera la memoria, pero también construye colectivamente su proceso formador.

Es desde cada rincón escondido de nuestra geografía caucana que se logran configurar apuestas de educación popular. En esta, el educador campesino, la educadora negra, el educador indígena, la educadora rural y la urbana construyen sus propios procesos y dan vida a una *praxis* pedagógica que transforma, que se hace, que se reinventa y que sigue hoy en día su camino fortalecido con el trabajo comunitario, con los encuentros y con la vida misma.

Referencias

- Albán, Adolfo (compilador)
2013 *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencia*. Santiago de Cuba: Editorial Casa del Caribe y Oriente.
- Althusser, Louis
1988 *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en: www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf (Acceso: 17/06/2024).
- Álvarez, Alejandro
2001 Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época? *Revista Iberoamericana de educación*. 26: 35-58. doi: <https://doi.org/10.35362/rie260977>
- Araujo, Ana María
2004 *La pedagogía de la liberación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Aristóteles
2016 *Ética a Nicómaco*. Costa Rica: Editorial Digital.
- Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian
1978 *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Baudillard, Jean
2009 *La sociedad del consumo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Beck, Ulrich
1998 *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Buenaventura, Nicolás
1982 *Método en la Educación Popular*. Medellín: Ediciones Ceis.
- Burguet Arfelis, Marta
2011 *Alfabeto relacional: de la relación intrapersonal a la alteridad. En Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona Dipòsit Digital. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf (Acceso: 17/06/2024).
- Casstells, Manuel
1998 *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Castro, Santiago y Ramón Grosfoguel
2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Comenio, Juan
1998 *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Deleuze, Gilles
2006 *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Deleuze, Guilles y Félix Guattari
1993 *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama
- De Sousa Santos, Boaventura
2009 *Una epistemología del sur*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores y CLACSO.
2011 Epistemologías del sur. *Revista Utopía y praxis Latinoamericana*. 16 (54): 17-39. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429> (Acceso: 17/06/2024).
- Dewey, John
1920 *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz Villa, Mario
2001 *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dussel, Enrique
2000 *Europa, modernidad y eurocentrismo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, Arturo
1996 *La invención del tercer mundo. Construcción y re-construcción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
2000 *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, Orlando
1994 *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Santafé de Bogotá: TM Editores.
1987 *Ciencias propia y colonialismo intelectual, los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fanon, Franz
1963 *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, Gilles
1990 *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México: Editorial Paidós y UNAM.
- Flecha, Ramón *et al.*
2005 *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó.

- Foucault, Michel
 1997 *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
 1999 *Las palabras y las cosas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Forés, Anna *et al.*
 2011 *La relación pedagógica en el epicentro del equipo docente del practicum de educación social: Construcción de saberes compartidos. En Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf (Acceso: 17/06/2024).
- Freire, Paulo
 1968 *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
 1969 *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
 2004 *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
 2009 *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
 2010 *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.)
 2007 *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Gadotti, Moacir
 2002 *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Márquez, Gabriel
 2002 'La proclama: Por un país al alcance de los niños'. En: Presidencia de la República, *Colombia: Al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo I, pp. 24-28. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- García Olivo, Pedro
 2005 *El enigma de la docilidad*. Barcelona: Editorial Virus La-llevar.
- Ghiso, Alfredo
 2016 Diálogo y participación como generadores de saberes. *Revista Aportes*. (60): 69-87.
- Giroux, Henry
 2012 *Estudios culturales como práctica pedagógica*. Pensilvania: Penn State University.
- Grosfoguel, Ramón
 2006 Latinos(as) y la descolonización del imperio estadounidense en el siglo XXI. *Revista Tabula Rasa*. (6): 115-135.
- Hernández, Fernando
 2011 *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20946> (Acceso: 19/06/2024).
- Illich, Iván
 2011 *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Jameson, Frederic
 1991 *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Kant, Immanuel

2007 *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Producciones Gráficas SR.

Kemmis, Stephen

1971 *Cómo descolonizar las ciencias sociales. En la investigación Acción Participativa*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Korol, Claudia

2016 *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Bogotá: Editorial La Fogata.

Kusch, Rodolfo

1999 *América profunda*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Lander, Edgardo

2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones Facs y UCV.

Larrosa, Jorge

2008 *Fin de la partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Bogotá: Asolectura.

Malagón, Luis Alberto

2003 *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire. Pedagogía política y sociedad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Martí, José

1991 *Nuestra América*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Mato, Daniel

2007 Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*. (27): 62-73. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595006 (Acceso: 15/06/2024).

Mejía, Marcos Raúl

2006 *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

2011 *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.

2015 Diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de Educación Popular: una construcción desde el Sur. *Revista Pedagogía y Saberes*. (43): 37-48. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>

Ministerio de Educación Nacional

1979 Decreto 2277 de 1979 (14 de septiembre), "Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente". *Diario Oficial* (35374). Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf (Acceso: 20/06/2024).

2002 Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), "Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente". *Diario Oficial* (44840). Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf (Acceso: 20/06/2024).

- 2014 *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357233_recurso_1.pdf (Acceso: 15/06/2024).
- Morín, Edgar
2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: Organización de Naciones Unidas.
- Not, Luis
1997 *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, Rafael
1998 *La revolución ética*. Madrid: Editorial Diálogos.
- Pino, Stella y Robert Euscátegui
2013 'Condiciones de Calidad Programa de Maestría en Educación Popular'. Inédito
- Ponce, Aníbal
1981 *Educación y lucha de clases*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Presidente de la República
1998 Decreto 0272 de 1998 (11 de febrero), "Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones". *Diario Oficial* (43238). Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf (Acceso: 20/06/2024).
- Quiceno Castrillón, Humberto
2011 *Epistemología de la pedagogía*. Santiago de Cali: Ediciones Pedagogía y Educación.
- Quijano Valencia, Olver
2016 "Notas para una agenda de investigación sobre cultura, identidad(es) y educación en ambientes interculturales contemporáneos". En: Virginia Reyes y Silvia Jurado (coord.), *Sociedades rurales: Debates contemporáneos y nuevos retos*, pp. 143-166. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Restrepo, Bernardo
2012 Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. *ATENEA*. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf (Acceso: 20/06/2024).
- Ricoeur, Paul
1995 *Teoría de la interpretación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, José Luis
1988 *Educación y Comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rodríguez, Simón
2004 *Inventamos o erramos*. Caracas: Monta Ávila Editores Latinoamericanos.

Sáenz Obregón, Javier

- 2013 Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*. (65): 275-292. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077013 (Acceso: 15/06/2024).
- 2014 Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. (67): 201-226. Disponible en: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162014000200010 (Acceso: 15/06/2024).

Sancho Gil, Juana M.

- 2011 La relación pedagógica y la investigación. En: Fernando Hernández (coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*, pp. 46-55. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf (Acceso: 17/06/2024).

Savater, Fernando

- 1991 *El valor de educar*. Bogotá. Editorial Ariel.

Skinner, Burrhus

- 1971 *Ciencia y conducta humana*. Barcelona. Editorial Fontanella S.A.

Stavenhagen, Rodolfo

- 2003 *Autonomía de las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá. Editorial Ariel.

Torres, Alfonso

- 2013 *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE, Editorial Buho Ltda.
- 2014 *Hacer historia desde abajo y desde el Sur. Co-lección primeros pasos*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- 2016 *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.

Vélez, Claudia

- 2011 La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: 30 años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 9 (1): 133-146. doi: <https://doi.org/10.21500/issn.2256-3202>

Vygotsky, Lev S.

- 1978 *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós Editorial.

Zambrano, Armando

- 2020 El orden discursivo de un concepto y de una disciplina: Pedagogía y ciencias de la educación. En: Alberto Martínez, Alexander Ruiz y Germán Vargas (coords.), *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Rescates.

Índice analítico

C

comprender 11, 16, 17, 19, 20, 21, 80, 84, 93, 95, 114, 117, 120, 121, 125, 128, 129, 130, 131, 142

contexto 17, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 86, 87, 90, 91, 94, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 122, 124, 129, 130

criterios pedagógicos 86

D

diálogo de saberes 16, 34, 43, 45, 57, 85, 90, 123, 126, 129

docente 20, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 98, 99, 101, 104, 106, 107, 108, 113, 133, 135, 136

E

educación 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90,

91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142

educación popular 11, 16, 17, 18, 24, 25, 28, 30, 34, 38, 42, 44, 45, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 66, 67, 68, 77, 84, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 100, 112, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 141

escuela 11, 13, 15, 16, 19, 20, 26, 32, 33, 34, 38, 39, 42, 45, 54, 55, 56, 57, 65, 70, 75, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 142

F

formación 16, 22, 24, 33, 35, 37, 38, 42, 57, 58, 70, 71, 79, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 134, 141

I

integral 20, 24, 26, 30, 33, 35, 37, 38, 41, 42, 45, 58, 59, 60, 68, 69
investigación acción 33, 41, 100, 107

M

maestros 11, 13, 15, 16, 19, 20, 26, 39, 44, 56, 58, 64, 86, 89, 105, 141, 142

P

participación 16, 21, 22, 25, 30, 33, 42, 43, 45, 53, 85, 135
pedagogía 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 49, 51, 58, 62, 67, 80, 84, 91, 96, 100, 101, 103, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 117, 119, 124, 130, 131, 133, 137, 138, 141
praxis 11, 18, 19, 82, 84, 89, 90, 94, 106, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 132, 134
proceso 15, 16, 17, 18, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 37, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 83, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 120, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 132
profesor 36, 58, 83, 85, 103, 106, 111, 113, 114, 116

Q

quehacer 11, 17, 20, 44, 59, 83, 84, 85, 89, 90, 97, 103, 111, 128

R

reflexión 16, 17, 18, 20, 23, 42, 70, 80, 81, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 101, 102, 108, 111, 113, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 132

T

trabajo 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 31, 32, 38, 68, 71, 77, 78, 84, 85, 87, 94, 97, 112, 116, 119, 120, 123, 127, 130, 132
transformación 11, 13, 16, 17, 40, 43, 85, 87, 89, 90, 92, 95, 97, 99, 101, 102, 107, 108, 114, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131

U

universidad 11, 23, 56, 66, 98, 102, 110, 111, 133, 135, 136, 138

V

vivencian 142

Este libro fue diagramado utilizando fuentes ITC Garamond Std a 10,5 pts,
en el cuerpo del texto y en la carátula.
Se empleó papel propalibro beige de 70 grs. en páginas interiores
y propalcote de 220 grs. para la carátula.
Se imprimieron ejemplares.

Se terminó de imprimir en en Popayán,
en de 20