

gamar
EDITORES

Serie:
Ensayo académico

Entramados pedagógicos populares

*La praxis pedagógica de los educadores populares del Cauca
y su contribución al pensamiento pedagógico transformacional*

Stella Pino Salamanca



GAMAR Editores
Carrera 9 No. 78N-95
Popayán, Colombia
E-mail: gamareditores@gmail.com

Producción:
Felipe García Quintero

Diseño Editorial:
Óscar E. Chávarro Vargas

Imagen de portada:
Experiencia educativa Casas bajas

© Gamar Editores, 2023
© Stella Pino Salamanca, 2023

Primera edición:
Diciembre de 2023

ISBN: 958-9022-44-3

Impreso en Colombia
Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

Contenido

Tejiendo el andar	13
Capítulo I.	23
La Educación Popular: Reflexiones para una praxis transformadora de la educación latinoamericana	23
1.1. Hacia la configuración de la Educa- ción Popular en Latinoamérica	23
Capítulo II.	59
Heterotopías pedagógicas. Una reflexión desde la praxis pedagógica popular de los educadores de la región	59
2.1. Mapeando el Cauca Pedagógico Popular	63
2.2. Singularidad de las experiencias. Un andar de cada praxis pedagógica popular	78
2.2.1 Agricultura urbana: Una experiencia de Educación Popular desde soberanía alimentaria	79
2.2.2. Proceso juvenil educativo recreado desde Actoría Social	98
2.2.3. La Pedagogía de la Corridez: “la negra que luchó y cambió la escuela”	123
2.3. Experiencias educativas y Praxis Pedagógicas Populares y sus aportes al pensamiento pedagógico transformacional	142

2.3.1. El camino que se construye en la adversidad	142
2.3.2. Praxis pedagógicas transformacionales	149
A manera de primer cierre abierto	185
Referencias	190

Índice de imágenes y figuras

Imagen 1	86
Imagen 2	96
Imagen 3. Ejes problemáticos	149
Figura 4. Principios pedagógicos populares	184

Índice de tablas

Tabla 1. Directorio de organizaciones sociales	68
Tabla 2. Rastreo de alguna experiencias educativas en el Departamento del Cauca 2017	72
Tabla 3.	111

Este texto forma parte de las reflexiones permanentes que recorren mi andar como educadora popular; un andar que se nutre de las investigaciones realizadas en busca de abrir caminos para seguir soñando con la esperanza de construir otro mundo posible.

Dedico este texto a todos y todas las educadoras de la región como un aporte para seguir construyendo los caminos de resistencias, solidaridad y amor por la niñez y la juventud; caminos que nos muestran desde la Educación Popular que es posible otra escuela, otra educación y otra sociedad.

Expreso mi gratitud a los educadores populares del Cauca quienes luchan y caminan, día a día, en medio de la adversidad para desarrollar unas praxis pedagógicas populares que nos enseñan que es posible la Educación Popular, y con ella una escuela distinta, la de una educación ética y políticamente comprometida con la sociedad.

Agradecimiento extensivo a la Universidad del Cauca y, en particular, a la Vicerrectoría de Investigaciones que me permitió adelantar este proceso investigativo.

Tejiendo el andar

La educación como parte del escenario social es de vital importancia para un país, más aún si se recorre su historia y se identifican sus distintos procesos sociales; de allí el valor que tiene el trabajo de repensar lo pedagógico, a partir de los diversos aportes que dan esas otras formas de entender y hacer educación que hoy se reconfiguran en la región del Cauca, y más particularmente desde la Educación Popular.

A lo largo de su historia la educación en el país se ha asentado en una pedagogía tradicional que enmarca unas maneras de relación verticales, una estructura organizativa autoritaria y unas formas de poder que establecen el método de la memoria, tal como lo expresa Albán (2013: 34): “El conocimiento así ofrecido no podía más que volvernos reproductores memorísticos de hechos, acontecimientos [...] inscritos en una realidad que tenía más de “extraño” a nuestro entorno más cercano, que familiar. Lo sabido no era otra cosa que lo impuesto”. Bajo esta perspectiva, la escuela y las prácticas desarrolladas por el profesor quedan subsumidas en estas formas de organización y poder, pero a la vez admiten fugas que permiten ir mostrando esos lugares otros y apuestas pedagógicas que escapan a la tradición. Empero, estas construc-

ciones se dan a partir de diversos escenarios y lógicas que rompen la estructura y van mostrando que es posible pensar y hacer otra(s) pedagogía(s), reconfigurando el papel de la escuela, del profesor y de sus dinámicas.

En un país como el nuestro, cargado de problemáticas socio-económicas y político-culturales históricamente construidas se requiere, sobre todo por parte de los educadores, de reflexiones permanentes que permitan salir en lo posible del estado en el que se encuentra; exigencia ante lo cual resulta fundamental el papel que juega la educación para aportar en procesos de transformación y pasar de una estructura educativa basada en la transmisión y el silencio, a una que libere el pensamiento, que dé la palabra, para suscitar de esta forma cambios relacionales entre los sujetos y su convivir, así como en las actuaciones que posibiliten otras formas de educación y otra sociedad. A partir de esta reflexión se podrá reconocer la multiplicidad y heterogeneidad de saberes, contextos y sujetos para permitir, en palabras de Boaventura Santos (2010) “el primado de la justicia cognitiva”.

Justamente el departamento del Cauca, en su amplia diversidad socio-cultural, organizacional, productiva y ambiental, constituye un escenario propicio para movilizar, desde la educación, apuestas distintas donde las visiones y prácticas diferenciales de sectores campesinos, afrodescendientes e indígenas le generan agregados pedagógicos al trabajo educativo, puesto que son particularmente singulares y gestadas en medio de un contexto social y políticamente adverso.

Pero no hay que perder de vista que nuestro país, y de manera particular la región caucana, atraviesa por un momento histórico de problemáticas complejas que incluyen la pobreza extrema y las diversas violencias que debe afrontar la población; aspectos que afectan en forma directa a la niñez, juventud y comunidad en general, además de incidir en los procesos educativos y su calidad. Por ello, la importancia de intervenir en las dinámicas, las relaciones, como en los contextos en los cuales se da la educación. Se aprecian, además, desde el campo educativo regional, las problemáticas de la deserción escolar, la violencia en las escuelas, la baja calidad reportada por los estándares y pruebas aplicadas a nivel nacional; a todo ello se suma la presencia de prácticas que privilegian pedagogías tradicionales.

Sin embargo, lo educativo en la región caucana, en contraste con las problemáticas vividas, presentan experiencias singulares que han logrado desarrollar otras apuestas pedagógicas; lo cual permite recontextualizar y reconceptualizar el campo de la Educación Popular, a partir del trabajo que desarrollan sus actores en el ámbito educativo de orden institucional. Asimismo, se auspicia un giro en la construcción de la pedagogía, realizado a partir de la reflexión de las propias prácticas, los discursos y los saberes con el desarrollo de praxis configuradas en la cotidianidad escolar, contribuyendo a repensar las concepciones y prácticas educativas de la escuela y el maestro, lo cual ha contribuido a la constitución de una pedagogía popular que visibiliza otros saberes, cimientos y tensiones.

De acuerdo con el propósito del trabajo, la praxis pedagógica no estará pensada desde una mirada instrumental, aquella de la transmisión del saber, sino a partir de la construcción de posibilidades de otras prácticas educativas, otras formas de relación, de trabajo colectivo que susciten reflexiones sobre la condición actual de sumisión, poder y colonialidad, mostrando un trabajo pedagógico desde la Educación Popular en oposición a lo imperante, lo que conlleva a relecturas de textos, contextos, realidades, donde “es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no solo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales” (Walsh, 2014: 17). Ante todo, la praxis pedagógica desde la Educación Popular en el Cauca se contextualiza, se reinventa para ser rebelde al esquema implantado y para poder ser y hacerse distinta.

Podemos decir entonces que de esta manera el trabajo centra su atención en los procesos adelantados en el contexto de la escuela; tarea que a lo largo del recorrido de la Educación Popular en América Latina se ha circunscrito con mayor tradición a las organizaciones y movimientos sociales, más que a la educación institucional, tal como lo expresa uno de los educadores populares pioneros en Colombia:

En su fase fundacional la Educación Popular se desarrolló en la alfabetización y la educación de adultos, así como en la educación con pobladores y campesinos [...]; sin em-

bargo, desde su práctica se fue reconociendo que ese pueblo tenía rostro propio como poblador, mujer, hombre, campesino o indígena. Este “descubrimiento” llevó a que, desde fines de la década de 1970, surgieran iniciativas por comprender su densidad histórica y cultural. (Torres, 2014: 100)

En este sentido, avanzar en la reflexión pedagógica obliga a pensar sus formas de dominación, de homogenización, las cuales desconocen lo diverso de cada contexto, las particularidades que se dan y que para la región caucana tiene un valor particular, sobre todo por la riqueza que la caracteriza. Es lo que Santos llama “la sociología de las ausencias”¹, fenómeno que invisibiliza a los otros, que desconoce o que es indiferente respecto a lo que pasa en la periferia, lo cual necesita una comprensión del mundo más allá de la mirada occidental, donde emerge lo simbólico, la cosmovisión, las lenguas y saberes como dispositivos para configurar otra educación. De allí que 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

1 Este término fue implementado por Boaventura de Sousa en su texto *Epistemologías del sur*, donde reflexiona sobre los problemas centrales de la humanidad.

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. (Santos, 2009: 114)

Esta manera alternativa de pensar lo pedagógico trae consigo un ejercicio que se asume desde la Educación Popular como apuesta política y de transformación de las praxis pedagógicas, para lograr emancipar a los sujetos y subvertir el orden imperante. Por lo cual, se requiere un análisis estructural de la sociedad, una comprensión del mundo mediante la consolidación de proyectos alternativos que contribuyan a la construcción de una sociedad más humana, más digna, de tal manera que supere lo colonial, lo antidemocrático y excluyente, logrando así “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). Y así se supere el estado de dependencia, sumisión y las formas de dominación que caracterizan el colonialismo instaurado, problema que desde el ámbito de la educación generó un método, unas formas de poder, de relación y de lenguaje acentuadas en la discriminación, la explotación, el adoctrinamiento.

De tal suerte que la tarea central de esta investigación fue repensar las prácticas del educador popular en la región; ejercicio de investigación realizado mediante una reflexión a cerca de su praxis pedagógica, los principios que las rigen,

como también estudiar las problemáticas que deben afrontar; aspectos que permiten mostrar cuál es la concepción de Educación Popular de la que se habla, y con ello poder estimar sus saberes, sus aportes y sus tensiones.

Por estas razones de índole crítico, las preguntas que transversan el proceso fueron las siguientes: ¿cuál es el aporte pedagógico de las experiencias educativas de la región denominadas Educación Popular y su papel transformador?, ¿cuáles son los principios pedagógicos de las experiencias educativas de la región denominadas Educación Popular y su contribución a la praxis pedagógica?, ¿cuál es la potencialidad transformadora y las contribuciones de las experiencias y saberes de la educación popular caucana a la praxis pedagógica de los educadores?

Estas y otras preguntas siguen rondando la reflexión permanente en el campo educativo, de allí la importancia de pensar los saberes construidos desde la particularidad de la escuela colombiana, sus apuestas y sus procesos, rompiendo así con la forma tradicional de pensar y hacer educación, lo cual implica un trabajo de encuentro con los maestros, sus vivencias, sus sentires, sus actuares y saber dónde se desarrolló como propósito para realizar un análisis de las experiencias, prácticas y saberes de la Educación Popular en la región caucana, en su singularidad/potencialidad para estimar sus aportes a la transformación de la praxis pedagógica.

Por lo tanto, el objetivo ha sido reconocer el saber pedagógico propio de cada proceso y motivar transformaciones sociales y políticas; lo cual implica, además, una dimensión emancipadora de

los sujetos participantes, dándoles voz a los actores y haciendo aflorar los ejes sobre los cuales desarrollan su accionar. En tal sentido, la praxis está estrechamente relacionada con las prácticas dialógicas llevadas a cabo a partir de los saberes locales desarrollados en cada experiencia pedagógica y que permitieron un ejercicio reflexivo desde la sistematización de experiencias, buscando superar la tradición investigativa que establece un solo método para comprender la realidad y que niega lo subjetivo, sus sentires, su cotidianidad. Al respecto se menciona “algunas metodologías consideran que los valores, las creencias, las prácticas y las costumbres de las comunidades son obstáculos para la investigación” (Tuhiwal, 2016: 19).

Desde esta perspectiva, se enmarca la reflexión con un trabajo que visibiliza saberes y sentidos humanos de una realidad concreta que es vivida por los sujetos y que propende volver a ella para transformarla. Se puede decir que la esencia de los saberes y conocimientos está inmersa en las experiencias humanas, a partir de sus prácticas dialógicas donde fluyen construcciones y pensares propios de los sujetos colectivos.

Esta manera de construcción de saber, a partir de la sistematización de experiencias, abre una puerta de inclusión, de reconocimiento de los saberes invisibilizados, donde se dan las oportunidades de reconstrucción de conocimiento y saber que permitan una mejor sociedad, un mundo cuyas relaciones estén basadas en el respeto, la ética, la solidaridad, no solo entre las personas sino también con la naturaleza; tarea que debe ser parte esencial

de la educación, sus procesos, sus discursos, sus métodos, sus prácticas y sus actores.

De acuerdo con el trabajo planteado, se presentan tres capítulos que dan cuenta primeramente del camino que ha desarrollado la Educación Popular, mediante un recorrido histórico y explicitando los aportes de sus principales exponentes. Del mismo modo, en el segundo capítulo se enfatiza en los procesos educativos y las formas tradicionales de cómo se han constituido a partir de discursos y prácticas que consolidan una educación excluyente. Seguidamente, en el tercer capítulo, se hace una reflexión de las praxis populares de la región del Cauca, para la cual se “mapean” las diversas experiencias, para posteriormente enfatizar su comprensión en tres apuestas que llevan más de una década de trabajo y han logrado pervivir en medio de la adversidad. De esta manera, se esbozan los ejes pedagógicos que las transversan, como las problemáticas centrales que deben afrontar y el aporte al pensamiento pedagógico transformacional, esto con el fin de realizar unas reflexiones finales, a manera de cierre abierto, que permiten continuar y en lo posible enriquecer la discusión pedagógica.

Al respecto se precisa advertir que el camino recorrido motiva a formular más interrogantes y plantear nuevos debates, lo cual permite seguir reconfigurando y recontextualizando la Educación Popular en la región para continuar el ejercicio político movilizador del pensamiento, como de la acción y del Ser.

Capítulo I.

La Educación Popular: Reflexiones para una praxis transformadora de la educación latinoamericana

1.1. Hacia la configuración de la Educación Popular en Latinoamérica

La Educación Popular en Latinoamérica muestra un camino de creación de discursos y prácticas que configuran una historia cargada de construcciones y contradicciones. Se trata de un ejercicio educativo desde lo plural, lo colectivo, de encuentros y desencuentros, que busca develar otras formas de hacer pedagogía. Por ello, en su génesis y evolución se configuran tres grandes momentos que constituyen su andar. Procesos enmarcados, primeramente, en los precedentes y aportes de los precursores de la Educación Popular; un segundo momento lo representa el pensamiento de Freire y su propuesta liberadora y, finalmente, la Educación Popular en las dinámicas de los movimientos sociales.

En el sentido del primer momento, existen algunos pensadores considerados precursores de la Educación Popular, quienes por sus aportes abren un camino de reflexión crítica para que se produzcan cambios estructurales de la educación y, por tanto, en la sociedad. Así en el contexto independentista, pensadores y activistas como José Martí y Simón Rodríguez, expresan la importancia de una

educación libre, autónoma y para toda la población; más aún, si se piensa el momento histórico que vivieron, en el cual la sociedad debate y cuestiona ser colonia y expresa de diversas maneras su inconformidad por los abusos y discriminación a los que son sometidos. Aspecto evidenciado en el ámbito educativo por la marginación que les niega y limita el acceso o bien ofrece una educación diferenciada de la que tenían los colonizadores.

En este andar se reconoce los aportes de Simón Rodríguez, quien fuera un pensador crítico del orden dominante español y criollo, y proponente de cambios estructurales de la sociedad y de la educación colonial y republicana. En sus reflexiones presentaba la continua preocupación por la imposición de los modelos educativos en América y la necesidad de dar apertura al pensamiento propio. De esta manera propuso:

Aquí seremos en cuanto capaces de hacer, con toda nuestra gente latinoamericana, un mundo ancho y propio. Seremos en cuanto original en metas y medios. En sociedades americanas, este extremo desafío: ¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Originales han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otros. O inventamos o erramos. (Rodríguez, 2004: 33)

Sus análisis se centraban prioritariamente en la necesidad de educar para la libertad, para la igualdad, dando valor a la capacidad de construir una

nueva sociedad desde América; lo que significaría un trabajo propio y original. De ahí que la obediencia enseñada en la colonia alejaba estos propósitos, ante lo cual la importancia de superarla, resaltando el valor de aprender en colectivo, desde lo que cada uno puede aportar; aspecto que motivaría cambios en las maneras de relacionarse, de hacer educación.

También planteaba Rodríguez cómo la colonia impone una forma de vida, de cultura, de poder económico, lo que además discrimina, excluye y lesiona el interior de la sociedad, de las personas, exponiendo que:

La mano de obra del proyecto es la sociedad criolla sin mutilaciones, universalidad del pueblo latinoamericano. No pone dudas donde la tradición colonial pone las suyas interesadas. Si en algún sector no se dan las aptitudes potenciales no será entre los que ocupan los últimos escalones sometidos por la jerarquización racial económica de la colonia. Su defensa de éstos se debe leer como agresión hacia los beneficiarios del orden tradicional. (Rodríguez, 2004: 26)

Resalta, además, no alejarse de la realidad y sus contrastes, lo que implica entender la agresión de la imposición colonial, invitando a proponer soluciones desde la propia América criolla, con la participación conjunta que llevará a reconstruirse, a independizarse, a inventarse. Asunto que implicaba un proyecto social y a la vez de escuela; pensada

como proyecto político liberador de saberes y de acción. Por consiguiente, argumentó:

La proyectada escuela es el instrumento básico de las etapas pendientes de la independencia, es decir, la segunda revolución. Con esa escuela se desatan los pasos que falta dar. Desde la escuela se abrirá el proceso de integración republicana, se vencerá, definitivamente, al partido colonial. Desde ella será posible preparar el orden económico y la moral social que corresponde al conjunto republicano, la filosofía que convenga a las nuevas sociedades. El orden económico tendrá por origen las lecciones de la naturaleza y por motivo a la razón como avanzada de la época. De ahí, derivan no plan cerrado, sino previsiones oportunas y abiertas. (Rodríguez, 2004: 30)

De modo que el pensador venezolano expuso los aspectos que debían cambiar en el campo de la educación para superar la instrucción, criticando el uso de la memoria, para dar apertura al pensamiento; abandonar el castigo físico implementado como método, para mostrar otras formas de relación que no agredan ni física ni mentalmente a los sujetos; además, de proponer una educación democrática y popular cuyos ejes fundamentales eran la obligatoriedad de la educación elemental y la gratuidad de enseñanza en la primaria pública, la cual debía abrirse a formadores laicos que

permitieran la libertad de cátedra. En este sentido, el pensamiento pedagógico de Rodríguez sugiere una transformación en la estructura fincada en la sociedad establecida para abrir campo a una educación humanista, libertaria, la cual permitiera mover las formas de relación y de pensamiento, con el propósito central de lograr personas libres que puedan vivir en armonía.

En este recorrido, es clave también resaltar al pensador cubano José Martí quien aporta elementos importantes para una Educación Popular, en tanto desarrolla un análisis crítico de la situación histórica de Latinoamérica y, a partir de allí, formula propuestas para el cambio social expresando de manera poética la inconveniencia del sistema económico imperante, así como del dominio de Estados Unidos sobre los demás países latinoamericanos, a través de acciones que subordinan y esclavizan a la población más vulnerable.

Su pensamiento, considerado eje de la ideología cubana, busca la independencia no solo de las naciones latinoamericanas, sino lo que Martí visionaba como peligro inminente en el continente, teniendo en cuenta la prominente ambición de los imperios crecientes, parafraseando a Martí, donde las potencias, en particular Estados Unidos, veía como amenaza a los estados latinos. Ante todo, es por sus escritos y trabajo reflexivo, que propendía insistentemente a la unión y lucha por la soberanía de los pueblos, teniendo como eje central la educación, razón por lo cual escribió:

De aquella América que brotó con las espinas en la frente y las palabras como lava, saliendo, junto con la sangre del pecho, por la mordaza mal rota, hemos venido, a pujo de brazo, a nuestra América de hoy, heroica y trabajadora a la vez, y franca y vigilante, con Bolívar de un brazo, una América que convida sin miedo a la fortuna de su hogar a las razas todas. (Martí, 1991: 139)

La invitación permanente de Martí a la unión y la soberanía de los pueblos latinoamericanos, se convertía en su lucha constante para lograr la independencia y el despertar de la sociedad; construyendo un camino hacia la resistencia, al autoconocimiento y organización social que lograra superar ambiciones, protagonismos y amenazas.

Este pensador resalta el papel de la educación, de la lectura, además de lo que significa superar la ignorancia para poder comprender su situación y la de los demás; de modo que se lograra encontrar la libertad. Es así como escribe de manera recurrente, en este sentido, “cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar, y, como la ignorancia es la garantía de los extravíos políticos, la conciencia propia y el orgullo de la independencia garantizan el buen ejercicio de la libertad”. (Martí, 1991: 351). Dado que sus análisis son de orden político, reflexiona sobre las formas de gobierno, haciendo énfasis en lograr la conciencia, el reconocimiento de los diferentes elementos que constituyen a cada pueblo, sus fuentes de riqueza, las formas económicas viables y la apuesta educati-

va que permita un cambio para no seguir repitiendo, para no seguir sometidos.

Dentro de la apuesta de Martí se encuentran sus preguntas por lo educativo, con un pensamiento humanizador, que al igual que Simón Rodríguez busca no solo instruir sino educar, aprendiendo lo nuestro a partir del reconocimiento de la propia cultura, de nuestra América, por lo cual, expone: “¿Qué no hará entre nosotros un nuevo sistema de enseñanza? Los indígenas nos traen un sistema nuevo de vida. Nosotros estudiamos lo que nos traen de Francia; pero ellos nos revelarán lo que tomen de la naturaleza. De esas caras cobrizas brotará nueva luz. La enseñanza va a revelarlos a sí mismos” (Martí, 1991: 353).

La educación tendrá desde su apuesta la intención política de formar hombres libres, donde los maestros se aparten de la rutina y los alumnos dejen de ser recitadores de contenidos que no comprenden o no contextualizan sus propias realidades, dándole un sentido transformador a la educación. Por ello, la necesidad de incorporar un saber técnico, un saber científico, un saber humanista, un saber estético, un saber cívico, un saber político, que abarque desde el preescolar hasta el nivel universitario, generando así las condiciones para pensar, para reflexionar, para ser libres.

Es destacable el carácter político de la propuesta de Martí, que viaja por toda Latinoamérica a través de sus cartas, escritos y pronunciamientos, mostrando la intención de contribuir en un ejercicio libertario de pensamiento y de acción. Asunto que lo expone a partir del cambio de la educación, rea-

lizando una defensa de la escuela, del maestro, pero a la vez siendo un gran crítico de aquellas prácticas monológicas, autoritarias, represivas y de memorización; por tanto, propuso otro tipo de enseñanza que posibilitará la educación de y por la libertad, sin exclusiones, sin diferencias para lograr un despertar del pueblo, su unión y resistencia ante las fuerzas que él llama imperialistas, trabajo que trasciende a toda la educación cubana, puesto que su obra es la base en la formación del país.

Desde la perspectiva de estos pensadores, Martí y Rodríguez, se destaca la búsqueda por una educación democrática, abierta, humanizada, que ayude a liberarse del yugo colonial, para lograr personas libres, autónomas, lo cual obliga a transformar el papel de la escuela y del maestro. Luchas que les costaron el exilio, el encierro, pero que a pesar de ello, se mantuvieron, resistiendo en medio de la adversidad y hoy dejan su legado como parte del camino escabroso que se recorre.

En este andar, se resalta como momento de gran aporte a la Educación Popular, el Pensamiento de Paulo Freire y la propuesta liberadora que desarrolló, gestada en el marco del movimiento de pensadores en Brasil, conformado por Moacir Gadotti, Frey Beto, Carlos Rodríguez Brandao, Danilo Streck, Joao Francisco de Souza y el propio Paulo Freire, considerado su exponente central por la gran producción escrita y las reflexiones desarrolladas con las clases obreras. Como abogado de profesión, y estudioso del campo de la educación, desarrolla su pedagogía liberadora con un discurso sencillo pero profundo. Se destaca el trabajo que

realizó con las poblaciones más vulnerables de campesinos y obreros. Es así como construye un nuevo método de alfabetización que permite no solo aprender letras sino generar un proceso de reflexión de la propia realidad, para comprenderla y actuar sobre ella, además, de auspiciar la organización de los pueblos y la búsqueda de su liberación.

A lo largo de su obra Freire desarrolla un análisis del sistema económico y social, principalmente de Brasil, mostrando las relaciones inequitativas de poder que se generan, como también el aporte de la educación en la transformación de la sociedad; de tal manera que reconceptualiza la tarea de la escuela, del educador, del educando; resaltando su papel político y las transformaciones profundas que deben darse en la pedagogía tradicional a partir del compromiso social, de la intervención de cada sujeto en la sociedad. En este sentido, plantea que “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 2009: 31).

El pensamiento freiriano desarrolla un ejercicio de compromiso político y social para que las personas en conjunto logren las transformaciones que necesita la sociedad; ante todo, el de aportar en la construcción de un proyecto de concientización para pasar de la conciencia ingenua a la crítica, construyendo un educación para la libertad, lo que significa trabajar primeramente la realidad inmediata para saber dónde y cómo vive la gente, realizando un análisis del oprimido y del opresor que lleve a un proceso de liberación personal, lo cual a

la vez permitirá la de los demás. Estas reflexiones son presentadas en sus textos, en los que analiza la situación socioeconómica de Brasil y plantea las formas de opresión que inmovilizan, de modo que plantea como camino la liberación, realizando un ejercicio distinto de entender y hacer sociedad, a partir de los procesos educativos. De allí la responsabilidad social y política para lograr una sociedad libre, autónoma, responsable, más humana.

Freire en sus diversos libros, desde *Pedagogía del oprimido* (1968), *Pedagogía de la autonomía* (1969), *La educación como práctica de la libertad* (1969), *Pedagogía de la pregunta* (2013), *El grito manso* (2004), *Política y Educación* (2001), entre otros, hasta sus innumerables ensayos sobre educación, aporta un análisis crítico de la realidad latinoamericana, particularmente, de la brasileña, cuestionando la educación que él llama bancaria, la cual considera debe cambiar para propiciar espacios de diálogo, de búsqueda y de construcción. Dado que sus reflexiones parten del análisis de las problemáticas sociales, hace énfasis en el papel que debe cumplir el educador para auspiciar ejercicios de pensamiento, como la generación de espacios para que los propios actores comprendan la situación en la que viven, y así poder construir un camino de transformación basado en la participación y en el encuentro, si bien “Nadie dice palabra solo. Decirla significa decirla para los otros, un encuentro por eso la verdadera educación es diálogo [...] no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico, político” (Freire, 2009: 17). Este será entonces el papel, que según el autor, debe cumplir el educador.

Por consiguiente, pensar la obra de Freire nos lleva a exponer los elementos educativos que desarrolla en sus reflexiones, inicialmente expuestas en su libro *Pedagogía del oprimido*, en el cual analiza la pobreza existente en la sociedad y el papel de la educación para ayudar en la comprensión de las realidades, como de las inequidades e injusticias existentes en un ejercicio de comprensión del problema deshumanizador, como de la contradicción dada entre el oprimido y el opresor, las formas de imposición, de violencia y las relaciones de poder autoritarias que se establecen en el seno de lo institucional y de la misma sociedad. Sobre el particular afirma:

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instauro otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que solo tiene sentido contra los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene de una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Éstos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los

oprimidos ni de sí mismos. Solo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. (Freire, 1969: 25)

Argumenta, además, la contradicción entre opresores y oprimidos, y la superación que debe darse desde el seno del ser humano para lograr la liberación de sí y de los demás; en un ejercicio solidario de búsqueda, de lucha, de concienciación. De ahí, la necesidad de identificar las formas de opresión, haciendo un análisis de la educación bancaria, desde su concepción problematizadora, lo que le permite proponer su método de alfabetización como camino a la liberación, a partir de la dialogicidad. De este modo, el diálogo propuesto por Freire plantea una relación entre acción y reflexión que da vida a la palabra, que la moviliza, logrando superar la palabrería y el activismo; asuntos que abren camino al encuentro, al pensamiento, al saber, al ser. Es en esta obra donde plantea también su método de investigación temática, la cual parte de temas generadores que permitan la conversación, la reflexión, desarrollando una metodología de construcción participativa, a partir de las realidades que viven los oprimidos.

Otro elemento central que propone Freire en sus diversos escritos tiene que ver con la tarea del educador, especialmente la acción educativa que adelanta, la cual debe estar guiada por relaciones horizontales a partir del encuentro permanente, de la participación, de la ética, de la responsabilidad y el amor; aspectos que se interrelacionan para

constituir otra pedagogía. Ante todo, adelantando un proceso que dinamice una educación más humana, autónoma y comprometida con la sociedad, reflexiones planteadas con mayor fuerza en el texto la *Educación como práctica de la libertad* (2009), donde expresa la construcción dialógica entre el saber y el hacer, entre teoría y práctica, cuyo eje central pedagógico es el diálogo, el cual dinamiza el encuentro con las personas, consigo mismo y con el mundo. En este sentido, plantea: “¿Y qué es el diálogo? Es una relación de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica [...] Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación”. (Freire, 2008: 102). Es por ello que en esta obra expone el valor de la concienciación lograda en el proceso educativo, analizando primeramente la sociedad brasileña en transición, las problemáticas de lo educativo, en particular, la masificación, el autoritarismo y el desarrollo de su propuesta alfabetizadora, como rasgo distintivo de su quehacer.

Freire refiere, además, la importancia de una reforma a la educación, ubicándola no solo en el ámbito institucional y que implica lo personal, sino también lo colectivo, como ejercicio democrático de construcción de los cambios profundos que deben gestarse en el seno de la sociedad. De esta manera plantea que “una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo que necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo [...]”

necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 2008: 88).

En su recorrido, Freire va consolidando su propuesta libertaria; asunto que tiene una fuerte influencia de su convicción religiosa ligada a los grupos cristianos, particularmente, la teología de la liberación, la cual como corriente teológica nace en Latinoamérica en el Concilio Vaticano II, fortalecido con el desarrollo de la Conferencia de Medellín en 1968, donde el lugar de vida y trabajo de los sacerdotes era la comunidad, sus problemáticas, en un ejercicio pensado con la población. Esta forma de entender la teología sitúa como centro a los pobres y el análisis estructural de su situación, que exige para la salvación cristiana la liberación económica, política, social e ideológica, como signos visibles de la dignidad de las personas. Aspecto que muestra no solo la mediación de la filosofía para entender la teología, sino también de las ciencias humanas y sociales, lo cual le da otro sentido a su discurso y a su práctica.

Con la influencia de la teología de la liberación, Freire nutre sus reflexiones a partir del pensamiento crítico que ayuda a repensar desde las propias realidades sociales e históricas de los más desprotegidos, de los pobres, de los oprimidos, para lograr su salvación y su liberación. Por ello, se debe tomar conciencia de la realidad en la que se vive y se debe luchar contra la explotación, contra la discriminación; asunto que requiere la construcción de una persona nueva, otra escuela, otra pedagogía y otro educador.

En la perspectiva del desarrollo de su obra escribe *Pedagogía de la autonomía* (1969), en el cual establece lo que significa enseñar, dando particular importancia al ejercicio investigativo crítico de pensamiento y acción, donde se corporifican las palabras, se respeta el saber de los otros desde un rigor metódico, ético y estético. Igualmente, plantea que enseñar no es transferir conocimiento, haciendo un reconocimiento del inacabamiento de la persona que permite al ser humano seguir haciéndose, entendiendo su ser condicionado, en una aprehensión de la realidad y convicción de que el cambio es posible.

En tal sentido, el respeto a la autonomía del ser educando será una exigencia en la tarea educativa, siempre que se enseñe con humildad, tolerancia, lucha, alegría, esperanza y curiosidad. Sus reflexiones las finaliza mostrando que enseñar es una especificidad humana, aclara cómo la educación es una forma de intervención en el mundo que lleva a la toma consciente de decisiones, lo cual implica compromisos, además del amor por los educandos, dejando salir lo más humano de cada ser y a la vez generando las condiciones para el encuentro, para el diálogo.

Este texto es una insistencia del autor en comprender que el ser humano sigue en construcción y ello da la esperanza de seguir soñando y realizando la tarea educativa con alegría; por lo cual, en uno de sus apartados expresa: “hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a

los obstáculos que se oponen a nuestra alegría”. (Freire, 1969: 33). Invita así el autor a comprender nuestras realidades y actuar frente a ellas, construyendo un movimiento de búsqueda permanente.

Por consiguiente, Freire expone la denuncia de una sociedad deshumanizada, injusta, inconsciente, acrítica, que requiere de una reflexión, pero también de una acción, de un despertar anunciando la reivindicación del ser humano y su capacidad de seguir construyéndose, aprendiendo y transformándose. Precisamente por su inacabamiento, lo cual da esperanza, por ser sujetos en permanente búsqueda, se puede lograr un proceso de educación liberadora. Dado que su preocupación se centraba, entre otros aspectos, en la importancia de la educación para liberar la sociedad, por lo cual planteó la implicación de la intervención pedagógica basada en una ética humanista, a partir de la comunicación, desde un diálogo que abre el camino a la emancipación y que implica una praxis transformadora.

Un tercer aspecto en el recorrido de la Educación Popular por Latinoamérica es dado por los movimientos sociales, en los cuales se vivencian diversos periodos que, sin ser lineales, se conjugan para aportar en los procesos de transformación social y educativa. En primer lugar, resaltar el papel de las universidades populares a inicios del siglo XX, particularmente en Salvador, Perú y México; desarrollando una educación dirigida a los obreros, donde “los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia” (Mejía, 2011: 22). Asimismo, se da el intento por crear universidades populares en Argentina y Brasil, las cuales mostraban

características diferenciadas de las otras universidades, donde se “educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de concretar el proceso educativo” (Mejía, 2015: 13).

Estos escenarios abren un espacio en toda Latinoamérica para repensar la educación, llegando a diversos grupos sociales oprimidos por el sistema, quienes inconformes buscaban una forma de organización e inclusión. La Educación Popular se ubica en el seno de estos grupos a partir de la lectura de las propias realidades, el reconocimiento de derechos y la búsqueda de construcciones sociales participativas y democráticas.

Alternamente a estos procesos se va construyendo el ejercicio político educativo de los pueblos indígenas, camino que estimula y apoya el trabajo que hoy se denomina “educación propia”, donde las comunidades dan una muestra de organización social ligada a la sabiduría y cultura de los pueblos originarios. Ciertamente:

Cabe decir que a este proyecto alternativo de educación, específicamente para territorios indígenas, lo denominamos actualmente como educación propia [...] lo propio no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comuni-

dades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar. (Cendales, 2013: 67)

La educación propia piensa el sistema educativo nacional, realizando una crítica a su estructura, a sus formas de organización y, principalmente, a su pedagogía tradicional autoritaria. En la región, este proceso es liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, apostándole a otra educación, que en su trasfondo se mueve desde principios como la autonomía, la unidad, la defensa del territorio, la cultura, al desarrollar un ejercicio participativo de construcción de sus planes de vida donde se resalta la importancia del respeto a su cultura, a sus costumbres, a su cosmovisión; elementos que también deben trabajarse en lo educativo. En este sentido se afirma que:

El concepto de educación propia nace en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas a mediados de la década del setenta como parte del quehacer organizativo del CRIC. Inicialmente se abordó el papel que históricamente estaba jugando la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. La educación oficial de la región de la época se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la

política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades indígenas, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004). La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica y este factor era señalado como un hecho que no beneficiaba a los intereses indígenas. (Cendales, 2013: 65)

El trabajo adelantado por las comunidades indígenas constituye una muestra de organización, participación, reflexión crítica y propositiva, que analiza las estructuras actuales, sus formas de organización, de poder y sus roles. Por consiguiente, es repensada desde la cosmovisión indígena, la identidad cultural, sus costumbres y las formas de resistencia, de respeto a sus procesos no solo educativos sino socioculturales, que buscan superar la imposición a la cual fueron sometidos por siglos.

De este modo las mismas comunidades desarrollan toda una estrategia para organizar su estructura educativa y los ejes que moverán sus procesos, ante lo cual se comenta que:

En estas primeras escuelas y en los espacios formativos que vendrían después progresivamente se fueron desarrollando los criterios que se han mantenido durante varios años y que son fundamento del proyecto educativo que orienta la UAIIN. Entre ellos

están: priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo; entender que las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman; acordar que la selección de los maestros se realice por las mismas comunidades; promover que las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; incentivar a la comunidad para que participe en la orientación de las actividades escolares; trabajar conjuntamente para que en la escuela se enseñe lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; motivar a los niños para que se queden en las comunidades y le aporten sus saberes y conocimientos; desarrollar procesos educativos y escolares que no partan del currículo oficial, sino de la construcción colectiva de nuevos programas de estudio; que privilegien la enseñanza tanto en la lengua indígena como en el castellano. (Cendales, 2013: 66)

La experiencia muestra una forma de organización que permitió la participación de los niños y jóvenes, siendo eje del trabajo el respeto por su cultura y la revitalización de la misma, lo que trasciende las esferas de la escuela y se convierte en eje de lo social, desarrollando un trabajo político basado en la construcción conjunta, el diálogo de saberes, la organización, la autonomía y el respeto, que se antepone al neocolonialismo. Trabajo que permite vivenciar otras formas de hacer educación, de entender la escuela y pone al educador,

al educando y a la comunidad en un rol diferente. Propuesta que también desde el Ministerio de Educación Nacional es aceptada, por su ejercicio sistemático, propositivo y que gesta cambios de orden estructural, rico en simbología y lenguaje, que incluso logra penetrar la misma arquitectura con que es pensada la escuela tradicional.

Mientras que se desarrolla la educación propia, en Latinoamérica se va configurando con mayor claridad la propuesta de la Educación Popular, la cual en sus inicios centra su accionar en las poblaciones más vulnerables y en el trabajo con los obreros. Por ello, es importante señalarla como apuesta pedagógica que se gesta desde los procesos sociales y comunitarios; es decir, que su centro de trabajo inicial no estuvo circunscrito a la escuela; desarrollándose principalmente con campesinos, indígenas y población vulnerable, que tenían diversas necesidades y problemáticas. En este sentido Ayala expresa:

A fin de ubicar el surgimiento y desarrollo de la Educación Popular en América Latina, habría que señalar que entre las décadas de 1950 y 1960 se fueron condensando en algunas expresiones organizativas y territoriales del continente, formas de organización y participación comunitaria que, de manera intencionada, buscaban revalorar y enriquecer, las tradiciones de cooperación e intercambio de saberes mediante los cuales, se venía construyendo la cultura popular. Los veneros que por medio de estas expresiones

se fueron conformando, irrigaron los espacios comunitarios indígenas, campesinos, obreros y suburbanos. (Ayala, 2012: 11)

La Educación Popular desarrolla su accionar con diversas organizaciones y movimientos sociales, reflexionando de manera crítica las propias realidades, a partir de un trabajo que se caracterizó por la realización de talleres, campañas de alfabetización y todo un ejercicio de educación de adultos, con quienes se comparten saberes, experiencias y se invita a la organización comunitaria a partir de la lucha política por la reivindicación de los derechos.

En nuestro país, los aportes y reflexiones sobre este campo lo realizan, entre otros, Dimensión Educativa, una ONG que investiga y desarrolla acciones encaminadas a apoyar la formación política; además de trabajar en las metodologías de la investigación cualitativa y, en particular, la sistematización de experiencias y la pedagogía crítica. Dimensión Educativa publicó el primer número de la revista *Aportes* en 1982, la cual continúa presentando las reflexiones y trabajos de pensadores populares nacionales e internacionales. En particular, en uno de sus números expresa:

En nuestra propia práctica hemos acompañado algunas experiencias de sistematización y hemos ido revisando y profundizando elementos tanto teórico-conceptuales como metodológicos e instrumentales de esta acción que ahora podemos ofrecerle a

los educadores y trabajadores populares para que puedan aprovechar estos APORTES y enriquecerse con el estudio y utilización de algunos de ellos. (Martinic y otros, 1986: 6)

Un investigador importante a nivel nacional es el profesor Alfonso Torres (cfr. 2008, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) quien a lo largo de su vida ha reflexionado sobre este campo, especialmente haciendo un recorrido histórico de la Educación Popular, reconceptualizándola y trabajando desde los movimientos sociales. En sus reflexiones expone los ejes que han caracterizado la Educación Popular, mostrando que no ha sido un ejercicio de evolución lineal, sino que se presenta según cada momento histórico de forma particular con diversas prácticas, actores y contradicciones. En uno de sus últimos textos muestra un análisis de lo comunitario, su abordaje conceptual, recorrido histórico y trabajo político, afirmando que:

Frente a las diversas concepciones de lo comunitario, se hace necesario definir una perspectiva que reivindique el potencial impugnador, instituyente y emancipador que le atribuyen algunos pensadores a la comunidad y que reivindican el movimiento de los pueblos originarios de América, a la vez que tome distancia con toda visión esencialista, unitarista y homogeneizadora de comunidad. (Torres, 2013: 219)

Este investigador plantea como ejes conceptuales de la Educación Popular la lectura crítica del orden social y del sistema educativo, la intencionalidad política emancipadora y la importancia de la subjetividad en los procesos de transformación, la cual implica repensar el papel de los sujetos, su accionar, su formación. Además, expone su preocupación permanente por la rigurosidad en los procesos de sistematización de experiencias, trayectoria y sentidos, reflexionando sobre el proceso metodológico, construyendo la ruta del sistematizador, las condiciones iniciales para realizarla, la elaboración del plan de trabajo, la reconstrucción narrativa de las experiencias y la interpretación crítica de la práctica re-construida.

Otro estudioso de la Educación Popular en el país es Marco Raúl Mejía (cfr. 1995, 2003, 2007, 2008, 2011, 2011, 2011, 2015, 2016, 2018) quien reflexiona sobre lo educativo, dándole una mirada al sistema económico, sus formas de poder, de relación, como también explicando el aporte pedagógico a la Educación Popular a partir del análisis de sus dispositivos. Además, sugiere pensar estos procesos en el nuevo siglo con una reflexión de las epistemologías del Sur y su aporte a las pedagogías críticas, puesto que “la Educación Popular es hoy una propuesta educativa con acumulado propio y que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares, para convertirla en actuación intencionalmente política en la sociedad, a fin de transformar y proponer opciones educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares” (Mejía, 2015: 8).

Este pensador colombiano es uno de los educadores que más ha insistido en el tema pedagógico dentro de la Educación Popular, realizando un recorrido histórico de este campo, a partir del análisis del orden económico que regula a la vez el sistema educativo. Además, se deja permear por el pensamiento crítico, nutrido por las teorías constructivistas, que le permiten hacer una reflexión desde los procesos de aprendizaje y reconfigurar la negociación cultural que propone la Educación Popular.

Su trabajo se caracteriza también por el acompañamiento a procesos de Educación Popular desde organizaciones sociales, educativas, sindicales y comunitarias en toda Latinoamérica, convirtiéndose en uno de los pensadores colombianos que más se destaca y que en la última década desarrolla una propuesta que él denomina la investigación como estrategia pedagógica. Apuesta que logra incluir en el Proyecto Ondas, el cual se adelanta en las instituciones de educación pública del país, cuya base son los principios de la Educación Popular, con una intención de desmitificar la investigación del paradigma cuantitativo y lograr que con los niños y los maestros de escuela se inicien procesos investigativos y cambios estructurales de hacer educación.

El autor incluye también en sus reflexiones la preocupación por las tecnologías, asunto que considera se debe trabajar en la época actual y que según él ha quedado rezagado; análisis que hoy nutre con sus aportes desde una visión de Sur, que supera lo geográfico y lo muestra como apuesta contextual, epistémica y política.

De otro lado, en uno de los estudios colectivos de la Educación Popular (Cendales, Mejía y Muñoz, 2013), se presenta el trabajo que se despliega desde el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe y el equipo colombiano en nuestro país, donde se analizan sus desarrollos, avances y problemáticas. Se exponen reflexiones en torno a la educación propia, a las dinámicas de investigación y a las pedagogías desde la Educación Popular, marcadas por el trabajo con movimientos sociales y los procesos formativos adelantados por CEAAL Colombia. De ahí que expresan:

Esta publicación se inscribe en esta ruta como un aporte de varios educadores y educadoras populares de Colombia que, desde diferentes experiencias y diversos lugares, espacios y colectivos de reflexión y acción, entregan y socializan sus reflexiones y experiencias en Educación Popular, de manera privilegiada a quienes desean continuar con la marcha ya emprendida decenios atrás. (Cendales, Mejía, Ghiso y Muñoz, 2013: 15)

El texto en mención inicia con un recorrido a partir de las décadas del 60 y 70, época en la cual se hacía referencia a la educación liberadora por la influencia del pensamiento freiriano, a través de sus primeros libros, como también los aportes de las reflexiones de Fals Borda (1987), quien a través de la investigación Acción Participativa muestra un camino alternativo no solo de hacer investigación

sino de pensarse en la sociedad, logrando mostrar el valor de la participación y de la acción.

En su segunda parte, el libro *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia* recorre la década de los 80 y su tránsito de la educación liberadora a la Educación Popular, aspecto que va reconfigurando a la vez al CEAAL en Colombia, la cual para los 90' inicia formalmente su trabajo. Durante este período son diversas las organizaciones que se articulan a este accionar, ampliando su campo no solo desde la alfabetización, sino desde la comunicación, el arte, la cultura, el medio ambiente, los derechos humanos, los grupos feministas; aspectos que se trabajan con diversos sectores como los campesinos, los indígenas, grupos de mujeres, los sindicatos, los barrios, entre otros.

El libro muestra, además, la continuidad de las reflexiones en torno a lo pedagógico, expresando “en el colectivo continuo el interés por profundizar la relación pedagogía y política, buscando superar las concepciones que reducen lo pedagógico a algo práctico” (Cendales, Muñoz, 2013: 38), a fin de conseguir superar la idea de lo metodológico en la pedagogía, como su mirada instrumental que la reduce a dinámicas grupales para pensarla y revitalizarla en tiempos de globalización; incluyendo también la reflexión de la intensa dinámica que se gesta hoy en día en el campo comunicativo y de la informática y su influencia directa en los procesos educativos.

Otro de los aportes del texto en mención es el análisis que presenta de los movimientos sociales y como la Educación Popular influye en su accionar

político, a partir de la reflexión del conflicto, donde explicita las formas de poder, de opresión, mostrando la potencialidad que reside en el seno de la sociedad para generar un despertar, unas formas de organización que resistan a las injusticias, a las inequidades. Se expone, entre otras experiencias, la propuesta de educación propia y la Educación Popular feminista como muestras de las diversas maneras de organización y lucha que gestan caminos alternativos para lograr una educación diferente.

Del mismo modo, otro de los aspectos a resaltar del texto es el relacionado con la investigación en Educación Popular, el cual desde los aportes de Alfredo Ghiso implica también la configuración y sentido de la formación en investigación, convirtiéndose en sí, en una experiencia dialógica pensada desde lo crítico, que debe constituirse en eje de los educadores, para reflexionar su experiencia pedagógica. Se asume la investigación como práctica social situada que cambie la forma tradicional de hacerla. De este modo, expresa que “esta experiencia lleva a que el grupo desaprenda y aprenda a desplazarse desde el paradigma de la objetividad, la certeza y la simplicidad hacia la reflexividad, la incertidumbre y la complejidad, en donde sujeto y objeto de estudio en vez de mantener posiciones de distanciamiento epistemológico, se reconocen como partes complicadas en el mismo proceso” (Cendales, Mejía, Ghiso y Muñoz, 2013: 114).

Este pensador sustenta las tensiones del aprender y desaprender como parte del proceso, lo que implica salir del estado cómodo en el que se está, lo cual altera inercias, pasividades, para aprender

distinto, para investigar desde otros lugares. Del mismo modo, Alfonso Torres (2015) presenta sus aportes a partir de la sistematización de experiencias en Educación Popular, planteándola como emergencia en la modalidad investigativa, lo que supone entenderla más allá de organización de la información, reconociendo así su aporte en la transformación de prácticas educativas, como en la construcción de otros saberes.

En este sentido asume un ejercicio que constituye en sí un proceso dialógico de construcción de saber colectivo, a partir del reconocimiento de la propia práctica. Por ello, afirma “la sistematización, como modalidad participativa crítica, posibilita la emergencia de sistemas auto observadores. Así, no sólo se superan las dicotomías entre objetividad-subjetividad, entre teoría-práctica, sino que también, contribuyen a la formación de los actores observadores en sujetos de saber y de poder” (Torres, 2013: 163).

En consecuencia, en la sistematización de experiencias, se preguntaría por el tipo de conocimiento que produce, cuáles son sus alcances, como también por la reflexión en torno a concepciones de realidad y conocimiento que se recrean desde la recuperación histórica de los procesos vividos, su comprensión y aporte transformador que los lleva a especificar la ruta metodológica en la recolección de información, como el procedimiento de análisis, de interpretación y construcción de saber.

Es así como se presenta un recorrido de la Educación Popular y su inserción en nuestro país, donde los pensadores buscan comprenderla y con-

ceptualizarla; proceso caracterizado por desarrollar su accionar en contextos no escolarizados, siendo el eje del trabajo los movimientos sociales. Con todo ello se ha tratado de abrir espacios en la últimas décadas al interior de la escuela, con apuestas que hoy se preguntan sobre el papel que cumplen, sobre su intención desde la Educación Popular, encontrando los ejes que las caracterizan, las problemáticas y los desafíos que enfrentan como los aportes a la pedagogía de la región y del país.

En la actualidad, la Educación Popular entra con más fuerza en las universidades, estableciendo alianzas con organizaciones sociales e institucionales para motivar un ejercicio no solo de apuestas con las comunidades, sino de proyectos investigativos y procesos de formación que van desde pregrado hasta posgrado; camino que empieza a trasgredir las estructuras tradicionales, sus escenarios de acción, que hoy son aún campo de debate. Además, la fuerza con que entra a lo institucional hace repensar el papel de la Educación Popular de hoy, para lograr un trabajo más amplio e incluyente. Ejemplo de ello, lo constituye la creación de programas como Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle, la Especialización en Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca.

El recorrido realizado hasta el momento va mostrando cómo de manera paulatina se instaura este pensamiento en diversos escenarios, a través de la educación de adultos y de la alfabetización, como de la organización de proyectos comunita-

rios, para posteriormente entrar en las instituciones educativas, incluida la universitaria. De allí que sea tarea trascendental repensar las apuestas pedagógicas que se desarrollan desde la región para aprender de sus procesos y visibilizar los aportes a la pedagogía, reconfigurando y recontextualizando el campo de la Educación Popular como los distintos procesos que adelantan los educadores.

Cabe resaltar como a mediados de los ochenta se da lo que CEAAL denomina, la re-fundamentación de la Educación Popular, lo cual parte de los procesos vividos, asumiendo un desplazamiento de los componentes del discurso fundacional, de forma tal que se hace un énfasis en la toma de conciencia de la subjetividad individual y colectiva, así como la inclusión de otros ejes conceptuales de análisis ante el sistema actual, repensado la construcción del conocimiento, el sujeto y la pedagogía en la Educación Popular, y los ejes problematizadores de las prácticas educativas populares. Ya en la década de los 90, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, plantea otra re-fundamentación a partir del análisis del neoliberalismo y la globalización, además de reflexionar en torno al “desencanto frente a la sobre politización de la Educación Popular, reivindicación de su dimensión pedagógica y la ampliación de referentes teóricos críticos” (Torres, 2016: 80).

Es importante en este recorrido presentar también los avances alcanzados en el proyecto de expedición Pedagógica Nacional; proceso que logró visitar experiencias significativas de cada región de Colombia, además, de articular esfuerzos de di-

versos pensadores de la educación, convirtiéndose, como lo expresa su informe nacional, en un viaje de los maestros por las escuelas del país. La idea de realizar esta propuesta, surge con la intención de generar un movimiento pedagógico en el país, el cual se da como resultado del Congreso Pedagógico organizado por la Federación Nacional de Educadores, Fecode en 1982; propuesta que fue incluida en los programas del Plan de Decenal de Educación de 1996-2005 y concretada por la Universidad Pedagógica Nacional en 1999. Esta apuesta logra que maestros de las regiones, como académicos de las universidades, se encuentren y exploren el territorio nacional.

La expedición recorre diferentes territorios y son los mismos maestros quienes narran sus experiencias pedagógicas, sus apuestas, sus retos, sus dificultades. Para el caso del Departamento del Cauca, se presentan experiencias como la de Maestra Vida, un proyecto político colectivo de resistencia, construido en medio de las violencias que deja el conflicto armado en la región. Esta experiencia, que logra romper la estructura tradicional de escuela, genera otras prácticas pedagógicas basadas en el cuidado de la naturaleza, la huerta escolar a partir de la pedagogía de Freinet y Freire, dando un papel distinto al maestro y logrando que la comunidad en general se articule a los proyectos de la institución, en un ejercicio de organización y participación importantes para la región.

Asimismo, se presenta la experiencia de Toribio, al oriente del Cauca, la cual es desarrollada en la Institución Eduardo Santos, que presenta esas otras

formas de construir comunidad, desde las asambleas comunitarias que reconfiguran el papel de la escuela, haciéndola abierta para y con la población, constituyendo una escuela de la resistencia y del diálogo. De modo que se adelantan 22 proyectos productivos comunitarios en Toribio, que incluye a las diferentes escuelas del sector con la intención de fortalecer la economía solidaria, apoyar a las familias creando un desarrollo sostenible. De ahí, que se afirme “En estos procesos de etnodesarrollo, la producción desde la escuela es de vital importancia para recuperar las formas propias de producción de acuerdo a las necesidades de la región” (Boada, 2006: 40).

En el recorrido realizado por las escuelas del norte del Cauca, en particular Caloto, Villarrica y Puerto Tejada, en las instituciones educativas Barragán, Mingo, Agroecológico del Norte, Quintero, Juan Ignacio y Chaló, se relata por sus actores la riqueza cultural de la población afrocolombiana, lo que muestra el proceso de creación pedagógica en medio de la adversidad, de las violencias presentadas, de la pobreza, de los desplazamientos forzosos dados en la región y en contraste con la alegría, entrega y creatividad de sus maestros. Narran los expedicionarios, que iniciaron con preguntas que les permitiera salir de la comodidad en la que estaban, cuestionando el papel de la educación. Es así como logran construir un currículo alternativo al oficial, que respondiera a las necesidades de las comunidades, pero sobre todo atendiera las problemáticas que tenían. Por ello, los maestros expresan lo siguiente: “tomamos como soporte de estudio las estadísticas de cada centro docente y vimos que

había algo en común: deserción, repitencia, bajos progresos, inasistencia y apatía por parte de los estudiantes” (Boada, 2006: 75).

Estos aspectos, entre otras inquietudes vividas en la región, permiten la construcción de sus proyectos etnoeducadores basados en la organización comunitaria, la construcción colectiva y puesta en marcha de un proceso que abre puertas a la cultura de la región, sus artesanías, sus cantos, como también a la investigación al interior del currículo, lo cual auspicia el cambio en las prácticas de los maestros, para hacerlas más creativas, participativas y reflexivas.

Las diversas experiencias que se narran en los textos de expedición, son solo una muestra de la riqueza pedagógica desarrollada en el país, pero que aún siguen en el silencio, si bien continúan haciéndose en el seno de sus territorios o como expresa Nicolás Buenaventura:

en este texto quisiera dar cuenta de dos constantes en la historia colombiana las cuales, a mi modo de ver, son muy significativas aunque, por lo general, no han tenido la suerte de ser debidamente reconocidas [...] la primera constante bien podríamos llamarla la vocación expedicionaria de Colombia, la segunda quizás podría definirse con el término de cultura trinitaria colombiana. (Boada, Buenaventura y otros, 2018: 11)

Se muestra así la multiplicidad de saberes, prácticas y discursos que se entretienen en la pedago-

gía colombiana, como sus contextos, dificultades y apuestas construidas colectivamente. De esta manera la expedición se convirtió en un viaje que recorrió no solo escuelas y territorios, sino pensamientos, saberes, discursos y sentidos, mostrando que son posibles otras educaciones, otras pedagogías.

Capítulo II.

Heterotopías pedagógicas. Una reflexión desde la praxis pedagógica popular de los educadores de la región

La construcción de las praxis pedagógicas populares en la región del Cauca muestra sus procesos no solo desde los escenarios fincados en los movimientos sociales, comunidades de base organizados en asociaciones, sindicatos o luchas comunales como tradicionalmente ha caracterizado el trabajo de la Educación Popular en Latinoamérica; sino que también se desarrollan en otros lugares como la escuela, la cual ha sido el espacio privilegiado por lo gubernamental para implementar sus políticas, sus formas de educación que hoy en día están direccionadas por el mercado, con la implementación de estándares y competencias que configura una sociedad y a un individuo mediático e instrumentalizado.

Es así como la escuela y lo educativo va constituyendo apuestas pedagógicas que se salen de lo cotidiano, que rompen o fracturan el esquema institucionalizado, abriendo espacio a otras formas de pensar y hacer educación donde circulan relaciones, lenguajes, develando así la constitución de heterotopías a partir de la configuración de escenarios pedagógicos que tienen sus lógicas, construidas desde la propia forma de ver el mundo y que dan vida a otras educaciones. Se asume el término de heterotopías acuñado por Foucault en

1967, cuando en la conferencia “Of other spaces”, inserta sus reflexiones críticas para mostrar la heterogeneidad del espacio y las diversas relaciones y poderes que en él existen. Es por ello que define este concepto como:

El espacio en el que vivimos [...] es un espacio heterogéneo. En otras palabras, no vivimos en una especie de vacío, dentro del cual localizamos individuos y cosas. [...] vivimos dentro de una red de relaciones que delimitan lugares que son irreducibles unos a otros y absolutamente imposibles de superponer. (Foucault, 1986: 22)

Asumiendo la heterotopía como construcción de los espacios otros, en el campo de la educación juega un papel central que permite mostrar cómo se rehace y construye en la región, superando las formas tradicionales de hacer escuela, como espacio geográfico fragmentado y jerarquizado y planteando otros escenarios que se desarrollan desde los bordes, con apuestas que abren camino a la creatividad, al mundo de la vida.

Es a partir de estas construcciones donde la educación se redirecciona y busca salir de su estado de sometimiento, para convertir los diversos lugares de la cotidianidad en espacios pedagógicos de formación, que contribuyen de manera permanente en la construcción de la persona y de las comunidades. Así, la huerta, el río, el sendero, entre otros, se convierten, desde las experiencias de los educadores de la región del Cauca, en otro camino educativo que

parte de sus propias cosmovisiones, de esas otras maneras de ver y entender el mundo, que chocan y problematizan con la escuela del silencio, del autoritarismo, del disciplinamiento, para mostrar esos espacios otros que logran moverse alternativamente, pero que construyen su propia estructura, con sentido, con simbología, para constituir otra forma de pensar no solo la educación sino la vida misma.

Es desde estos lugares otros configurados pedagógicamente donde se recrea el acto educativo, el cual va mostrando que es posible hacerse distinto en una sociedad rígida, excluyente, homogenizada, para lograr la construcción de esos espacios otros recreados desde los ejes que constituyen la Educación Popular, apuesta que los educadores han tomado como base para sus trabajos; ante lo cual, expresan que dicha educación “desarrolla un pensamiento crítico y práctico, que nos lleva a transformar la realidad genera conciencia social y busca la dignidad de todos, aspecto que mueve la estructura social, económica y política que tenemos, para permitirnos pensar y hacer distinto” (RTPP2, P2).

De esta manera, la interrelación dialógica de pensar, hacer, expresar y sentir el acto educativo, muestra otro camino desde la Educación Popular, que se reconfigura y recontextualiza en cada experiencia pedagógica, a partir de esos espacios otros llenos de simbologías, de relaciones, que se vivencia a través de las diversas expresiones que nos permiten no solo estar, sino también ser, constituyendo así lugares de alteridad.

Por consiguiente, estas otras maneras de recrear lo pedagógico llevan también a repensar la Edu-

cación Popular desde sus propios actores con el propósito de constituir un ejercicio de reflexión y de acción que abre camino a las otras maneras de hacer educación, pero que han sido negados por la escuela tradicional. De manera que desde la perspectiva de la educación popular desarrollada por los educadores de la región, no solo se configuran los espacios otros como escenarios pedagógicos, sino como lugares simbólicos de cultura, cosmovisión, relaciones, formas de poder que trasciende la mirada educativa centrada solo en la mera infraestructura física de la escuela para reconfigurarla, permitiendo repensarla en sus escenarios de actuación, como el papel del educador, el cual tendría otra tarea y relación en el proceso, comprometido con la sociedad y consigo mismo. En este sentido, se observa como los mismos maestros construyen de manera colectiva la forma en que entienden la Educación Popular, afirmando que:

es una corriente pedagógica que se origina en Latinoamérica, debido a las desigualdades sociales y las dictaduras en este continente. Es por ello que se constituye como un proceso contextualizado y crítico de enseñanza aprendizaje de saber, de ser, saber-hacer pero ante todo de ser-ser, desde el pueblo y para el pueblo. (RTPP2, P2)

Entender así la Educación Popular abre las puertas del escenario educativo gestando heterotopías pedagógicas que además de devolver a la escuela y al educador su papel protagónico en

la sociedad, permite que se compartan los saberes que cohabitan el ámbito escolar y que lleva a un hacer no solo reflexivo sino con sentido, con intencionalidades, con organización, pero que a la vez recrea los lugares otros desde donde también se puede hacer educación. De esta manera expresan: “La Educación Popular debe llevar a vivir, sentir y saborear el PEC. Nos debe llevar al convencimiento personal de transformar”. (RTPP1, P2). En este sentido específico, implica un reinventarse día a día desde diversos espacios que estaban invisibilizados y que al ser recontextualizados desde praxis populares cobran un sentido transformador, mostrando que existen otras formas de ver el mundo y expresarlo, para dar surgimiento a otra educación, a otro educador que motiva formas diversas de acción, de expresión, de pensamiento.

Es entonces, desde el punto de vista de las heterotopías pedagógicas construidas en cada experiencia educativa, que se presenta cómo se recrea la Educación Popular en las praxis de los educadores, mostrando su heterogeneidad, su singularidad y aportes al pensamiento pedagógico transformacional.

2.1. Mapeando el Cauca Pedagógico Popular

Las experiencias pedagógicas populares que se desarrollan en el Cauca tienen unas particularidades que develan las apuestas conceptuales y teóricas que las direccionan, así como los ejes problematizadores a los cuales se ven enfrentadas en su cotidianidad; asunto que en este capítulo se irán

mostrando a partir de la singularidad y principios pedagógicos que transversan las prácticas, los saberes y los sentires. De modo que la construcción de un mapeo pedagógico en la región se constituyó a partir de la sistematización de experiencias educativas, apoyado además por los planteamientos que se derivan de la cartografía social, los cuales aportaron para la comprensión de lo que circula y las formas como se interrelacionan, mostrando de este modo una realidad contada por los propios actores, que supera la visión del mapa desde la ubicación geográfica o las maneras de poder que se establecen en el territorio y en las formas de organización. En otras palabras:

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos,

come menos, recuerda menos, vive menos,
dice menos. (Galeano, 2003: 362)

En este sentido, en el mapeo pedagógico se listan las experiencias encontradas por los propios educadores y se enfatiza en cinco proyectos educativos, dando apertura a la visibilización de aquellas apuestas no contadas y silenciadas que se desarrollan en diversos rincones del Departamento. Se presentan las prácticas que emergen en medio del conflicto armado y de la pobreza extrema, dando cuenta de los trabajos educativos que surgen en los albores y que reconfigura la cartografía desde un lugar epistémico distinto que recupera las historias, los procesos, los saberes y que a la vez son creados como formas de resistencia y persistencia que dan a la pedagogía otro sentido, otra forma de estar, si bien:

Existe, por lo tanto, una cartografía moderna dual: una cartografía legal y una cartografía epistemológica. El otro lado de la línea abismal es el reino de más allá de la legalidad y la ilegalidad (sin ley), de más allá de la verdad y la falsedad (creencias, idolatría y magia incomprensible). Juntas, estas formas de negación radical resultan en una ausencia radical, la ausencia de humanidad, la subhumanidad moderna. (Santos, 2010: 18)

No obstante, la cartografía está cargada de intencionalidades, de ideología, superando lo geográfico, para mostrar esos otros espacios que se escapan a las representaciones gráficas. De allí que

temáticamente se muestra el mapeo pedagógico de las prácticas en Educación Popular, a partir de la ubicación espacial de las experiencias, como de sus dinámicas y problemáticas, lo cual “posibilita comprender situaciones en términos de fortalezas y debilidades, que se convierten en posibilidades de transformación. Además, visibiliza situaciones de riesgo que puedan llevar a fortalecer redes y a tomar acciones concretas de transformación” (Barragán, 2014: 258).

En la construcción del mapeo pedagógico popular del Cauca se visibilizan particularidades propias de la región, la cual a su vez muestra la diversidad y riqueza cultural, ambiental y social del país. Fue así como el trabajo se realizó a partir de talleres pedagógicos populares basado en el diálogo de saberes, la participación, el reconocimiento de los contextos desde una lectura crítica de las realidades a las que se ven enfrentados los educadores y que van mostrando las apuestas pedagógicas, los saberes y las formas de hacer educación, constituyendo un ejercicio de encuentros que recuperan la palabra, la acción, el pensamiento, como también el sentir del educador de la escuela cotidiana, desde un contexto concreto pensado por ellos y con ellos que da un sentido de humanidad, de respeto y búsquedas permanentes.

A partir de esta propuesta, se presenta la ubicación del departamento del Cauca, al sur occidente del país, el cual posee además gran riqueza natural, como cultural. Teniendo en cuenta las estimaciones y proyecciones presentadas por el DANE para el año 2019 el departamento del Cauca contó con

una población estimada de 1.426.938 habitantes, de las cuales 853.774 se ubican en el área urbana y 573.164 en la parte rural del Departamento, en el 2018 hubo un total de 1.415.933 habitantes, lo que equivale a un incremento del 0,78% de un año al otro. Mientras tanto, a nivel nacional, se estimó para 2019 un total de 49.395.678 habitantes y de 48.258.494 en 2018, lo que equivale a un crecimiento del 2,36% para el último año.

Cabe anotar, como en el Departamento se consolidan diversos procesos sociales y movimientos que desarrollan su accionar desde principios populares, de acuerdo a los datos reportados por la defensoría del pueblo, año 2017, se muestra que hay más de 6.000 organizaciones en el país, las cuales tienen propósitos diversos, que van desde la búsqueda de derechos como los de infancia, juventud y mujeres, hasta la defensa del territorio, de los recursos naturales, de la vida y el trabajo adelantado por sindicatos, trabajadores, campesinos; cada uno con construcciones propias y algunas con mayor trayectoria.

Veamos enseguida una muestra de los procesos con mayor trayectoria, los cuales han tenido que vivir situaciones difíciles y devenires propios de sus luchas, pero que continúan resistiendo a pesar de la persecución y han logrado sostenerse por más de una década. Es así, como el cuadro que a continuación se presenta, hace parte del estudio que realizó la Defensoría del Pueblo, en el cual se destacan algunas de las organizaciones sociales, con amplia periodicidad.

Tabla 1. Directorio de organizaciones sociales

NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN	EMAIL
ASFADDES	auraasfaddesnacional@yahoo.es
Mesa de Trabajo Desaparición Forzada / Cooperación Colombia – Europa	amolautopia@yahoo.es
Comunitar	comunitarong@yahoo.es; comunitarong@comunitar.org.co;
Ruta pacífica de las mujeres del Cauca	rutacauca@gmail.com;
Funde Cima	fundecima@yahoo.com;
Red de mujeres del Cauca	redmujerescauca@hotmail.com;
Corgedes	corgedes.cauca@gmail.com;
Fundación Mujer Sola	fundacionmujersola@hotmail.com;
Codesco	cordestechados@yahoo.com;
Movimiento campesino de Cajibío	cajibiocauca@gmail.com;
Asociación de cabildos del Norte del Cauca –Acin	acin@acincauca.org;
Mujeres Acin	mujeracin@yahoo.es;
Asociación campesina Inza –Tierradentro Acit	acit1997@gmail.com;
Comité municipal de Mujeres Inzá	comitemujeres@gmail.com;
Consejo Regional Indígena del Cauca –Cric	cric@emtel.net.co;cric@cric-colombia.org
Red por la vida y los Ddhh del Cauca	redporlavidacauca@yahoo.com; redporlavidacauca@hotmail.com

Red de Ddhh "Isaías Cifuentes"	redfcifuentes@gmail.com; redfcifuentes1@gmail.com
Funcop	funcop@funcop.org.co
Fundacion Tierra de Paz	jhbastidasr@tierradepaz.org
Colombia Minas	cauca@colombiasinminas.org
Espacio Regional de Paz del Cauca – Erpaz	espacioregionalpazdelcauca@gmail.com
Renacer Siglo XXI	asorenacer@yahoo.es
Moveca –Cauca	cauca@movimientodevictimas.org
Red de mujeres del Norte del Cauca – Redmunorca	redmunorca@yahoo.com
Consejos Comunitarios del Cauca – Cococauca	cococauca@hotmail.com
Uafroc	uofroc@gmail.com; uafroc-cauca@yahoo.es
Consejo Comunitario del Norte	arieaccn@hotmail.com
Justicia y Paz	cauca@justiciaypazcolombia.com

Es desde el trabajo comunitario que se establece como se da la consolidación de estos procesos en el territorio del Cauca, los cuales tocan de alguna manera el ámbito educativo; de allí la importancia de develar a nivel institucional cómo se desarrolla lo pedagógico por los educadores populares de la región y su contribución educativa y social.

Y es en la búsqueda de los proyectos pedagógicos populares donde se hace evidente cómo en las zonas donde hay población indígena, campesina y afro, se destacan mayoritariamente experiencias alternativas, las cuales por sus formas de organización y empuje han logrado sacar adelante sus propuestas, mediante procesos de resistencia y luchas históricas que dejan entrever el ejercicio político de trabajo comunitario y de pervivencia de sus culturas, costumbres y formas de ver y entender el mundo, así como la vida misma.

En este sentido, es importante observar la ubicación de los recursos naturales, como también de las zonas donde hay mayor presencia de grupos ilegales, los cuales se posicionan del territorio debido a que son caminos para la salida al mar o en zonas de gran riqueza natural, lo que complejiza la tarea de ser educador, de actor social político que trabaja con la comunidad.

En efecto, los educadores de las regiones se encuentran en algunos casos solos en sus luchas y sienten toda la fuerza ejercida por las violencias que se dan en sus territorios, en medio de condiciones de extrema pobreza en la que viven las comunidades, incrementado con la presencia del narcotráfico y el paramilitarismo. Es por ello, que al

entrecruzar la ubicación geográfica de los recursos naturales con la ubicación de los grupos ilegales, se observa su asentamiento en las zonas de mayor riqueza natural, donde se presenta, además, diversas formas de violencia por control del territorio, las cuales se expresan mediante actos de atropello, masacres y desapariciones; problemas que traspasan las paredes de la escuela al ser parte fundamental de la sociedad, convirtiéndose en uno de los objetivos del conflicto para perpetuar las desigualdades o fomentar la resistencia, siendo así que la escuela es golpeada por estas problemáticas, pero al mismo tiempo convirtiéndose en luz de esperanza en medio del conflicto.

La tarea del educador popular a partir de estas realidades se reconfigura, de tal manera que se generan proyectos pedagógicos que atienden estas problemáticas o que buscan alternativas a partir de sus praxis, desarrollando proyectos que tienen una trayectoria y trabajo colectivo, tal como se muestra en la tabla No 2. De manera que se presentan variedad de experiencias, como las de orden ecológico, ambiental, otras en defensa del agua enmarcados desde la base de soberanía alimentaria. Asimismo, hay experiencias que buscan la defensa de las culturas, de sus costumbres, de sus saberes a partir de la construcción de la educación propia, como también proyectos situados en los campos específicos de formación que buscan llegar al trabajo interdisciplinar, didáctico y de atención a las problemáticas que viven las regiones, los mismos estudiantes y sus familias.

Tabla 2. Rastreo de alguna experiencias educativas en el Departamento del Cauca. 2017²

DOCENTE	DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	MUNICIPIO	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	Tiempo de desarrollo
Lila Milena Solano	I-E Guillermo León Valencia	Caldono	Incidencia de la agricultura ecológica en el restaurante escolar	15
Hugo César Chicangana	I-E Santa Juana de Arco	La Vega	Grupo agua máximo vital-opción de vida	10
Ángel Jair Mosquera	Comunidad Educativa	Caldono	Cocheraula	10
Gerardo Frey Campo	I-E José Eusebio Caro	Popayán	Aplicación del método pedagógico real-real	8
María Sthela Chicangana	I-E San Antonio de Padua	Timbío	Enseñanza efectiva del idioma inglés	8
Oscar Javier Guerrero	I-E Santa Ana	Miranda	El estado inconsciente del sujeto educable contemporáneo	8
Carlos Arturo Tombé	Técnico empresarial el Oasis	Piendamó	Fortaleciendo la identidad cultural y productiva y el liderazgo	8
Sor Leonor Botello	Zona centro del Cauca	Popayán	Soberanía alimentaria desde la visión madre Laura educadora popular	10
Rodrigo Albán	Instituciones Educativas	Timbío	Una experiencia que avanza a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	6
Liliana Ordóñez	IE intercultural	Morales	Pensar con el corazón	15
Juan Ernesto Perdomo	I-E Santa Catalina	Bolívar	Aprendizajes significativos a partir del conocimiento del contexto	8

² Las experiencias de Caldono, Timbío, Párraga, La Sierra, La vega y Escuela Gerardo Garrido, a la fecha de publicación del libro no se encuentran vigentes.

Miller Guzmán	I-E Francisco Antonio de Ulloa	Popayán	La leyenda del duende, un pretexto para crecer en lo creativo en danzas, y música popular colombiana en valores e identidad institucional. Así es macondo	20
Fabiola Chavarro	I-E agropecuaria Pueblo Totoró	Totoró	Estrategias didácticas propias del pueblo Totoró	8
Hamilton Useda	IE Morales	Morales	Primera infancia y educación propia	5
Imelda Palechor	I-E Madre de Dios	Piendamó	Cultura para la salud y bienestar desde la Educación Popular	7
Luis Alberto Ordoñez	Normal Superior	Popayán	El aula de matemáticas: escenario para dialogo de saberes	10
Yimmy Muñoz	José Eusebio Caro	Popayán	Líderes	5
José Fernando Quintero	I-E Agropecuaria Hermes Martínez	Morales	Método científico e investigación aplicada a la solución de problemas de contexto	5
Erika Rosana Calambás	I-E Agropecuaria la Capilla	Cajibío	Investigación en soberanía alimentaria una estrategia para defender la autonomía de los pueblos	8
César Samboni	Vereda Pambio	Timbío	Semillas de barro blanco una experiencia de educación comunitaria	5
River Adolfo Ordoñez Gómez	I.E. Casas Bajas	Cajibío	Caminando la palabra para revalorar la memoria histórica	10
María Abidalina Ruales	I-E El Túnel	Cajibío	Cómo integrar los padres de familia para hacer escuela juntos	7
Walter Meneses	Comuneros	Popayán	Proyecto Cultural y recuperación de la memoria histórica	15
Lola Grueso	Escuela Dos Ríos	Patía	Pedagogía de la Corriedez	25

Lenín Anacona	Escuelas indígenas	Yanaconas	Educación propia	20
Fernando Carvajal	ENS Los Andes	Vega	Actoría Social	15
Raúl Collazos	IE Párraga	Rosas Párraga	Actoría Social	8
Raúl Collazos	IE la Sierra	Sierra	Actoría Social	10
Fulvia Salazar	IE Madre de Dios	Piendamó	Actoría Social	8
Raúl Collazos	IE Tetilla	Tetilla	Actoría Social	5
Raúl Collazos	Macizo Colombiano	Altamira	Actoría Social	20
Floricelda Rivera	Escuela Gerardo Garrido	Popayán	Soberanía alimentaria	25
ASOINCA	Instituciones educativas rurales	Morales Cajibío, Inzá, Torotó, Puracé, La Vega, Patía, Sucre	Soberanía alimentaria	5
CRIC	Cabildo Mayor Yanaconaa	La Sierra Sur	Educación Propia	47
CRIC	Çxhab Wala Kiwe - Asociación de Cabildos Indígenas del Norte - ACIN	Caloto, Puerto Tejada Norte	Educación Propia	47
CRIC	Nasa Çxhaçxha (Páez) y Asociación de Cabildos Juan Tama (Inzá)	Tierradentro	Educación Propia	47
CRIC	Consejo de Autoridades Tradicionales Indígenas del Oriente Caucaño - COTAIN-DOC	Belalcázar Oriente	Educación Propia	47
CRIC	Asociación de Cabildos del Territorio Ancestral Sa'th Tama Kiwe Ukawe'sx Nasa Çxhab	Nororienté	Educación Propia	47
CRIC	Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona Occidente – ATIZO	Occidente	Educación Propia	47

CRIC	Asociación de Cabildos Genaro Sánchez del pueblo Kokonuko	Centro	Educación Propia	47
CRIC	Organización Zona Baja Eperãrã Siapidaarã, Cabildos y Autoridades del Cauca – OZBES-CAC. Asociación Indígena de Cabildos Eperãrã Siapidaarã del Cauca- ASIESCA	Costa Pacífica	Educación Propia	47
CRIC	Nasa ñus	Reasentamientos	Educación Propia	47
CRIC	Cabildo Inga	Bota Caucana	Educación Propia	47

Fuente: Elaboración propia 2017-2018

Las experiencias relacionadas hacen parte de este primer inventario que recorre algunas zonas del Cauca y que se caracterizan por tener más de un quinquenio de trabajo, aspecto que evidencia la periodicidad de sus procesos, la forma organizativa del trabajo y su colectividad, lo cual les ha permitido trascender y reconfigurarse en su andar. Al respecto, cabe resaltar los proyectos educativos del CRIC, los cuales están constituidos hace más de cuatro décadas y distribuidos de acuerdo a la conformación de cada resguardo a partir del desarrollo de la *Educación Propia*.

De igual modo hay experiencias que se destacan por llevar más de dos décadas, en particular el trabajo de la maestra Lola Grueso, quien propone la *Pedagogía de la Corridez* y que tiene como eje el trabajo comunitario, artístico y de cuidado ambiental. Otra apuesta educativa es la liderada por el Sindicato de trabajadores de la educación, como la desarrollada en la Escuela Gerardo Garrido, quienes acentúan su

proyecto en *Soberanía alimentaria*, la cual se adelanta en diversas regiones del Cauca con un ejercicio comunitario de recuperación de semillas y el cambio de las costumbres culturales alimenticias.

Asimismo, se destaca la experiencia que llevan más de una década como el trabajo desarrollado desde lo cultural en el colegio Francisco Antonio de Ulloa de Popayán, el cual articula teatro, danza y música para generar espacios lúdicos participativos y de reivindicación artística. De igual modo, el proyecto de construcción de un aula de matemáticas basado en el diálogo de saberes, la cual es otra experiencia que se adelanta en la Normal Superior de Popayán y que busca reconfigurar la didáctica de un área cargada de disciplinamiento que ha distanciado a sus participantes, para lograr otro sentido desde lo interdisciplinar en la institución. También se encuentra el proyecto adelantado por *Actoría Social* que se despliega por el Macizo colombiano y zona centro del Departamento y que ha logrado constituir un trabajo donde los jóvenes son los protagonistas de sus propios procesos formativos.

De otro lado, se destaca la experiencia en Cajibío, adelantada por campesinos en la escuela Casas Bajas, la cual busca la recuperación del territorio y de sus costumbres, como una reflexión en torno a la llegada de la multinacional Smurfit Cartón Kappa de Colombia, a partir de la recuperación histórica de las veredas y el diálogo de saberes, construyendo así el proyecto *Caminar la palabra* que involucra a toda la comunidad educativa y líderes de la región.

En consecuencia, las experiencias mencionadas son una muestra del trabajo pedagógico que de

manera permanente se recrea en el Cauca, donde existen también trabajos de un quinquenio que están en construcción, como sus propios actores los denominan, y que buscan consolidar desde la praxis las reflexiones para seguir constituyéndose y consolidándose.

Las experiencias seleccionadas para el análisis de su singularidad y apuesta pedagógica, se configuran desde las construcciones que llevan más de una década, las cuales son lideradas por educadores y educadoras entusiastas que cuentan el camino recorrido con gran entrega, pasión y compromiso. Los talleres pedagógicos desarrollados permitieron, además, un compartir de experiencias del Cauca, no solo de quienes lideran cada proyecto sino desde la visión de otros educadores que día a día se ven enfrentados a diversas situaciones que les permiten irse haciendo en el proceso.

Por ello, se seleccionan los proyectos pedagógicos populares de los jóvenes, como es el caso de Actoría Social, que son una muestra del trabajo popular participativo porque da cuenta de su papel político en la sociedad y agencian otras formas de estar en el mundo. Es importante también presentar las experiencias afro como la *Pedagogía de la Corridez*, la cual desde la incorporación de la cátedra afrocolombiana reflexionan desde otro lugar, desde las apuestas de trabajo político de este pueblo. En el mismo sentido, se identifican y seleccionan experiencias pedagógicas basadas en soberanía alimentaria, proceso central para entender las apuestas políticas que involucran comunidades educativas y lo sindical, entendiendo que no solo

se desarrollan para sembrar semillas propias y sin químicos, sino como una forma de resistencia al sistema imperante desde el actuar político de vida.

2.2. Singularidad de las experiencias. Un andar de cada praxis pedagógica popular

La singularidad de las praxis que se presentan en este capítulo son narradas por sus propios actores a partir de conversaciones y relatos que dan cuenta de su construcción histórica, de las prácticas pedagógicas que las hacen particulares, como de las problemáticas y el sentir que las transversa; de manera que expresan su andar a partir de los ejes centrales que las caracterizan desde la voz y escritura de sus propios actores, convirtiéndose en un texto que no solo cuenta historias sino que evidencia el camino adverso y creador que les permitió consolidar sus proyectos.

A partir del proceso de sistematización, se develan principios pedagógicos propios de cada experiencia, los cuales reconfiguran y recontextualizan la Educación Popular desde las instituciones educativas, escenario que se debate entre la imposición de políticas gubernamentales y el permanente intervencionismo de organismos del estado, frente a las permanentes movilizaciones que buscan otra educación y otra escuela. Así, las expresiones artísticas, el recorrido por los territorios, las palabras, los silencios, dan un sentido y significado a las praxis pedagógicas de quienes luchan por el cambio.

2.2.1. Agricultura urbana, una experiencia de Educación Popular desde soberanía alimentaria

El proyecto de soberanía alimentaria en el Cauca inicia su proceso hace más de dos décadas, liderado por la Asociación de institutores y trabajadores de la educación del Cauca ASOINCA, quienes empiezan a formarse políticamente, preguntándose por el tipo de educación que se requiere, así como la tarea que debe cumplir el educador, la cual está atravesada por diversas problemáticas, entre ellas las de orden ambiental y alimentario. Por consiguiente, el proyecto soberanía alimentaria inicia su proceso desarrollándose en diversas regiones del Cauca, concentrados principalmente en la zona centro y sur. De tal manera, el proyecto comienza con un ejercicio de formación de educadores a partir de talleres permanentes sobre agricultura y su valor social, además, de estimar la importancia de la recuperación de semillas nativas y la sensibilización sobre el tipo de alimentación que se consume; de modo que se promueve una preparación de orden conceptual y político que permite a sus participantes comprender el papel a desempeñar en sus comunidades desde la intervención escolar.

A partir de los talleres se motiva el trabajo para que los educadores exploren las condiciones del contexto en su institución y hagan réplica de la formación recibida, conformando un equipo de líderes en cada escuela. Al respecto, la profesora Floricelda Rivera, coordinadora del proyecto, narra cómo en la Institución Gerardo Garrido, por ejemplo, se comparte entre sus colegas lo aprendido y se da apertura

al proceso, con la intención inicial de ir cambiando de manera paulatina las prácticas de consumo de empaquetados, mecatos y demás productos que no contribuyen en la sana alimentación.

Cabe resaltar también cómo en el desarrollo de la soberanía alimentaria en el Cauca se lleva a cabo un ejercicio de reflexión con estudiantes y comunidades sobre el impacto del monocultivo, la utilización de germicidas y demás químicos para abonar la tierra, y estimar cómo las implicaciones de la comida llamada “chatarra”; asuntos analizados a partir de las vivencias que tienen sus propios actores, que sufren hoy en día sus efectos, pero que no habían tenido espacio de reflexión conjunta para ser comprendidas por las comunidades.

De igual modo, con la llegada de la explotación de la minería, el saqueo del agua y la siembra de cultivos ilícitos, el proyecto se va reconfigurando para incluir estos temas problematizadores de situaciones que afectan directamente a las comunidades, los cuales han generado en estas regiones no solo una ola de violencia por la diversidad de grupos al margen de la ley tratando de apoderarse del territorio, sino por el impacto en prácticas de sobreexplotación de la tierra y de los sujetos.

Se resalta que en las zonas de mayor pobreza, y que tienen dificultad de acceso por falta de vías, el proyecto no ha logrado trabajarse, a pesar de contar con el potencial natural y humano para llevarlo a cabo, porque hoy en día aún sigue el flagelo de las violencias, amenazas y delincuencia que se han apoderado del territorio caucano, lo que dificulta llegar a estas regiones.

En consecuencia, se encuentra una de las experiencias con mayor trayectoria en soberanía, ubicada en la capital del Departamento y que desde la institucionalidad logra romper las barreras de la escuela para iniciar el proceso. Es así como hace más de 15 años se inicia el trabajo de soberanía alimentaria en la Institución Educativa Gerardo Garrido, la cual por su condición espacial reducida para el número de estudiantes y ubicada en el centro de la galería del barrio Bolívar, hace que adquiera una trascendencia fundamental con respecto a la población que atiende, caracterizada por contar con familias que viven del rebusque, vendedores informales y campesinos que fueron desplazados de sus tierras y se asientan en este sector; aspecto que es narrado por sus propios actores cuando afirman que “los escolares proceden de diferentes barrios y veredas de Popayán, también de otras regiones del país, incluso del Ecuador y Venezuela; entre ellos campesinos, indígenas, afro-descendientes, desplazados, hijos de desmovilizados y vendedores ambulantes” (Ceid, 2014: 21).

La población de la institución se caracteriza por ser de estratos 0, 1 y 2, donde los niños han tenido que vivenciar las violencias no solo de los grupos armados, sino la que se presenta al interior de sus hogares, de acuerdo a lo que expresa la coordinadora del proyecto, quien además comenta su preocupación por el gran consumo de empaquetados y una alimentación basada en productos transgénicos de la cual no hacemos consciencia; ante esto expresa: “resultamos embarcados en la sociedad de consumismo en cuanto a la alimentación y de

todo, ni nos dimos, ni nos estamos dando cuenta con lo que nos están envenenando, pero que precisamente en el ámbito nos están envenenando con la comida, eso es una realidad” (EF, P4).

Desde su inicio, la experiencia muestra el trabajo político de su quehacer, reflexiones que llevan a comprender las problemáticas no solo de lo cotidiano sino las de orden estructural, comprendiendo el sistema imperante y las formas como trascienden la vida cotidiana, a partir de la alimentación que se consume a diario. Esta es una muestra de cómo desde la escuela se pueden potenciar cambios que pasan por el pensamiento, por las prácticas culturales aprendidas, como por las acciones, todo ello en un trabajo de concienciación que nos toca como seres humanos para dejar de lado el estado de sumisión y poder ser críticos frente a lo que nos sucede; por ello está en nuestras manos ese despertar para cambiar las cosas que nos afectan, que nos rodean, en palabras de Freire, avanzar del pensamiento ingenuo al crítico.

En efecto, es a partir de un proceso formativo la manera como esta experiencia va mostrando su potencialidad transformadora, generando ejercicios de pensarnos distinto en una sociedad que desde los medios de comunicación introdujo una apuesta para el consumismo, cuya tendencia lleva de manera excesiva e innecesaria a adquirir bienes y productos que incluso atentan contra el propio ser. De allí, la pertinencia y el sentido de este trabajo donde se forma a docentes, estudiantes y familias a partir del reconocimiento de lo que carece y porqué,

como de la conformación y constitución de lo que se consume y sus efectos, para llegar a la comprensión del valor de la tierra, de los actores que en ella interactúan, como de los saberes ancestrales que nos muestran un camino distinto para estar, para ser.

En medio de estas condiciones inicia este proyecto de soberanía alimentaria en la institución, motivado por la preocupación del bienestar de los infantes y sus familias y desde la gestión que irradia la Asociación de Institutores y trabajadores de la Educación del Cauca, que empieza a contribuir en la formación en este campo y deja semillas nativas en las diversas escuelas donde trabaja. Así, la educadora observa que a pesar de la adversidad puede aportar desde la educación e inicia su actuar silencioso, el cual adelanta con los niños, preguntándose cómo era su situación familiar, cuáles eran sus problemáticas; aspectos que le permiten ver que desde la soberanía alimentaria podría comenzar un proceso pedagógico distinto, que no solo buscaba mejorar la alimentación de las familias sino lograr un trabajo político de transformación y de lucha desde la educación, en este sentido la educadora afirma:

Aquí se da la defensa del territorio, la defensa de las sabidurías ancestrales, todo lo que es defender un territorio, su propio territorio, donde camina el pensamiento de las culturas, de los campesinos, de todo pueblo, los que viven en sí en un territorio, por eso la soberanía comunitaria si queremos de verdad, formar gente de verdad para el fu-

turo, gente de compromiso, de convicciones profundas, de sentido crítico, sino, apague y vámonos, no sometidos a un pensum educativo, a cuestiones de esas, a lo que nos impone el gobierno, nos llegó entonces un maestro de pupitre, de tiza, de tiempo y de carro a la hora de la salida y el que se perdió; pero de la comunidad no sabe nada. (EF, P1)

Desde esta mirada se reconfigura la praxis pedagógica situada como principio de la Educación Popular, si bien busca reflexionar acerca de las propias realidades, generando consciencia de las problemáticas y reconociendo a la vez el valor del territorio; aspectos que además otorgan sentido al trabajo del educador, quien desborda tiempos de la institucionalidad y reconoce el papel de las estructuras actuales educativas para realizar un hacer con sentido, mediante acciones de transformación personal y colectiva.

Por su parte, el trabajo de soberanía va más allá de la siembra, pues significa la defensa de lo propio, de sus culturas, rompiendo la lógica tradicional de hacer escuela desde las disciplinas, desde los lineamientos gubernamentales, los cuales no tienen como eje central la pregunta por los problemas estructurales de la sociedad. De ahí que la gestora del proyecto se pregunte de manera insistente por el ¿qué hacer para ayudar a las familias?, para cambiar a la sociedad, ¿qué hacer para tener la huerta con los niños?, además de contribuir con una sana alimentación desde el restaurante escolar.

Estos interrogantes van permeando la cotidianidad escolar, en tanto busca abrir espacio al trabajo conjunto que permite pensar la Educación Popular desde la realidad inmediata de sus actores y no solo como ejercicio reflexivo en abstracto, superando así las prácticas pedagógicas anquilosadas en las teorías que desconocen el contexto y las realidades.

En este sentido, y asumiendo un papel protagónico en la construcción de la propuesta en la institución, la educadora inicia primeramente un proceso de autoformación, a partir de las charlas que ofrece su sindicato, las cuales comparte con sus compañeros, generando así un ambiente propicio para gestar el proyecto. De este modo, trabaja uno los ejes de la Educación Popular como es la autonomía y formación política, con lo cual se logra permear las barreras institucionales para comprender las problemáticas a nivel estructural y así auspiciar la participación de sus colegas, todo ello en un trabajo conjunto que muestra cómo a partir de la voluntad y la acción cotidiana es posible generar transformaciones significativas.



Imagen 1.

Fuente: Talleres pedagógicos. Proyecto “Soberanía alimentaria Escuela Gerardo Garrido 2017”

La manera como se va gestando el proyecto motiva a sus actores, puesto que brinda un elemento que auspicia el sindicato de ASOINCA y es lograr procesos formativos en torno a la defensa del territorio, en tanto apuesta política contra hegemónica al sistema neoliberal, en el cual la explotación de los recursos, la inclusión de semillas transgénicas, como los cambios en la alimentación de la comunidad, entre otros, se convirtieron en parte de la cotidianidad de las familias que conforman la institución.

Es a partir de las reflexiones dadas en los diversos encuentros formativos como se vislumbran diversas maneras de colonialidad, fenómeno que genera dependencia no solo económica sino en las prácticas cotidianas de los seres humanos; dicha comprensión abre las puertas para que se asuman cambios al interior de la escuela con respecto a las formas de organización, como en las prácticas que desarrollan los maestros, quienes empiezan a cuestionar el sentido de la educación, su estructura y estimar que los campos disciplinares están alejados de la realidad, de sus problemáticas, generando un trabajo de movilización desde las preguntas y las problematizaciones que van encontrando, rompiendo así con la lógica vertical y autoritaria de la escuela, hacia la apertura de caminos al diálogo y al encuentro.

La experiencia desarrollada presenta, además, el trabajo de organización que implica actuar distinto en la escuela, donde primeramente se motiva a los niños y las familias a ser parte de él y posteriormente a los demás educadores para que se vincu-

len y se logre un ejercicio desde las bases, desde las realidades de la comunidad y sus saberes, ya con una intención político-pedagógica que permite preguntarse ¿para qué educar?, ¿por qué educar?; preguntas que no solo recaen en el educador sino en toda la comunidad educativa, transversado por un pensamiento de país, de territorio, de lucha. En este sentido, la educadora afirma: “este pensamiento es el derecho de cada nación para mantener y desarrollar su propia capacidad para producir los alimentos básicos de los pueblos, respetando la diversidad primitiva y cultural, tenemos el derecho a producir nuestros propios alimentos, en nuestro propio territorio, de manera autónoma” (EF, P1).

Con el fin de lograr el principio de autonomía y formación política, se programó la realización de diversos talleres que ayudaron en la comprensión epistémica de soberanía alimentaria, el cual está basado en un marco de gobernanza de los pueblos, reconociendo así los debates contemporáneos sobre su implementación y avances tanto regionales como internacionales; elementos que permiten un ejercicio de conciencia frente a las formas impuestas por el mercado, la necesidad de una reforma agraria, el control de los territorios, la biodiversidad, los efectos en la salud por la actual alimentación y las posibilidades de actuación para lograr políticas consecuentes con la intención de resistencia, argumentado desde el derecho a decidir el propio sistema alimentario y productivo.

En efecto, es a través de los encuentros con otros docentes, pero también con las familias y los infantes, que se empieza a repensar lo que se con-

sume. Asunto que se desarrolla en el compartir de la merienda cotidiana y que abre el espacio a la construcción de ideas y a la problematización de las realidades, para continuar repensando en colectivo la autonomía de los pueblos y el valor de los saberes traídos desde cada región de la cual provienen. Se constituye así el derecho a decidir sobre lo que se consume, hasta las formas de producción que desde la escuela se pueden realizar. De esta manera se va configurando el proyecto al interior de la institución para dar sentido a una apuesta comunitaria que transversa las paredes de la escuela y se articula con el saber popular.

A fin de dar un significado diferente a la propuesta, se establece el diálogo de saberes primordial como eje del trabajo pedagógico, recurso empleado para ese compartir que requiere la recuperación de semillas y recetas tradicionales; aspecto que es vivenciado a partir de encuentros en la misma cocina de la institución o en la plaza de mercado, lugar donde mayoritariamente trabajan los padres de los infantes.

Es a partir de la conversación en escenarios recreados pedagógicamente, donde se generan las condiciones para cada encuentro; de tal manera que en un círculo de reflexión gestado desde la cotidianidad del trabajo, para el caso de los vendedores en la galería o la construcción de las meriendas en la escuela, se abre espacio a un compartir dialógico que pone a sus actores en igualdad de condiciones para la conversación. En efecto, cuando se cocina se construye y replica un saber de los antepasados, el cual, al ser compartido, permite comprensiones,

aprendizajes y nuevas construcciones, dejando que la imaginación aflore, para dar un sentido cultural y político al arte de cocinar, más aún cuando se recuperan recetas o cuando se aprenden esas otras formas de preparar los alimentos.

En estas conversaciones surge también el recuento de platos tradicionales, de recetas que ya no existen o de alimentos que se extinguieron, comprendiendo así el valor del proceso que adelanta soberanía alimentaria y que involucra a toda la comunidad educativa. De esta manera, el proyecto toma un sentido transformador porque auspicia la búsqueda de la autonomía, desde lo personal y colectivo, en pro de luchar contra las diversas formas de explotación y sumisión presentes no solo al interior de la escuela sino en la misma sociedad, obrando con independencia, teniendo la opción de decidir por sí mismo, además de traer las tradiciones culturales a la institución, las que transitan generalmente de manera inconsciente o soterradas, para abrirse y encontrarse desde las dinámicas que la misma escuela motiva. Se trata de un cambio estructural de hacer educación y donde confluyen saberes, sabores y prácticas que mueven el pensamiento, la acción y el sentir.

Se constituye así la construcción de un currículo distinto, el cual además de atender los requerimientos de las políticas estatales, está basado en la soberanía alimentaria a partir de los principios de la Educación Popular. Aspecto que se expresa a partir de un trabajo conjunto entre profesores, quienes por medio de los talleres formativos ya se encontraban sensibilizados frente a los cambios

que deberían darse en sus prácticas pedagógicas. Es así como expone la profesora:

Vamos estando entre todos y aportando para producir un currículo propio, desde todo eso, desde la experiencia de los pueblos, la experiencia de las comunidades, de los barrios, tanta sabiduría que ellos tienen y la necesidad que vemos nosotros para irle dando a los niños procesos que sean procesos de vida, la que está al lado de allí es una matrona con mucha sabiduría, los niños han salido a hacerle preguntas, a encuestarla, a dialogar con ella y aquí están escribiendo todo lo que ella le está enseñando de sus sabidurías, entonces muy interesante eso. La organización nos tiene que dar un proceso de movilización de nuestros derechos, la organización trae esa necesidad de reclamar, de exigir, porque tenemos claridad que es lo nuestro, que hay que luchar por lo nuestro [...] entonces empezamos desde ahí, primero por la tierra, preparar la tierra, llevábamos tierra, todos se untan, porque hay que untarse, cómo se prepara la tierra, qué abonos se le echan, ya estamos complementando lo que decía la hermana Leo, nada de abonos químicos, solo abonos orgánicos, cómo, recogiendo todos los desechos que hay en la casa, y ellos chiquiticos les enseñaban las mamás, mamita esto no se bota es para echarle a las plantas y a veces me llevaban, porque en la escuela ya teníamos la huerta. (EF, P10)

El proyecto va articulando diversos elementos de reflexión, al dar importancia a la incorporación de la realidad social, además, de propiciar procesos de transformación en cuanto al papel de cada actor en la sociedad, comprendiendo el valor del reconocimiento de sus derechos y de las luchas, las cuales se ejercen desde el conocimiento de las historias personales, colectivas, como del compartir de saberes. Es así que estos elementos se van insertando en el currículo con la lectura de contextos que permiten la construcción de un currículo incluyente, contextualizado y articulador, que supere la mera instrucción, por lo cual, la educadora plantea que “A partir de las actividades relacionadas con la siembra, las plantas, la cosecha, las semillas, la huerta, la alimentación sana entre otras, se inicia el proceso de integración curricular en las diferentes áreas del conocimiento” (Ceid, 2014: 23). No obstante, se recrea el currículo construido colectivamente desde el hacer, acorde con las necesidades y expectativas de hoy, lo que permite un ejercicio transdisciplinar que parte de las experiencias, de las realidades de cada actor y que son compartidas en el aula de clases, para generar preguntas, para movilizar el pensamiento.

De esta manera se inicia un ejercicio de producción propia que se construye con las preguntas permanentes de los estudiantes y desde la experimentación de la siembra de diversos productos; acciones que motivan e impulsan el desarrollo de todo el proceso de cosecha, selección y siembra, a partir del trabajo con las semillas.

Estos ejercicios realizados en el aula de clase tienen además la participación activa de las familias, quienes aportan su saber para nutrir los conocimientos que se están construyendo. De tal suerte que se enseñan procesos de cultivo, la influencia de la luna en la siembra, el valor de las plantas, no solo para el consumo diario sino para crear insecticidas naturales. Se logra entonces organizar un espacio para el semillero en la institución, en el cual los mismos niños son los cuidadores y cultivadores, consiguiendo la implementación de la huerta escolar como espacio para la generación de aprendizajes y saberes.

A partir de la construcción de la huerta escolar en espacios urbanos se van articulando otras áreas como lenguaje, en la cual se realizan textos escritos y análisis de lo que se produce; en matemáticas se trabaja el conteo, conjuntos y operaciones matemáticas; en educación artística, se desarrolla la creatividad y la implementación de diversas expresiones, y así en cada una de las áreas y contenidos de las asignaturas se va construyendo su relación con la huerta y la defensa de la naturaleza, en un ejercicio integrador que supera el disciplinamiento fraccionado en el que ha estado circunscrito el currículo.

Con el fin de superar la estructura vigente, la propuesta se va consolidando con un trabajo articulador de áreas, trasgrediendo la función del currículo técnico que busca el unidisciplinamiento y la fragmentación de los campos disciplinares para lograr solo la formación técnica y conceptual, la cual deja de lado el trabajo interdisciplinar y contextual. Es de este modo como se configura un

currículo con la vida de sus actores, a partir de problematizar sus realidades, además de la búsqueda de alternativas para salir del estado en el que se está, logrando un proceso de participa-acción donde confluyen saberes, culturas, anhelos, angustias, sueños y esperanzas.

Es desde esta apuesta como se reconoce el modelo educativo gestado por el sistema, pero también la forma como se puede agrietar su esencia, para lograr un trabajo que mueve prácticas pedagógicas, formas de relación y comprensiones, de tal manera que se abren las puertas de la escuela para que caminen los saberes, los conocimientos y así lograr un currículo alternativo pertinente y coherente.

El proyecto, además, va presentando otro aspecto central, es la preocupación de las familias por el futuro de sus hijos, que aun siendo infantes ya han tenido que vivir situaciones muy complejas, por ello, plantea la educadora que inician con una sensibilización que les permite “ir pensando en armar proyectos para la vida, propuesta de un currículo acorde con la realidad social; enseñar y formar para la vida, traducir conocimiento con base en la experimentación, entonces una de las bases para esto es la huerta escolar” (EF, P5).

Cabe anotar que el trabajo desarrollado en la escuela Gerardo Garrido de soberanía alimentaria muestra un proceso singular de organización liderado por las familias y motivado por la educadora, logrando fracturar las paredes de la escuela para que entre el saber popular, sus culturas, sus apuestas, sus sueños, en un ejercicio de organización inicial que da apertura al diálogo intergeneracional,

al diálogo intercultural, lo cual a su vez permite intercambiar pensamientos, prácticas; buscando así romper con esa escuela alejada de la sociedad. Un ejemplo de ello lo constituye la recuperación de platos tradicionales como la hojaldra de plátano, además de la recuperación de las semillas, tal como se expresa en el siguiente relato:

Entonces tenemos allá lo de la semilla, que tiene que ver la semilla en esto?, porque las semillas integran los cinco elementos que son bases para la vida, son tierra, agua, aire, saber y cultura, esos son los que nos enseñaron a nosotros, la semilla es signo de vida, sin semillas no podemos vivir, ellas son la identidad de nuestros pueblos, y ellas son patrimonio de la humanidad. (EF, P2)

La experiencia del relato deja percibir el valor de lo propio a partir del cuidado de las semillas, las cuales son la base del bienestar, no solo físico-nutricional, sino también ambiental, cultural, lo que otorga empoderamiento a la comunidad desde lo que siembra y consume. En este sentido comenta la maestra como existían 35 variedades de maíz en el inventario que están construyendo en el Cauca y hoy solo hay 5 variedades, estas se van extinguiendo para dar paso a las semillas transgénicas, las creadas en laboratorio por las grandes multinacionales.

El proyecto, recreado desde la Educación Popular a partir del diálogo de saberes logra, por ejemplo, recuperar una técnica antigua de selección de semillas, denominada *Selección Maizal de semillas*, la

cual fue una práctica que tenían los campesinos en sus regiones, principalmente los que vienen del Macizo Colombiano y que fue enseñada por ellos a los niños y profesores del colegio. Esta técnica implementada en la institución va mostrando su utilidad para el mantenimiento de las variedades del maíz, la cual se realiza de forma manual, lo que optimiza recursos, genera integración familiar, además de cuidar la tierra.



Imagen 2.

Fuente: Proyecto “Soberanía alimentaria
Escuela Gerardo Garrido 2017”

Es importante notar como el desarrollo del proyecto va constituyendo su propio banco de semillas, logrando así todo un trabajo de organización compartido con otras instituciones que también trabajan con soberanía. En particular para esta institución se denominó *Baúl de Semillas*, las cuales se

comparten, se seleccionan y se ubican a manera de repositorio, pero también para el sembradío, con el propósito que no se extingan las semillas propias. Esta es otra de las muestras de autonomía y resistencia para seguir perviviendo y para aprehender del saber popular.

Prácticas como la anteriormente descritas llevaron también a reflexionar acerca del cuidado de la tierra y la forma como debe recuperarse, ya no para la explotación sino para el consumo básico, en un ejercicio comprensivo de respeto y equilibrio con la naturaleza, que desde la ciudad no es tan fácil de entender. Es así como el control biológico de plagas se realiza a partir de insecticidas naturales, al igual que los abonos empleados; con lo cual se obtiene un producto limpio de químicos y con gran potencial alimenticio.

De otra parte, en el marco del proyecto se re-dimensiona el valor del saber y la experiencia de los abuelos como elemento fundamental de la enseñanza, donde ellos aportan la recuperación de algunas plantas medicinales, las cuales se siembran y empiezan a utilizarse tanto en la escuela como en la casa; aspecto novedoso para los infantes que genera un hábito de consumo que prevalece ante la influencia de medicamentos procesados por las casas farmacéuticas.

De este modo el proyecto recorre búsquedas de saber que caminan con las historias personales, con los procesos culturales que cada uno trae y que permiten el reconocimiento propio y de los otros. Es por ello que se constituyó no solo una apuesta pedagógica, sino que se convierte en un proyecto

de vida, en una construcción permanente que da esperanza en medio de las adversidades de sus pobladores. En este sentido, el proyecto lo soporta el desarrollo de principios gestados desde la Educación Popular basados en la autonomía, formación política, diálogo de saberes y la construcción de un currículo propio que transversa las estructuras institucionales, pero también las disciplinares; logrando así un proceso transformador de prácticas, pensamientos y acciones.

2.2.2. Proceso juvenil educativo recreado desde Actoría Social

Actoría Social Juvenil es un proceso que nace y se hace por los intereses y voluntades de las juventudes, con el propósito de transformar las realidades en las que están inmersos. Es así como en el año 2006 inicia el proceso de Promoción de Actoría Social Juvenil, destinado al fortalecimiento de organizaciones del Macizo Colombiano, liderado por Raúl Collazos³, proyecto que recoge iniciativas de jóvenes provenientes de los diferentes municipios del sur.

Actoría Social reúne jóvenes de diversas regiones y establece una forma de organización y participación de una población que para el sector se veía como problemática, pero que desde este proceso son ellos mismos quienes reconocen su

³ Es un educador popular, animador del proceso de Actoría Social Juvenil en el Cauca.

potencial, su papel político en una sociedad que también les pertenece, para aprehender de ella y aportarle desde sus saberes, sus ideales, sus sueños. Afirmación que es expresada por dos profesoras que lideran el proceso: “La juventud no puede ser una construcción homogénea, por la heterogeneidad de la población que la integra, pero lo que sí es claro es la importancia del papel que pueden y deben asumir en la construcción de un mundo mejor e incluyente para su generación y las generaciones que le siguen” (Muñoz y Salazar, 2018: 113).

El trabajo colectivo que caracteriza el proceso se nutre día a día en el compartir que vivencian los jóvenes, además del permanente proceso de autoformación política que desarrollan, gestándose y tomando forma en un territorio donde se vienen liderando otros procesos organizativos y de resistencia campesina e indígena, frente a las violencias que históricamente han tenido que sufrir.

Actoría Social se desarrolla en los municipios de Almaguer, Rosas, La vega, La Sierra, Piendamó y la zona de la Tetilla en el municipio de Popayán. Al interior de Actoría Social cada experiencia es particular, puesto que cada uno vivencia su propio proceso; por ello, los aprendizajes son de diverso orden como los retos que deben afrontar; ejercicios que se han recogido y sistematizado de alguna manera a través de revistas, cartillas y ponencias presentadas en diversos eventos académicos.

Por consiguiente, desde sus inicios el proceso ha tenido como principio pedagógico la participación, eje que caracteriza toda acción realizada y que se manifiesta desde su concepción como actor

social. De este modo, la educadora Fulvia Salazar, una de las líderes del proyecto expresa que:

Ser actor social significa algo más que asumir o desempeñar un rol, se debe asumir como el compromiso personal y colectivo con la participación ciudadana de los jóvenes, en la lectura crítica de su realidad contextual y la comprensión de ella para transformarla. La Actoría Social es una construcción conceptual que se da desde la práctica del joven, en relación e interacción con las políticas públicas, con las formas de participación y la incidencia de su acción en el mismo y en los otros, lo que le da sentido y significación a su protagonismo. (EFU, P21)

De esta manera, la participación como principio pedagógico se reconfigura en la experiencia, no solo en la oralidad, sino que transversa el pensamiento y la acción, para lograr que los mismos jóvenes se comprometan consigo mismos y trabajen colectivamente para mejorar sus condiciones de vida. De tal suerte que el proceso les da la palabra, la autonomía de construir-se, además de participar en compromiso con el hacer, aspecto que cambia su rol pasivo en la sociedad y los vuelve protagonistas. Por consiguiente, dejan de ser espectadores o, en palabras de Freire, oprimidos y sumisos, para reconfigurar su propia historia y aprender en conjunto con los demás.

Es así como los jóvenes logran intervenir en sus propias construcciones, involucrándose y legitimando

do su derecho de hacer parte de un proyecto que los moviliza y los saca de la inercia, para lograr autonomía y libertad. Se trata de un espacio que abre el pensamiento, pero sobre todo la acción que los lleva a emanciparse, a salir del estado de dependencia para lograr preguntarse por su papel en la sociedad, como también por sus responsabilidades; por ello el proyecto se configura como participa-acción.

Por este motivo, la profesora Fulvia comenta un escrito que desde los inicios ha marcado el devenir del proceso centrado en la participación comunitaria; es decir, que no hay procesos individuales, sino que siempre se construye desde lo colectivo, lo cual es eje de su proyecto, lo que lleva a un aprendizaje en la vida y para la vida, si bien:

Nos propusimos desde el comienzo que cada paso que diéramos iba a ser pensado colectivamente y efectivamente cada actividad tuvo un momento de reflexión para pensar sobre ella; la pregunta fue la herramienta fundamental en todo este espacio formativo, ya que preguntando vamos encontrando respuestas que nos permitieron mirar las realidades de los y las jóvenes en cada una de sus comunidades, así como el nivel de apropiación, compromiso y cualificación de la participación de ellos y ellas en la vida comunitaria. (Grupos Juveniles del Macizo Colombiano. Collazos, 2009)

Es desde una mirada distinta de actuar y pensar el proceso que se gesta otro principio que le da vida

al mismo proyecto, a partir de una educación problematizadora que mueve metodológicamente las prácticas para que emerja el saber popular, en una construcción basada en la pregunta y la reflexión permanente de las realidades, del papel que cumple cada uno en ellos y de la forma colectiva en que podría salirse de esa manera de estar en la sociedad, lo cual lleva pedagógicamente a superar la repetición, la pasividad y lo moviliza en pensamiento y acción.

En el Macizo Colombiano la experiencia de Actoría Social se fortaleció con los jóvenes que eran líderes de sus propios procesos, de sus propias preguntas, con una forma de organización que les permite irse construyendo. En este sentido, comenta la profesora: “yo no fui la que hizo la propuesta, la propuesta nace de los chicos cuando empiezan a ir a las veredas a decir y a hacer cosas frente a situaciones muy concretas y donde de una u otra manera me voy pegando a la acción de ellos” (EFU, P2). El proyecto va sumando voluntades, acompañados de educadores que aprenden en su andar, con la característica particular de tener adscritos a los egresados que, para este caso, no se desvinculan de la institución, sino que siguen trabajando y reflexionando sus realidades, sus problemas, sus sueños. Por ello afirma que:

Hay muchas problemáticas que se han abordado: la primera, visibilización del joven, no son muchos los que le apuestan a trabajar con ellos, porque desafortunadamente consideramos que son un problema, el hecho de que están en una edad intermedia, en-

tre la niñez y la adultez, a veces parece que fuera población que no necesita atención y sabemos que muchas de las problemáticas sociales, pues los afectan a ellos; precisamente alrededor de eso, en el sector rural muchos de los chicos no tienen la oportunidad de continuar la educación superior, algunos ni siquiera terminar el bachillerato y estos ejercicios les han permitido seguirse fortaleciendo; otro problema que recoge y que tiene mucho que ver con la situación que hay en nuestro territorio, es la incidencia de los grupos armados, legales e ilegales, y eso capta mucho al joven, a veces nosotros decimos, el hecho de empezar a trabajar con Actoría Social, les ha quitado como las ganas de irse a experimentar cosas, que de pronto en el camino los puedan dejar sin oportunidades, además la drogadicción, porque es un fenómeno que afecta mucho. (EFU, P5)

Es así, como se lleva más de una década de trabajo y se proyecta en diversos municipios, donde los mismos jóvenes analizan sus problemáticas, pero construyen propuestas alternativas de solución. En muchos sectores del Cauca, donde la violencia hace parte de la cotidianidad, junto a la delincuencia común y los grupos armados que se disputan el territorio, los jóvenes están constantemente expuestos a ser cooptados por cualquiera de estas fuerzas. Grupos que se quieren adueñar de las riquezas naturales existentes para controlar la región generando conflictos, abusos, miedos; problemática

que se agudiza mucho más con el narcotráfico y la llegada de los grupos paramilitares. Estos jóvenes, desde la descripción que realiza la profesora Fulvia, en muchos casos no tienen un proyecto de vida promisorio por cuanto sus familias presentan un alto nivel de pobreza, quedando expuestas de manera permanente y donde la desesperanza se adueña del sector por las desapariciones, las permanentes amenazas y masacres ocurridas.

Además, al interior de las instituciones educativas, donde por lo general priman prácticas pedagógicas tradicionales, los profesores centran su atención en lo disciplinar, resistiéndose a otros procesos que los movilice de la cotidianidad construida, por ello afirma la profesora que:

Los mismos compañeros no creen en la apuesta, generalmente yo recuerdo una discusión muy fuerte que tuvimos con compañeros de la Normal de Almaguer, cuando decían que los muchachos de Actoría Social dicen que van para allá, a hacer los talleres por perder clase; porque consideramos que en la única parte donde se aprende es dentro del aula de clase, que esté ahí escuchando, no más; pues hubo líos, cosas y vainas y los muchachos dijeron: profe, le vamos a hacer una propuesta, vamos a trabajar los fines de semana, pues eso es mortal para nosotros que trabajamos de lunes a viernes, no, pero ellos decían, igual, el sacrificio es para usted pero también para nosotros, porque muchos de los chicos el día sábado estaban haciendo

cualquier actividad que les permitía conseguir algún recurso. Entonces llegamos al acuerdo de no hacerlo todas las veces, pero sí muchos de los ejercicios se hacían los sábados, con eso buscaban ellos, ¡quitarle!, digamos, quitarle el argumento a los maestros de que los muchachos se iban a Actoría Social por perder clase. Entonces fue una pelea dura, fue uno de los ejercicios fuertes que hubo que hacer porque, comenzando, porque uno decía pero si es mi fin de semana, es el espacio donde puedo viajar, puedo hacer esto o puedo hacer lo otro, pero valió la pena. De las cosas complicadas fue cuando los mismos padres de familia empiezan a decir no me gusta, los muchachos se están reuniendo mucho, se están volviendo revoltosos. (EFU, P10)

No obstante, la problemática planteada, el proceso continúa demostrando que es posible otra forma de educación con el propósito de resignificar el papel del aula de clase en relación con la vida misma, a partir del trabajo comprometido de profesores y estudiantes que le han apostado a este proyecto y que ha permitido paso a paso ir moviendo pensamientos, acciones y formas de ser maestro y de ser estudiante. De allí que las prácticas pedagógicas se movilicen substancialmente para comprender cómo el escenario social puede convertirse en la escuela misma, asunto que a partir del trabajo pedagógico reflexivo, gestado por los mismos jóvenes, muestra que es posible otra edu-

cación, otros aprendizajes que superan lo disciplinar y les permite formarse para la vida.

Esta forma de pensar la escuela abre el espacio para que su accionar se traslade hacia la comunidad, aprehendiendo de ella, compartiendo con ella; aspecto que supera la visión tradicional de hacer educación y que a la vez presenta alternativas críticas a prácticas pedagógicas basadas en el autoritarismo, en la memorización de contenidos, para lograr una pedagogía dialogante e intercultural.

Actoría Social en el Macizo se presenta a partir de los mismos jóvenes, desde sus apuestas y reflexiones, pensándose su papel en el territorio y mostrando un trabajo organizativo que los lleva a construir el proceso, a encontrarse con otros jóvenes, a estructurar un proyecto de vida no solo personal, sino principalmente colectivo, en defensa de lo que se tiene y en defensa del territorio. Se trata de un trabajo reflexivo que desde la intencionalidad escolar no está orientado por educadores, pero donde el escenario educativo les permite encontrarse, organizarse para luego motivarlos a que se involucren en él.

Es así como este proceso empieza a cambiar, a fortalecerse con la experiencia del trabajo comunitario que tienen los indígenas y que articula a los jóvenes, independiente de su color o cultura, en un compartir con pobladores de otras regiones. Para ello desarrollan intercambios, foros, conversatorios, talleres, entrevistas y socializaciones de lo que van construyendo. Sobre este aspecto afirma la profesora:

Una de las características del ejercicio de Acción Social son los campamentos y los foros juveniles que recogen mucho de los trabajos realizados a lo largo de un tiempo, por ejemplo, anualmente nosotros hacemos un campamento nacional que se rota dependiendo de las posibilidades que tengamos. Hemos estado en campamento nacional en Montes de María, hemos ido a campamento nacional al sector de Patio bonito en Bogotá, hemos estado con escuela viajera en Soacha, con Júcaro, en el resguardo de san Agustín en el Huila y varios de los campamentos se han hecho en el Cauca, nosotros siempre hemos, mejor dicho, cada año siempre se busca recoger todo lo que hemos hecho, para que cada grupo muestre cuales han sido los avances, que es lo que puede aportar y tener en cuenta las situaciones coyunturales, los análisis de la realidad, y ver cómo estamos en el momento actual y que podemos aportar y que podemos apostar, buscando y tratando de buscar nuevas oportunidades. (EFU, P4)

En el proceso se observan personas con diferentes niveles de compromiso, puesto que se requiere romper con las barreras de la escuela, con su linealidad en los horarios, en su estructura, trabajando principalmente los fines de semana en extra clase, lo que va permitiendo que se muestre la conformación de otra escuela, la del compromiso, la de la organización que enseña el valor de la participación, de la responsabilidad, valores que les ha permitido

irse haciendo en un diálogo horizontal, un diálogo entre pares, donde el profesor no sabe más, sino que sabe distinto y puede aportar al proyecto.

Es en el devenir de la experiencia como se suman voluntades, pero sobre todo se comparten saberes, donde se logra liberar el pensamiento a partir de los encuentros y de las vivencias que son nutridas por el proceso formativo y político que adelanta Actoría. Es a partir de estos encuentros como se gesta un trabajo entre pares, para compartir sus costumbres, sus cosmovisiones, puesto que en este espacio participan jóvenes campesinos, indígenas y afros, brindando así las condiciones para la discusión, la participación y el diálogo.

Con el objetivo de contribuir en la implementación del proceso en Piendamó, la profesora Fulvia empieza a motivar a jóvenes de la institución Madre de Dios y los invita a participar de actividades que se desarrollan en Actoría Social, haciendo un énfasis en los ejes de trabajo, los cuales menciona a partir de las palabras de su gestor: “La dinámica de trabajo en cada uno de los municipios hace parte de una mirada colectiva que le apostó al empoderamiento y fortalecimiento del liderazgo juvenil comunitario, abordando ejes, claramente determinados como: territorio, identidad y valores, Actoría Social y liderazgo comunitario, comunicación comunitaria y Economía solidaria” (EFU, P22).

Es a partir de estos elementos como se constituye el proceso en Piendamó y se inicia el proyecto, primero, comprendiendo el papel de los jóvenes en virtud de una forma de organización colectiva y participativa que se va nutriendo con los aportes

de la juventud de la región, la articulación paulatina de más profesores y líderes del contexto. Es así como se organizan las acciones centrales del proyecto entendiendo el valor de cada eje, definidos por ellos desde la identidad, los valores, el territorio, la comunicación comunitaria, a partir de los cuales se establecen las estrategias que movilizan el pensamiento y el actuar, retomando metodologías ya vivenciadas por Actoría, las cuales son estudiadas y reconfiguradas por los mismos jóvenes.

En este sentido, recuerda la profesora Fulvia al fundador del proceso y las formas metodológicas que han desarrollado, las cuales se analizan y se piensan colectivamente para la región, en particular resalta:

Los talleres, los conversatorios, los ejercicios colectivos, las entrevistas, fueron algunas de las estrategias utilizadas para ir abordando paso a paso cada uno de los ejes que permitieron ir construyendo formas particulares de ver y percibir sus realidades, desde una visión más amplia, integradora y con mayor compromiso; partiendo de sus realidades próximas, de su entorno familiar, de su autobiografía, para proyectarse a otros niveles: [...] conociéndonos un poco más como individuos, tenemos la posibilidad de comprendernos y en esa medida, nuestra organización va a ser más fuerte. (EFU, P22)

Por consiguiente, se va consolidando el proceso en la Institución Madre de Dios, esto a partir de un diálogo tanto intergeneracional como crítico

que permite comprender las estrategias y determinar las condiciones para la implementación del proyecto en su región. En este trabajo, los intercambios, a partir de la participación en los campamentos juveniles, dio la motivación adicional para impulsar el proyecto al interior de la institución.

En consecuencia, el compartir prácticas, discursos y experiencias de diversas regiones, fortaleció a los participantes tanto conceptual como metodológicamente, generándose así otro espacio formador por fuera de los límites de la escuela y que muestra como el aula de clase se re-crea a partir de diversos escenarios y saberes. Desde entonces, expresa la profesora líder del proyecto: “cuando todo un grupo (grado décimo C) busca aproximarse a la experiencia, a partir de la reflexión crítica sobre la realidad de los jóvenes en Piendamó; realidad que los estigmatiza como irresponsables, irrespetuosos, faltos de iniciativas e incapaces de asumir retos; visión compartida desde el nivel familiar hasta el institucional” (EFU, P24).

De este modo pedagógicamente propositivo se constituye un ejercicio diferente para repensarse en la sociedad y aportar a la construcción del proyecto; proceso que buscó desde su inicio su propia identidad y autonomía, por lo cual, después de diversos diálogos y debates determinan desde su nombre hasta las estrategias que desarrollaría. Al respecto, comenta la profesora:

Esto es lo que lleva a que las estudiantes del grado décimo “C” de la Institución Educativa “Madre de Dios” a que experimenten

la necesidad de organizarse, constituyéndose como colectivo juvenil, al cual dan el nombre de SISE (Siembra Identidad Semillas de Esperanza), que para ellos recoge las expectativas, sueños y posibilidades reales que el proceso les puede proporcionar; siendo así como nace, lo que hoy sigue posicionándose como Grupo Juvenil de Actoría Social en el municipio de Piendamó Cauca. (EFU, P24)

Tabla 3.



Fuente: Proyecto Actoría Social Institución Educativa Madre de Dios, 2017

El proyecto va así configurando sus propios caminos, recreando como principio pedagógico la praxis emancipadora, dentro de un trabajo que conjuga teorías y concepciones con la propia práctica para transformar las realidades que vivencian los jóvenes, superando su estado de subordinación y dependencia, lo que les permiten reconocerse como actores de la sociedad, a la vez que reconocen a los demás como partícipes del proceso y de los cuales pueden también aprehender; aspecto que inspira otro de los principios: la esperanza en medio de un mundo adverso para la juventud, es sabido, lleno de acciones desesperanzadoras.

En efecto, el estar formando parte de algo hace que las juventudes no solo se comprometan, sino que sean motor de cambio, al dar significado y sentido a su estar y pertenecer a la sociedad; además, de posicionar a mujeres jóvenes, quienes lideran el proceso y que han sido relegadas a la tarea tradicional de ser amas de casa, proyectadas para la servidumbre. Por este motivo, se conjugan la participación, el diálogo, la organización y el deseo de liberación que abre las puertas para el montaje del proyecto que configura su propia identidad. Afirma la profesora:

SISE no sólo traduce las palabras que sus iniciales representan, sino que en su significación asocian el logo, que representa una planta entre las manos, como símbolo del cuidado de la vida que nace al interior del grupo, como un ritual de iniciación que otros u otras deben continuar a lo largo de la historia. Encarna un compromiso consigo mismas y con el colectivo, en la búsqueda de transmitir los aprendizajes, las vivencias, las oportunidades de participación que se han venido gestando a lo largo de los años, y, el fortalecimiento y desarrollo de unos ejes temáticos que apoyan el proceso de formación integral: Territorio, Identidad y Valores, Actoría Social, Liderazgo Comunitario, y, Comunicación Comunitaria. (EFU, P25)

Ante todo, el proyecto va consolidando su forma de trabajo y a su vez motiva a más y más jóvenes a que se integren a partir de los ejes constitutivos

construidos, que en realidad son posibilidad de acciones basadas no solo en la participación y organización comunitaria, sino esperanza de un cambio posible. De este modo, en el transcurso del proyecto SISE se realiza un actuar tanto al interior de la institución como ejercicios que comparten en diversos escenarios, donde presentan sus aprendizajes y desarrollos. Cabe destacar según la profesora que:

Es así como en el 2012 SISE inicia una serie de intercambios con otros grupos del país y a nivel internacional, que aportaron a su formación, organización y visibilización como proceso y como organización articulada a otras... La primera visita que recibe es la de Erika Llanos, integrante y formadora de la ELASJ, proveniente de Cauce Ciudadano de México, quien además de interactuar con las jóvenes, lo hizo con los docentes de la Institución, permitiendo conocer la dinámica de la organización social que logró cambiar la historia de violencia de jóvenes pandilleros en México, a una experiencia formativa, de defensa y reivindicación de los derechos humanos, pero sobre todo de convivencia. Otro elemento que cautiva el interés del grupo SISE para participar en este tipo de experiencias es que el campamento es direccionado por los jóvenes con el acompañamiento de los adultos, abordándose en forma lúdica las temáticas y problemáticas trabajadas, propiciándose una relación dialógica entre los participantes y que en palabras de las estudiantes de “Madre de

Dios”, lo expresan de la siguiente manera: “aunque el trabajo fue intenso, no nos sentimos aburridas, las largas jornadas fueron amenizadas por juegos y dinámicas que en forma agradable fortalecían los ejercicios y contenidos temáticos abordados en el campamento. (EFU, P26)

El compartir con otras experiencias permite no solo reflexiones sino aprendizajes de las vivencias que son narradas por los jóvenes, quienes expresan libremente las propias ideas para seguir pensándose. Además, se trata de un espacio motivador, puesto que los jóvenes son protagonistas de todo el proceso, logrando así constituir un proyecto con ellos y de ellos, lo que tiene como consecuencia positiva un cambio en la forma tradicional de actuación educativa, lo cual los coloca en un papel dinámico y de construcción permanente.

La conformación de Actoría Social en Piendamó se va fortaleciendo tanto al interior de la Institución educativa como a nivel de la comunidad donde cada vez más jóvenes desean articularse al proyecto, y se logra que al compartir experiencias con otros jóvenes la oportunidad de socializar lo vivido y aprender nuevas cosas, amenizadas por la creatividad propia de la juventud.

Además, el proyecto va consolidando un sentido de apropiación y reconocimiento del ser campesino y el valor de éste en el territorio, aspecto que no era muy claro por parte de ellos, puesto que las comunidades indígenas si bien hacían referencia a la defensa permanente de su identidad,

no comprendían del todo su valor, incursionando de este modo en un ejercicio de defensa cultural, en el sentido de rescatar la diversidad étnica, las costumbres y tradiciones que se encuentran reflejadas a través del deporte, la danza, la música, la gastronomía, la caficultura y, en general, todo lo que hace parte de la identidad de un pueblo. Desde esta perspectiva la profesora comenta:

El que las estudiantes de Madre de Dios se identifiquen como campesinas fue un proceso de auto reconocimiento y valoración del ser campesino, lo que logra consolidar su identidad y resignificar los valores culturales, aceptando y valorando la diferencia, replanteando el significado de los límites geográficos que operan en la escuela institucional con el propósito de dividir, por un concepto que agrupa, unifica, complementa y valora otros conocimientos. El diálogo colaborativo con jóvenes del sector campesino e indígena, que se genera durante el proceso de articulación con el convenio Fortalezas, posibilita profundizar el conocimiento de su realidad contextual, aproximarse a ella y aportar de alguna manera en la solución de los conflictos que se estaban generando entre estos dos sectores poblacionales al interior del municipio de Piendamó, generando mejores condiciones en el territorio, consolidando la interacción comunitaria y la vida del campo como oportunidad de vida para las nuevas generaciones. (EFU, P27)

Y es a partir del desarrollo de las diversas actividades como talleres y conversatorios que se da libremente el diálogo colaborativo, aquel encuentro de las palabras y el pensamiento entre comunidades indígenas y campesinas que cohabitan la región y que se entrecruzan para pensar desde el joven, para él y con él, en un ejercicio de interacción histórico que replantea su papel en la sociedad.

Ante todo, el proyecto adelanta también un ejercicio basado en la formación, la cual es construida por sus propios actores, cuyo papel central es definir los ejes temáticos que guiarán su proceso y que tienen como base los que Actoría Social internacional establece. Es así como la profesora hace lectura de ellos enfatizando:

Territorio: categoría que para la ASJ no se reduce al espacio físico sino que en él se debe abordar. De acuerdo a lo planteado por Gerardo Ardila permite entender la relación con nosotros, con el espacio geográfico y la realidad contextual, como lo manifiesta en la siguiente cita:

‘Identidad y valores: que permite entender la relación directa que establece el ser humano con el territorio, mediado por la cultura y los valores, promoviendo la interacción horizontal, la relación dialógica, la complementariedad, rotatividad que junto al respeto y la responsabilidad son fundamento de una sana convivencia. El punto de partida es el auto reconocimiento, ¿quién soy y cuál es mi papel en la sociedad?; la identidad

genera pertenencia y cohesión social, por ello para los jóvenes es tan importante reconocerse y autoafirmarse en su territorio. En este sentido encontramos construcciones elaboradas por ellos y que definen el campo como el lugar donde se construye identidad y cultura a partir de la telaraña de sentidos, historia y la memoria que ha de generar arraigo por la tierra, relaciones armónicas, cohesión social y comunidad’.

La Actoría Social y el Liderazgo Comunitario: tal como lo plantea Alberto Croce, sobre La ASJ está directamente relacionada con el compromiso de los jóvenes por la participación organizada, abordándose desde los 3 principios básicos que han movilizado acciones y pensamientos: organización, movilización e incidencia; por cuanto la construcción colectiva del conocimiento y el empoderamiento del joven solo es posible al interior de un colectivo, que no privilegia el liderazgo individual, sino para apuntar a un liderazgo comunitario, rotativo, complementario, entre los integrantes de los grupos organizados. La ASJ, bajo estos tres principios, ha posibilitado a los jóvenes organizarse y reconocerse como sujetos de derechos, movilizándose para incidir en su espacio próximo, en un ejercicio real y efectivo de ciudadanía crítica, con un alto formación política y participación ciudadana.

Comunicación comunitaria: entendida como un proceso de construcción de

vínculos y sentidos para la transformación social, como derecho humano que permite la visibilización de las apuestas de los colectivos juveniles que se vienen agrupando y consolidando alrededor de la ASJ, permitiendo que el proceso se mantenga en el tiempo, con o sin apoyo financiero, desarrollando estrategias metodológicas como encuentros, talleres de formación y de réplica, intercambio de aprendizajes y campamentos entre otros. (EFU, P28)

En efecto, el proceso construido va evidenciando otros principios recreados colectivamente, lo que para este proyecto se vivencia en la cotidianidad. Así, el territorio y todas las interacciones que allí acontecen se tornan formadoras, pero también centro del trabajo, superando la visión meramente física del mismo y que motiva a movilizar el pensamiento y las acciones; lo cual a la vez obliga a una interacción de pares, como también intergeneracional que va formado los nuevos líderes y visibilizando procesos construidos en esta zona rural.

Los aspectos anteriormente mencionados muestran el trabajo en el territorio, lo que deja de ser solamente espacial para entenderlo desde de lo personal, lo cual permite de esta manera configurar su identidad, su autonomía, en el reconocimiento de sus potencialidades, como sus debilidades. También se va entendiendo el territorio desde su núcleo familiar, el cual está configurado de manera diversa, puesto que al cambiar en esta zona la estructura de las familias no solo por las se-

paraciones, sino principalmente por las violencias, por las pérdidas que la guerra ha ocasionado, dejan a otras familias enfrentadas al dolor, la pobreza y la desolación. Es por ello que desde este territorio se reconfiguran los valores basados en el respeto a la vida, al ser, a la apertura a la palabra, a dar la voz.

El otro eje que se trabaja dentro del territorio es el liderazgo comunitario; proceso que le otorga al joven la oportunidad de sentirse actor protagónico no solo de su propia vida, sino de su papel político en la sociedad y el último eje es la comunicación, aspecto que permite generar las condiciones para poder dialogar, para poder encontrarse, para poder debatir. De este modo el joven puede compartir sus pensamientos mediante la interacción colectiva, con sus preguntas, sus conocimientos, hoy recreados por las nuevas tecnologías que le permiten reconocerse y reconocer su pertenencia fundamental al territorio. De esta manera expresa:

Todos los aspectos mencionados le han permitido al proceso configurar una ruta, conforman la ruta [sic] de Actoría Social, la primera es la organización, segundo la movilización y tercero la incidencia [...] El primer elemento es la organización, usted debe reunirse con otros, para poder trabajar, para poder tener fuerza, además que la organización construye poder y en la medida que se construya poder es escuchado; el segundo elemento es la movilización, porque Actoría Social genera movilización, tanto de pensamiento como de acción, vea son muchas las

dinámicas que se desarrollan y en la medida en que se van desarrollando estas dinámicas, vamos mirando como las cosas van cambiando y los mismos chicos dan testimonio de eso, dicen: cuando yo inicié en Actoría Social a mí no me gustaba hablar, después hablan demasiado y no hay como callarlos. Y la tercera parte de la ruta es la incidencia, es ¿eso que nosotros hacemos para qué sirve?, primero para reconocerse como sujetos de conocimiento, para tener la posibilidad de visibilizar sus derechos, a reconocerse como sujetos de derecho y también entender que tienen un deber político, que tiene que ver con la transformación social. (EFU, P7)

El caminar del proyecto se desarrolla entonces en dos sentidos: hacia afuera, articulando organizaciones de la región, comunidades tanto indígenas como campesinas, y hacia dentro, rompiendo las paredes de la escuela cerrada, para dar paso a otra escuela, la de la palabra, aunque aún faltan aspectos que son necesarios de seguir trabajando, tal como lo comenta la profesora Fulvia:

Todavía aparece como experiencia significativa, porque no está en el PEI, porque no hemos logrado resignificar el PEI, ha sido un ejercicio bastante difícil, pero por lo menos aparece ya como experiencia y en una tarea específica se empieza a hablar de Actoría Social dentro del área de técnicas de proyección comunitaria, algunos de los ejes, o

por lo menos el eje de territorio, ya aparece dentro del área. (EFU, P18)

Este proceso además va introduciéndose en la institucionalidad, y lo hace al lograr incluir, dentro de lo que se denomina técnicas de proyección comunitaria, contenidos de Actoría Social, entre ellos el del territorio; aspecto que para la zona tiene un valor de protección y defensa del mismo, sobre todo ante la entrada de diversos grupos armados, así como del monocultivo, además del saqueo constante de sus riquezas naturales; asunto que desde el proyecto es fundamental trabajar. Al respecto, comenta la profesora:

Desde el eje de territorio abordamos Actoría Social para poder trabajar con los chicos y los hemos logrado sensibilizar, uno ya, por ejemplo, las niñas del grado once cuando empiezan a hacer su trabajo, su proyecto, ejercicio de formación, de trabajar con las otras compañeras, toman Actoría Social para hacer réplica, creo que aquí ya por lo menos es más visible el ejercicio, ya lo conocemos todos y tenga afectos o desafectos con el proceso, pero ya por lo menos lo reconoce. (EFU, P19)

Así se va tejiendo el proceso, a partir de la misma participación de los jóvenes, quienes no solo logran una forma de organización comunitaria que articula mejor la escuela, sino que se realiza una lectura crítica del papel de la juventud en un día-

logo entre pares, lo que también integra a adultos, niñez y personas mayores. Para ello se constituyen los campamentos como estrategia de formación, a partir de actividades lúdicas y conversatorios. En palabras de la profesora: “este año hicimos este campamento, necesitamos fortalecernos sobre tales elementos, ahora sí empezamos a leer y a construir, los que tengan un poquito más de trayectoria van a tener que elaborar documentos más serios, los otros van a participar a través de las dinámicas y estrategias, para que todo el mundo se entere de lo que está pasando” (EFU, P16).

Como se evidencia, este trabajo particular de organización le da la palabra a los jóvenes, quienes de esa forma interactúan entre ellos, así van creándose lo que denominan semilleros, en un ejercicio que permite compartir, formarse, recrear de diversas maneras sus propios procesos educativos.

A partir del trabajo adelantado, y por la experiencia de Actoría Social, se vislumbra la constitución de otro sujeto en la sociedad, comprometido con ella y donde su andar le permite hacerse en el compartir con los demás, generando condiciones para salir del estado de sumisión en el que se encuentra inmerso. Es desde el propio reconocimiento como se logra movilizar lo tradicional, para abrirse espacio en un mundo adverso, entrando en la escuela, donde su participación estaba reducida a una mera asistencia, para así lograr cambios en sus propios procesos formativos. En este sentido, logra la experiencia de contribuir a la transformación no solo de la escuela, mediante el cambio de prácticas pedagógicas de los maestros y el logro de

currículos más flexibles e interdisciplinarios, sino desde el aporte comunitario, dando un cambio generacional que coloca al joven como protagonista emancipado.

La experiencia de Actoría Social sigue hoy en día un camino para la juventud de la región, logrando abrir la escuela con el trabajo del joven campesino, en un ejercicio político de compromiso que lo ubica en otro papel, posibilitando la movilización de los saberes que están por fuera de la escuela, esto dentro de un proceso de concienciación que los empodera, donde sus pensamientos y sus acciones van transformando su vida personal, sus familias y sus comunidades no solo durante la etapa de estudios, sino que al ser un proceso permanente, que sigue su andar, tiene la posibilidad de continuar vinculado, aun siendo egresado, a partir de los principios que guían su desarrollo basados en la participación, el diálogo de saberes, la educación problematizadora, la esperanza y defensa del territorio, lo cual va mostrando que es posible otras formas de estar, de actuar, de ser y de habitar el territorio.

2.2.3. La Pedagogía de la Corridez, “la negra que luchó y cambió la escuela”

En el corregimiento de Galíndez, municipio de Patía, Cauca, se lleva a cabo la experiencia educativa intercultural de la maestra Dolores Grueso, a quien llaman Lola Corrida, como ella misma también se nombra. Una mujer negra comprometida

con su gente, que ha logrado llevar a cabo un proceso pedagógico en sus más de 30 años de trabajo educativo, proceso que abre la escuela a la comunidad, a sus dinámicas, en medio de un contexto social de extrema pobreza, en el cual hasta el agua potable, en tiempos de sequía, deja de correr; además, de aprender a convivir en medio de los grupos al margen de la ley y amenazas constantes que hoy la alejan de su territorio, de su pueblo, puesto que la ven como amenaza por ayudar a pensar, a organizar la comunidad y a construir otra educación⁴.

El camino recorrido de esta experiencia afrocolombiana marca en el Cauca un acento propio en su cultura, quien, en forma poética de hablar expresa sus problemáticas, pero también la manera como se va construyendo este proceso, lleno de alegrías, de saber y de sabor propio de esta cultura que le canta y le baila a la vida, al dolor, a lo cotidiano. En un texto que sistematiza esta experiencia afirma:

Esta década, marcada por la carencia de energía eléctrica, permitía el desarrollo de juegos y rondas infantiles, con las que niños y niñas ocupaban parte de su tiempo: así mismo, los narradores de historia, en las noches de luna llena, ilustraban a la población

⁴ La profesora Dolores Grueso se encontraba fuera de su territorio, a causa de las amenazas de muerte que la obligaron a cambiar de domicilio en septiembre de 2018. En el 2019 retorna a la nueva institución donde es trasladada.

con sus leyendas, muchas de ellas cargadas de fantasías sin límites. (Albán, 2015: 14)

En efecto, cuando la maestra Lola menciona el proyecto de la *Pedagogía de la Corridez*, lo expone en poesía, narrando los ejes centrales de la propuesta, con una entonación emotiva que inspira a quienes la escuchan, pues el carisma que la caracteriza irradia su energía y creatividad.

*Empecé esta misión
Por ese tiempo hice
Novedosa creación
La Banda de Tarros oigan
Causa de expectación
Que ha despertado controversias
Una y otra opinión.*

*Hay quienes dicen que estoy loca
Otros, otras que es una idea genial
Que estoy en la prehistoria
Detrás de la modernidad
Pero he aquí mi banda de tarros
Con treinta y tres años de edad
Sigue viva y sonando
En esta contemporaneidad.*

*Los pioneros treinta cinco
Hoy son muchísimos más
En los dos mil seis se graduaron
Los que doce traían ya
Con maestros y maestras
Que de niñez fueron banda de tarros*

*Hoy son maestros de amor,
Compromiso y tenacidad
Son ellos: Iyo Zapata,
Wilmer Oliveros y Jesús Grueso
Junto al resto de mis colegas
Todos y todas son mi orgullo
Se los digo con toda verdad.*⁵

La singularidad de la experiencia empieza en la misma ubicación de la escuela Dos ríos, ubicada junto a los ríos San Jorge y Patía, los cuales recorren el territorio sin entrecruzarse, siendo parte del Valle del Patía, región que se caracteriza por sus altas temperaturas, una riqueza cultural y profundos problemáticas de orden socio económico. En este contexto se construye la experiencia *Pedagogía de la Corridez*, propuesta educativa recreada a partir de las vivencias de la vida cotidiana, sus conflictos, necesidades, las cuales son producto del olvido del gobierno en estas zonas apartadas, donde la pobreza de sus habitantes, la falta de posibilidades de empleo y las violencias que deja el conflicto armado, están latentes. En medio de estas realidades surge esta pedagogía como forma de buscar alternativas de solución desde la escuela, con la inclusión de la niñez y juventud que anhela un futuro, que sueña con otro mundo posible que les brinde diversas posibilidades para transformar sus condiciones de vida.

La maestra Lola Grueso, gestora de la propuesta, sobre quien han realizado diversos escritos y do-

⁵ Poema de Lola Grueso, 1981.

cumentales por el valor pedagógico de su trabajo, afirma que toda esta historia tiene su antecedente, por su formación como normalista, proceso que le da ideas, además del trabajo de su madre que también es maestra y de quien aprende su compromiso con la comunidad y sus expresiones culturales. Afirma Lola:

Yo llego de la Normal San Carlos de la Unión, Nariño de estudiar con franciscanas; era un colegio donde lo había todo, podríamos hablar de un estrato 6 con todas las condiciones y la berraquera, dirigido por unas franciscanas bien posicionadas, muy creativas, con las cuales establecimos unas relaciones muy bonitas. Porque de ese tiempo recuerdo que desde la niñez fui corrida, así como me han conocido, pero allá no me cortaron las alas, sino que, por el contrario, me dieron alas para que la corridez continuara. Entonces de allá traía muchas ideas, trabajé en la cárcel, en las veredas, en la Escuela Anexa y esas ideas prácticas que traía de allá tan enriquecedoras las implementaba aquí en la escuela, la directora era en ese tiempo la maestra Carmelia Valencia de Zapata, una maestra de mucho prestigio, de mucha capacidad; junto con mi mamá y Ana Beiva, constituían un equipo extraordinario. Estaba también Rosita Valdez acá, y el profesor Aristarco Caicedo, quien renuncia y se va a la universidad y en su reemplazo soy nombrada como maestra de esa plaza.

Entonces, muchas de esas prácticas de allá me dejaban la maestra Carmelia implementar acá y traía juegos que nos dejaban de tarea y los ponía en práctica en la escuela de mi pueblo, donde existe mucha riqueza espiritual como he dicho siempre, pero materialmente había demasiadas insuficiencias de material didáctico para el trabajo. (ELG, P1)

La experiencia nace en la década de los ochenta, en medio de las fiestas patronales, llenos de riqueza cultural propia de la cultura afro, en el cual se disfruta del bambuco patiano, los cantos de alabaos, arrullos y el sonido de violines y cununos que dan el sabor que los caracteriza como negros y que se van entrecruzando con los ritmos que llegan a través de la radio y la televisión, al entrar la energía eléctrica, pero que a su vez logran silenciar a los contadores de historias y desplazar los ritmos tradicionales.

Es desde el mismo inicio de la propuesta que se evidencian los principios pedagógicos que la direccionan, en particular el de organización y participación comunitaria, los cuales se vivencian a partir del encuentro, de la consolidación del trabajo colectivo que da solidez a la propuesta y que no se construye con la individualidad sino desde los aportes que cada actor da a partir de su compromiso decidido. En efecto, es mediante la dinámica del encuentro como la misma comunidad, con las maestras de la escuela Dos Ríos, empiezan a preguntarse por la pérdida cultural en la región y por los graves problemas socio-económicos que los afectan, buscando así comprender las dificultades

vividas y la manera cómo pueden atenderlas, en un ejercicio de participación que involucra diversos actores y organizaciones.

Como se logra observar, es en el trabajo comunitario donde se vivencian estos principios, los cuales crean primeramente un ambiente de confianza y de reciprocidad para lograr la cooperación y la búsqueda de esfuerzos conjuntos desde objetivos comunes.

Durante los años ochenta surge la preocupación por la pérdida de las tradiciones y se constituye el grupo cultural de "Las cantadoras", quienes recuperan cánticos tradicionales. La mayoría de sus integrantes son maestras; además, se da la conformación del grupo de la vereda denominado "Son del Tunó", quienes contribuyen en la revitalización de la cultura, fortalecido con el movimiento comunitario patiano, a inicios del noventa. Todo ello confluye con las formas de organización que llega a la región del Patía, sumado a la Asociación Nacional de Usuarios y Campesinos, ANUC y Fundecima, que trabajan por la defensa del territorio del macizo colombiano, logrando crear la escuela intercultural, proyecto que fortaleció en los años noventa los procesos de los afro e indígenas al interior de las instituciones educativas de la zona.

También la *Pedagogía de la Corridez* tiene sus inicios en la comunidad con la participación de actores sociales inquietos por revitalizar la cultura. Aprendizaje que se impregna en la maestra Lola, para contribuir en este proyecto político de sociedad, el cual se ve soportado por la misma constitución de 1991, al introducir el reconocimiento de

la diversidad cultural y posteriormente la conformación de la Cátedra de *estudios afrocolombianos* en el país, además, de las diversas manifestaciones en el Cauca por la reivindicación de los derechos, a los cuales la región del Patía se une.

La *Pedagogía de la Corridez*, como lo expresa la maestra Lola, tiene unos principios contruidos en su andar y que hoy se determinan desde el aprendizaje con creatividad, en una búsqueda a las soluciones de las necesidades de la región, desde la perspectiva que las carencias no son obstáculo para el desarrollo de iniciativas innovadoras y que de alguna manera fomentan la creatividad, el sentido de pertenencia, tratando de trabajar siempre su cultura para lograr compromiso personal y social, donde la creación de la banda de tarros se constituye en un trabajo cultural y pedagógico que le otorga un sentido particular, fortaleciendo la autoestima, lo que reanima la identidad patiana, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural a partir de una perspectiva ambiental. Al respecto comenta la maestra Lola:

No es fácil enfrentarse a una sociedad excluyente y racista que menosprecia a las comunidades afro. No obstante, la condición de los estudiantes por demostrar otras formas distintas de hacer las cosas, los ha llevado a sentir orgullo por lo que son, por el lugar de origen y por su condición étnica, aspectos en lo que ha trabajado fuertemente la *Pedagogía de la Corridez*. (Albán, 2015: 29)

A partir de allí se gesta otro de los principios claves en el proyecto y es el trabajo con base en la perspectiva del pensamiento descolonial, propuesta que busca encontrarse a sí mismos y a los demás, retornando a sus raíces culturales que se fueron perdiendo por la colonización que invade el pensamiento, el actuar y el ser. Dado que el encuentro de los habitantes de la región permitió repensarse, analizar las desigualdades existentes, como la discriminación de la que han sido objeto, se constituye un proyecto educativo que supera las barreras de la escuela, en un ejercicio de reconocimiento propio, en un reconocimiento de su cultura y en la búsqueda de la recuperación de sus tradiciones.

Por ello problematizan las necesidades que los aquejan a partir de la narración de las historias de los mayores, hasta las actuales realidades en busca de comprender como han sido desplazados de sus territorios, de sus pensamientos y evidenciar las formas de dominación que impone maneras de comportamiento, bajo un lenguaje que busca acabar con lo propio.

De esta manera, emergen otras apuestas pedagógicas que hacen realidad la otra educación, a partir de la construcción de lo nuevo, lo impensado desde la lógica tradicional y que moviliza formas de poder, de sentir, de pensar y de actuar diferentes, construyendo una escuela y aula distintas.

Es así como las prácticas que se realizaban fueron reflexionándose para ir constituyendo su pedagogía, a partir de la necesidad de desarrollar actividades fuera del aula, lo que va mostrando la relevancia del contexto para la educación. En el año 2009 estas ac-

tividades se estructuran como prácticas pedagógicas que de manera creativa son denominadas *bioaulas*, proceso que los lleva a aprender del contexto, de la naturaleza, de los mayores, desde la práctica de las experiencias vividas, para componer poéticamente la vida y sus acontecimientos; además de ser una forma de mantener viva la memoria colectiva, el proceso se recrea con canciones, poesía y danza, con la alegría propia que los caracteriza. En este sentido, se expresa que “la vida cotidiana pasa a ser un eje fundamental en el quehacer docente, ya con conciencia y aprovechando todas las circunstancias que se presentan en ella” (Albán, 2015: 44).

Por consiguiente, el proyecto se va desarrollando a partir de la construcción de otros escenarios que recrean el aula escolar y que superan las viejas estructuras educativas del encierro; logrando de este modo generar un espacio pedagógico de lo que sucede en la vida con las acciones cotidianas. La *Pedagogía de la Corridez* se convierte en una apuesta que fractura el sistema, si bien abre las puertas de la escuela para potenciar lo que circula en la comunidad, en sus mundos, en su cotidianidad, constituyendo además nuevos lenguajes que buscan expresar su cultura, su sentir y que dan identidad al proyecto.

Ante todo, con el desarrollo de las clases en otros escenarios por fuera de los límites de la escuela, se vivencia el potencial no solo creativo sino epistémico de construcción de conocimientos a partir del principio pedagógico de diálogo de saberes, en el que se comparte y aprende otras lógicas y desde una práctica reflexionada. En este sentido, expresa la maestra:

Las clases en el monte, porque siempre he vivido enamorada del paisaje. Uno como poeta se enamora de lo que inspira el río, la vegetación, que uno siembra una semilla y ve crecer la producción. Bañarse en el río, que son prácticas de identidad de las comunidades afro. Nosotros somos mar o somos río, siempre estamos muy cerca del elemento hídrico. Para mí era fascinante. Además, las altas temperaturas, siempre ha hecho mucho calor, entonces ir a dar una clase a la orilla del río es fascinante.

Otro asunto bien diferente era ir al cementerio. Aquellos pensaban, aja, se fueron (sic) al cementerio no se ha que, al monte, creían que uno estaba jugando, paseando, que se iba a la orilla del río a perder tiempo. Creían que uno estaba echando nado, pero en medio del nado estoy dándoles la clase a mis estudiantes, enseñándoles que es un río, ellos y ellas definiendo para qué sirve, qué importancia tienen, cuáles son las ventajas, las desventajas. Y así mismo me iba al cementerio. El cementerio es una de mis aulas más importantes y allá es bonito porque les enseño el sentido de la vida, de la muerte, del sembrar, de no sembrar, de sembrar en tierra fértil o desértica, de que no somos para semilla, allí llegamos tarde o temprano de alguna manera y por alguna circunstancia allí vamos a llegar, allí van a estar nuestros seres queridos y que esa es realmente la verdadera casa, ahí llegamos viringos (as). (ELG, P2)

Lo expresado, muestra la pasión y entrega con que se va desarrollando el proyecto, el cual, aunque es liderado por la maestra Lola, va ganado más adeptos, generando compromisos, camaradería para continuar el camino, además, del reconocimiento del territorio como de las costumbres y una nueva valoración de las cotidianidades que se vuelven parte de los procesos educativos, los cuales son reflexionados y contribuyen en el aprendizaje de la niñez y juventud en la región.

Es desde las visitas a otros escenarios y espacios, así como a partir de la conversación con los mayores respecto a hechos pasados, pero también la lectura de textos y la lectura de sus propias realidades, lo que muestra la acción dialógica, participativa e innovadora, que va más allá de la mera instrucción o enseñanza de contenidos disciplinares. Es la evidencia de una escuela que se abre a la comunidad y que trae una pedagogía vibrante, vivencial y musical.

También en la construcción de su apuesta pedagógica es como el proceso se reconfigura y se organiza por sus propios actores en forma circular, mostrando un cambio en la estructura lineal tradicional, además, de convertirse en un ejercicio que da valor a otros escenarios educativos, que generan la posibilidad de un trabajo interdisciplinar.

Asimismo, el proceso ha implicado pensar la formación de los educadores para que comprender la nueva apuesta pedagógica desde lo cultural, lo ambiental y la vida misma; proceso donde las mujeres educadoras y de la región tienen un papel central en esta construcción, además, de trabajar con perspectiva de género, luchando por la defensa

de los derechos de la mujer y su reconocimiento. Es en el seno de la experiencia que se aprende la organización comunitaria, la participación, el diálogo de saberes, con el fin de lograr construir este proyecto que se ha alimentado a partir de las apuestas gubernamentales, aunque no tengan la intención de transformar la escuela, sí permiten generar diversos proyectos que dan respuesta a lo institucional, pero en su esencia son trabajados con los ejes que constituyen la *Pedagogía de la Corriedez*. Al respecto expresa lo siguiente:

Pero no era solamente recibir la propuesta y ejecutarla, tal como venía formulada; había que contextualizarla, adaptarla a nuestro entorno socio-cultural y ambiental, aplicarla de la forma como ya se venían haciendo muchas prácticas innovadoras; era la oportunidad para cumplir con la norma, pero como decimos “caminando por los bordes”, pensando siempre en el lugar fundamental para el ejercicio docente y pedagógico. (Albán, 2015: 62)

Otro aspecto interesante de la propuesta educativa es el trabajo solidario denominado por sus actores “vida con fraternidad”, el cual busca establecer relaciones intersubjetivas armónicas en una región cargada de violencias, lo que a su vez permite el trabajo en equipo, el encuentro, la construcción de proyectos conjuntos y el compromiso que muestra aquello que Lola ha denominado “compinchería”, todo ello en un ejercicio de co-

legaje para seguir construyendo colectivamente, para seguir formándose y así lograr una vida digna, otra sociedad que luche y busque la justicia social y la equidad con igualdad en los derechos, apoyados también en la interacción con la modernidad, colocando las nuevas tecnologías como apoyo a la propuesta, en la cual se va aprendiendo a interactuar con ella.

Ante todo, el trabajo solidario ha permitido desarrollar un diálogo de saberes como principio pedagógico, que además es intergeneracional, cambiando las formas de relación al interior de la escuela, lo que involucra a los mayores de la región, reconociendo así su saber, su trayectoria y aprendiendo la cultura ancestral, como el trabajo en colectivo, es por ello que se afirma:

La recurrencia de estas prácticas genera una disposición de los estudiantes para otro tipo de aprendizaje y contribuye a la valoración de los mayores y mayores que, como portadoras y portadores de conocimiento, para nosotros son fundamentales en la vida comunitaria. En esa medida, las y los estudiantes, desde la infancia, aprenden a reconocer a las personas que, con su sabiduría, forjaron el destino de la comunidad. (ELG, P4)

Al respecto, la maestra Edilsa Balanta resalta:

El saber de los mayores y mayores, siempre jugó un papel muy importante ellos venían a la escuela o nosotros íbamos a sus casas, así

completábamos la enseñanza que hacían las maestras en la escuela. Aprendimos hacer las esteras y bailar el bambuco con adoración, la medicina tradicional con Elisa, Virginia y Evelio, la gastronomía con Elisa, Rosaira, Rosalba, Ermila, Alejandrina, Ormidia, Luz Mirian y Fabia, a manejar el río con Leovigilda y Faustina, Rosa María, Adoración y otras. (ELG, P4)

Debido a estos encuentros y formas de compartir con el diálogo de saberes, se constituye lo que la misma comunidad ha denominado “bibliotecas vivas”, basado en el saber popular, actividad que es compartida oralmente a través de la memoria oral que portan los mayores, convirtiéndose de esta manera en una forma de pensar y hacer pedagogía que supera el encierro, el silencio, la quietud de la biblioteca tradicional. En este escenario se conversa, se danza, se canta, se recita, todo ello como parte del compartir los conocimientos que se tienen y donde participa la comunidad, por lo cual no es exclusivo del ámbito escolar. Por medio de estos modos pedagógicamente innovadores se abre el escenario educativo a la vida familiar, a la naturaleza, a la sociedad, si bien:

Hoy en vida de maestra siento una admiración muy grande por las bibliotecas vivas por sus aportes a la pedagogía, por su contribución para mi formación como persona, madre, maestra y además sus labores en favor de la vida. Me siento orgullosa de haberme

formado en este tipo de escuelas de derechos, compinchajes y retos para responder a los desafíos del ser, hacer. Esta consulta los mayores va a tener desarrollos posteriores en el momento de consolidación de la *Pedagogía de la Corridez* y se llamaran Bibliotecas vivas. (ELG, P5)

Esta forma de organización muestra una pedagogía diferente, decolonial⁶, donde emerge una nueva apuesta epistémica que tiene como eje los sujetos y sus saberes y no solo los contenidos disciplinares. En un trabajo que muestra la organización comunitaria, las subjetividades, las historias de quienes han vivido en la región; además, busca superar la idea de estándares y competencias, que les permite aprehender de las experiencias de la vida para desarrollar así una pedagogía desde la práctica.

Dado que el trabajo adelantado se realiza a partir de la misma comunidad, la maestra Lola empieza un ejercicio comunitario de construcción del proyecto institucional, logrando gracias a ello la vinculación de las familias al proceso, lo cual genera un compromiso de acompañamiento en la formación de sus hijos, como de empoderamiento frente a ellos. De esta manera se desarrolla otro de los principios que caracterizan la propuesta: la praxis emancipadora que los libera de las estructu-

⁶ Apuesta epistémica que reflexiona la postura colonial impuesta y busca trasgredir su esencia para lograr la emancipación.

ras de poder impuestas, gestando sus propios lenguajes, otras formas de relación a partir del trabajo comunitario y reivindicando lo cultural expresado en diversas formas artísticas.

Expresan los maestros:

Desde la formación de ese PEI se hizo como esa reglamentación de que el padre de familia tenía que estar acompañando a su hijo a fuera como adentro de la institución [sic], como lo hacía el docente. Entonces, desde ahí hubo los equipos de trabajo al que se vincularon padres de familia con sus conocimientos. Porque uno siempre ha aprendido más del adulto, uno siempre adquiere conocimiento del adulto mayor, con sus creencias y todo lo que le va enseñando a uno y ahí donde uno empieza apersonarse de esas cosas. (ELG, P6)

Otro aspecto importante que empezó en la escuela y luego en el colegio y se ha mantenido en el tiempo, es lo que algunos estudiantes han denominado “la libre expresión”, realizado como una práctica que fortalece la autonomía y produce una comunicación efectiva, sincera y respetuosa. Esta práctica comunicativa permite construir espacios democráticos en donde prevalece el diálogo como mediador de todos los conflictos que puedan surgir, pero también en la toma de decisiones frente a propuestas que pueden favorecer o no a la institución educativa. La libre expresión se entiende como:

Wilson Ferney Oliveros Bermúdez dice: una parte donde tenemos la oportunidad, tanto estudiantes, maestros y padre de familia de lanzar una opinión y ser recopilada para ser discutida, digamos por lo menos, surge algo en el colegio, hay un proyecto, están hablando de un proyecto entre docentes. Siempre va a ver ese grado de compartir esa experiencia, se piensa hacer en el colegio con el estudiantado y ver los pros y los contras entre todos; si es favorable o no lo es, entonces por medio de eso se lleva como una concordancia entre estudiantes y profesores y se evitan los malos entendidos.

La participación, (sic) uno de los principios que constituirá la *Pedagogía de la Corridez*, fue determinante en la toma de decisiones para la aceptación de la propuesta de tele secundaria. Siempre hemos estado convencidos de que la participación es lo que garantiza el logro de objetivos y el cumplimiento de metas. Esta ha sido, es y será una práctica que estará presente en todo momento ante cualquier eventualidad, tanto en la institución educativa como en la comunidad. (ELG, P6)

Cabe resaltar que el proyecto de la maestra Lola está lleno de sensibilidades que tejen un caminar que circula en los bordes, cumpliendo con los requerimientos del MEN, pero desde un trabajo distinto que involucra a la comunidad y a sus fa-

milias. Es a partir de este pensamiento cómo el potencial transformador penetra la escuela, la cual sale al contexto y se piensa desde sus realidades, analizando problemáticas pero también llenando de esperanza a la nueva generación. Además, implica reconfigurar el papel del maestro, quien se asume en un rol de acompañante que contribuye a la formación mediante la reflexión crítica y que motiva a un trabajo de pensamiento y acción de sus estudiantes.

Por las razones expuestas la *Pedagogía de la Corridéz* es una apuesta pedagógica que se recrea en la cotidianidad, cargada de la riqueza cultural de las comunidades negras, que va rodando con el sonar del río y se sumerge en la comunidad para rescatar su sabiduría, sus formas de participación, su compromiso para sacar adelante una zona que tiene diversas dificultades, a través de lo que se es, de lo que se siente y que es expresado en sus cantos, en sus lamentos, en sus lágrimas y en sus alegrías; por lo cual el aula de clase no está al interior de las cuatro paredes de la escuela, está en la cotidianidad, en el seno de la sociedad para constituir otra escuela, la de la vida, la de la creatividad, la de la lucha, de la resistencia y re-existencia que camina por los bordes, respondiéndole a su región, donde logran hacer las cosas de manera diferente, como las piensan, como las quieren, como las sueñan, todo ello en un proceso que les permite estar y ser desde su esencia y desde su propio sentir.

2.3 Experiencias educativas y Praxis Pedagógicas Populares y sus aportes al pensamiento pedagógico transformacional

2.3.1. El camino que se construye en la adversidad

Al recorrer las experiencias seleccionadas y realizar los encuentros con los diversos educadores de la región del Cauca, son ellos mismos que resaltan la importancia de hacer lectura de las realidades, observando no solo las problemáticas mencionadas en el capítulo anterior, sino las que en su andar se visualizan y que de alguna manera deben afrontar, puesto que hacen parte de su cotidianidad. Problemáticas que en cierta medida obligan a repensar el papel de la escuela, del educador y sus praxis para gestar otros principios pedagógicos.

Las prácticas pedagógicas situadas que se observan en la cotidianidad escolar, muestran la vigencia de una escuela tradicional, en la cual solo se escucha la voz del maestro y se desarrollan alejadas de la realidad de los estudiantes, de sus comunidades, donde la preocupación central es el trabajo de los contenidos de cada campo disciplinar. En este sentido expresan que: “aun en las escuelas se ejercen las prácticas tradicionales, por lo tanto hay una educación repetitiva y descontextualizada donde el docente trabaja de manera individual” (RTPP 3:3).

De modo que es a partir de estas vivencias que se muestra una educación y una escuela alejadas de la realidad y donde los mismos educadores reconocen la forma como se sigue haciendo educación,

mediante el monólogo y unidireccionamiento que han marcado la educación colombiana a lo largo de la historia; la cual se caracteriza por no abrir espacio para pensar, o recrear de otras maneras lo educativo, quedando subsumida a lo instrumental, donde no hay tiempo para la reflexión, ante lo cual expresan de manera crítica que: “vivimos una escuela con poca reflexión pedagógica sobre nuestras prácticas de aula, con una escases de espacios para demostrar las prácticas de los docentes” (RTPP3, P3); aspecto que constituye la escuela de la mera transmisión y no de la construcción de conocimiento.

Es así como el maestro en este escenario solo tiene tiempo para cumplir horarios, atender las tareas gubernamentales, impartir los contenidos de lo solicitado en cada asignatura, preparar para las pruebas de estado, dejando de lado la reflexión pedagógica, orientado hacia el viraje de su quehacer, de su contexto. Por ello, afirma un maestro: “Hay una dificultad con los mismos profesores, quienes se limitan a realizar prácticas tradicionales, no ven las otras realidades, las historias personales, ni las relaciones de poder establecidas”. (RTPP3, P4); aspecto que deja de lado la pedagogía como acción reflexiva en la escuela, lo cual permite seguir pensando, seguir construyendo; por lo cual, el educador en ocasiones no encuentra salidas, solo siente y vive un mundo escolar lleno de dificultades y tareas curriculares que lo envuelven y no le permiten estar, pensar y hacer de otra forma.

Mientras tanto, el intervencionismo de las políticas gubernamentales internacionales y nacionales que se implementan en lo educativo, consolidan un

proyecto basado en competencias que prepara para el mundo del mercado, lo cual genera una dinámica estática, lo que aleja la escuela de la vida a partir de la configuración de un currículo establecido con lineamientos y estándares que se regulan en la evaluación. Es así como comentan los educadores: “las políticas internacionales y su apuesta invaden el orden social, cultural y educativo de nuestros países” (RTPP1, P1); es decir, que no solo las políticas actuales internacionales van a la escuela, sino que llegan a toda la sociedad y a sus diversas estructuras, al imponer un camino basado en la individualidad, el orden económico, el extractivismo, la explotación a costa de la vida misma, que no abre el espacio a las culturas, a la sociedad latente que habita.

Otro de los aspectos que los educadores reflexionan y presentan como asunto relevante de lo escolar para seguir pensando de modo crítico, es el relacionado con la deserción escolar, la cual tiene altas tasas reportadas por la misma Secretaría de Educación Departamental. Asunto que pone en evidencia la manera en que los niños y jóvenes abandonan de forma temprana la escuela. Ante ello, un maestro comenta: “hay deserción escolar en muchos casos por desplazamiento violento. Por causa de la pedagogía tradicional los niños abandonan la escuela” (RTPP4, P5), cuya consecuencia es que no solo deja inconcluso su proceso formativo sino que lo aleja totalmente de la educación; aspecto que preocupa, más aún con el crecimiento de las pandillas juveniles y aumento de las problemáticas sociales donde están directamente relacionados los niños y jóvenes.

No obstante, otro factor central que afecta directamente la población escolar tiene que ver con la problemática social, de manera particular en una región como la del Cauca, la cual de acuerdo con los mismos datos gubernamentales, no cuenta con suficientes condiciones de calidad en algunas regiones, con necesidades básicas insatisfechas, además, de la difícil situación económica en la que vive gran parte de la población. Aunado a ello la marcada presencia de cultivos ilícitos, la violencia social, familiar y la generada por los grupos al margen de la ley que traen desplazamiento, zozobra y más violencia. Todas estas problemáticas se agudizan por la poca inversión estatal en áreas como la educación pública y lo social, de modo que los reclamos de los educadores de todas las regiones del Cauca tienen sus énfasis en temas como salud y alimentación no solo para los niños sino también para sus familias, expresando que “se debe Incluir salud y alimentación al contexto educativo” (RTPP4, P2).

De otro lado, cabe resaltar la poca participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, quienes formados en su gran mayoría por la pedagogía tradicional, no aceptan otras formas de educación ni de escuela. Relatos de los educadores evidencian este aspecto en tanto que “los padres de familia no comprenden las prácticas y por eso hacen resistencia, les preocupa pensar que los niños salgan del salón” (RTPP3, P3); aspecto que complejiza la tarea del educador, puesto que sienten oposición al realizar cambios en las prácticas, en las formas de hacer educación, donde el

escaso compromiso de algunos para acompañar el proceso educativo de sus hijos se vuelve común, razón por la cual los educadores denuncian esto como una situación preocupante para los niños que se observan a la deriva en medio de un ambiente hostil y adverso.

Por otra parte, los educadores expresan como en la cotidianidad escolar se advierte el temor al cambio, a lo nuevo, ya que ello genera incertidumbre, si bien implica movernos en nuestro pensar, en nuestra acción, pero también en nuestro ser; temor que a la vez paraliza y no deja actuar distinto. De allí que los educadores plantean que “no se puede delegar el sentir y el pensar”. (RTPP1, P2) Este es un elemento que debe ser analizado para comprender como el temor se posiciona en cada ser, se siente miedo a la pérdida, a separarnos de lo que tenemos como costumbre, lo cual nos implicaría otras búsquedas para dejar el confort en el que nos encontramos. También comentan los educadores el temor de ser señalados, por el hecho de hacer algo distinto y es un miedo que pasa por la pérdida de la vida misma que hoy en el Cauca es una realidad que habita la región, lo que también paraliza muchos de los procesos educativos, y que auspicia el silencio y evita muchos de los nuevos haceres pedagógicos, ya que en muchos casos está en juego la humanidad de la persona, la integridad del mismo ser.

Asimismo, es importante mencionar como la riqueza cultural del Cauca contrasta con el distanciamiento entre las mismas culturas, las cuales, en lo referente a las comunidades indígenas, han tratado de articularse a partir de los direcciona-

mientos del CRIC; aspecto que en los campesinos como en los grupos afrocolombianos, aún está en proceso de consolidación para lograr puntos de encuentro, de unidad de acción y que se vivencien en la cotidianidad escolar. Al respecto los educadores expresan: “Se presentan conflictos, pues en un salón hay niños indígenas, afro, campesinos” (RTPP1, P1); lo cual genera en algunos escenarios educativos diversos conflictos de orden cultural, social y de discriminación entre los mismos niños; evidenciando como en un mismo territorio cohabitan diversas culturas que tienen sus propias historias, sus propias formas de organización, pero que ante la falta de comprensión y reconocimiento de la diversidad al interior de los espacios escolares no se ha logrado superar los distanciamientos, las disputas, las diferencias para avanzar hacia una escuela democrática, libre e incluyente.

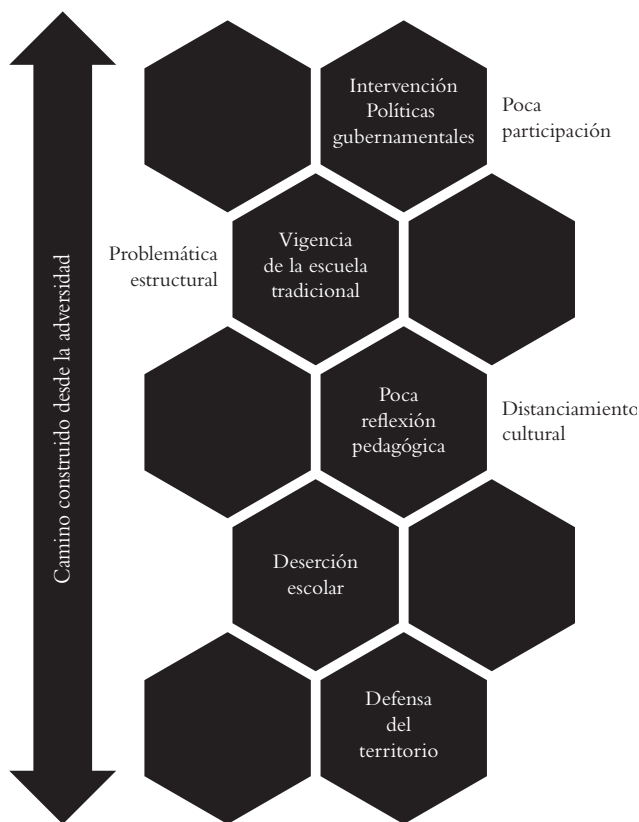
De igual modo, se presenta en la región caucana un proceso por la defensa de las riquezas naturales, luchas donde se unen diversos actores para defender lo propio y particularmente la tierra, en busca de defender también lo ambiental como riqueza que posee el Cauca ante el extractivismo y la depredación de las multinacionales poseionadas en el territorio, quienes extraen los minerales, contaminan y deterioran las fuentes hídricas, principalmente en la región del Macizo Colombiano, además, de la siembra de monocultivos en el norte del Cauca que cambian los estilos de vida y que han terminado por generar más violencia. Aspectos que expresan los educadores cuando afirman: “estas invasiones dejan desplazamiento violento”

(TPP4, P23), razón por la cual se ven afectados niños, jóvenes y sus respectivas familias, ya sea por los atropellos cometidos o porque son reclutados por cualquiera de las fuerzas ilegales que están en la región; por lo tanto, se constituyeron organizaciones sociales de resistencia, en defensa del territorio, como Fundecima, movimiento campesino del Macizo, entre otros.

Lo anterior representa el panorama general al que se ven expuestos los educadores en sus regiones, quienes siguen ocultos muchas de las veces por el temor, o porque no hay un reconocimiento del potencial pedagógico construido. Es por ello que estas apuestas y estos procesos reflexivos llevan a preguntarse por el papel de la educación, de la escuela, del educador, por su trabajo en medio del conflicto, de las problemáticas para generar una escuela distinta y una educación incluyente y liberadora.

El recorrido transitado por las diversas experiencias muestran como cada una de ellas debe enfrentar y convivir con adversidades y problemáticas particulares, factores que las hacen singulares en su quehacer cotidiano y que se recogen en términos generales en la implementación de políticas gubernamentales, las cuales no atienden las características particulares del contexto y están centradas en estándares y lineamientos curriculares impuestos que motivan la vigencia de una escuela tradicional con poca reflexión pedagógica; aunados al incremento de deserción escolar y la defensa de los territorios y su población (ver figura 5).

Figura 3. Ejes problematizadores



2.3.2. Praxis pedagógicas transformacionales

Con un trabajo inicial centrado en los movimientos populares, la educación de adultos, los procesos de alfabetización y la lucha por la reivindicación de sus derechos y de su dignidad, la Educación Popular va tejiendo sus postulados.

De esta manera, es central ubicar los elementos sobre los cuales se vivencia la Educación Popular a partir de una mirada que ubica al sujeto como protagonista del proceso, pero a la vez como un ser inacabado, lo cual le permite hacerse de acuerdo con las nuevas prácticas pedagógicas; estableciendo así unos ejes importantes que se recrean al interior de las escuelas, donde sus principios, con base en la praxis pedagógica de cada experiencia, abren otros caminos para pensarla, para hacerla. En este sentido, el aporte al pensamiento pedagógico transformacional se expresa a partir de prácticas, lenguajes y construcciones colectivas que motivan a un cambio del orden estructural imperante, lo que da cuenta de la singularidad presentada en cada experiencia, pero también de lo que transversa su hacer y que reconfigura la Educación Popular en sus principios, en su pedagogía.

Se presentan a continuación esos principios pedagógicos populares que transversan las experiencias:

- **Praxis pedagógica situada.** Las experiencias educativas tienen como base la tarea no solo de compartir unos conocimientos, sino de ubicarlos en el terreno concreto de la vida misma, de tal manera que cada saber se contextualiza, partiendo de lo que a diario se vivencia, por lo que se convierte en un ejercicio formativo que piensa y construye desde las propias realidades, cobrando sentido a partir de sus culturas, sus costumbres, lo que permite auspiciar una comprensión de las problemáticas existentes con el tra-

bajo comunitario, como el reconocimiento de lo vivido en comunidad y de los saberes que allí se construyen. Desde este aspecto comentan los educadores: “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. Esto se da en dos sentidos, por un lado de las condiciones de vida actuales y cotidianas de los sujetos implicados y, por otro, de los procesos históricos que determina el presente” (RTPP2, P3).

Se asume de esta manera que las experiencias de vida y la cotidianidad juegan un papel central en el proceso educativo, en el cual se aprende a partir de la práctica, de lo que se vive, porque toca de cerca a cada sujeto, cobrando un valor significativo lo que piensa, lo que hace, lo que sabe, para auspiciar otra forma de entender y comprender el aula de clase, la cual toma vida desde lo cotidiano, en un ejercicio que permite, además, la conciencia de las realidades, el reconocimiento de las historias que dan sentido y significado a lo que se enseña y a lo que se aprende. En esta perspectiva afirma Freire: “Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción [...] la naturaleza de la acción, corresponde a la naturaleza de la comprensión” (2009: 100), esto se da en un proceso que se crea de manera permanente y que permite el reconocimiento de las propias realidades, y las que

compartimos con los demás, en la constitución de otro pensar, sentir y actuar distinto.

A partir de la realización de esta praxis pedagógica situada, se gesta también un proceso que motiva la problematización constante, y que tiene como propósito llevar a los sujetos a repensar su cotidianidad, a preguntarse por qué suceden las cosas, pudiendo lograr una educación problematizadora. De ahí que se cuestiona y se analiza en el trabajo que parte desde la realidad de los sujetos, dando espacio a la pregunta permanente, lo cual a la vez moviliza la palabra, la acción y el pensamiento, y que para el campo pedagógico transforma sus formas de construcción como sus metodologías, lo que se enriquece con el compartir con la naturaleza, con los abuelos, con los sabedores de la región.

Dado que las formas particulares de recrear el proceso educativo son singulares a cada experiencia en el Cauca, esto permite mostrar otros lugares en que la pedagogía se vivencia, partiendo de las realidades de sus actores, ya sea al interior del aula de clase o convirtiendo la comunidad, la casa y la naturaleza en escenario de aprendizaje; de este modo, se replantea la intención formativa y sus métodos, de tal manera que el conocimiento se nutre con el saber popular, en una construcción reflexiva sobre lo que pasa, por qué razón pasa y de qué manera pasa, tal y como lo plantean los maestros: “Se requiere una lectura permanente crítica e indignada

de la realidad. Por ello, realiza una crítica al orden imperante por ser autoritario, excluyente y a su educación bancaria, reproductora de dicho orden” (RTPP2, P3).

En efecto, estas apuestas pedagógicas llevan también a educadores y educandos a comprender la propia realidad, como también a comprometerlos en la búsqueda de soluciones. En este sentido, la brasilera María Araujo, en un análisis de la obra de Freire, hace mención de su apuesta pedagógica resaltando su papel político transformador: “por eso propone dentro del método la educación problematizadora educación cuestionadora. Introduce en el acto de leer la palabra, la creatividad y la criticidad, alejando al hombre y a la mujer del acto repetidor/ alienador de la educación tradicional.” (Araujo, 2006: 346). De manera que la educación debe auspiciar la pregunta constante, el cuestionamiento, la movilización del sujeto, invitándolo permanentemente a hacerse, a pensarse, a partir de la comprensión de lo que le sucede a él y a los demás sujetos, en un ejercicio de acción y pensamiento no solo personal sino también colectivo y contextual.

- **El diálogo y la participa-acción como principio de encuentro.** Este principio es propio de la Educación Popular, y hoy cobra gran sentido en un mundo moderno donde el sujeto ha sido absorbido por las diversas formas de interacción que generan los avances tecnológicos y llevan a posicio-

nar con más fuerza la cultura de la individualidad y del aislamiento. De modo que es desde la vivencia desarrollada en cada experiencia educativa, donde se observa el valor que adquiere el diálogo en cada apuesta, la cual se motiva y fortalece en lo cotidiano, tal como lo resaltan los educadores al manifestar que: “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”. (RTPP2, P3). Resulta entonces central repensar las otras formas participativas en las que se generen las condiciones para la conversación, para el diálogo de saberes; ejercicio dialógico de encuentro de subjetividades y de reconocimientos de unos y otros, donde todos aportan porque todos aprenden, superando así la tradición de la imposición de la palabra, la subvaloración del saber, del ser. De allí, el valor de la conversación en los procesos educativos, aspecto que es reflexionado por Quijano al mencionar:

del versar-con, en tanto medio para la conversión o la transformación y para el reconocimiento del “otro” como interlocutor y posibilitador del aprendizaje... o como un marco social de interacción y de acercamiento a la complejidad de la historia y del mundo a través de la práctica de “acomodar

la palabra para intercambiar con el corazón”, tal como lo ha sugerido algunos comuneros en el Cauca indígena de Colombia. (Quijano, 2015: 267)

En este sentido, el diálogo se convierte en un propicio espacio de encuentro, donde se compar-ten concepciones, vivencias, problemáticas, pensamientos, para lo cual deben gestarse las condiciones necesarias para su desarrollo.

De este modo, las experiencias educativas en el Cauca muestran primeramente la relación horizontal que construyen para dar la palabra a los actores de la comunidad, a las madres y padres de familia, a los campesinos, a los indígenas, a los jóvenes, a los ciudadanos. Se trata de apuestas que se expresan desde sus praxis pedagógicas como un ejercicio dialógico entre el hacer y el pensar que rompe las barreras propias de una estructura jerárquica autoritaria para abrirse al encuentro con los otros, con los saberes, con las comunidades; ello con el propósito de edificar una educación que se interroga y repiense su papel político a partir del reconocimiento de los demás, como el de poner en primer plano a las personas y no a los contenidos disciplinares o sus métodos, al hacer evidente que existe otro camino para el encuentro, para el respeto a los saberes populares como a los contenidos de la ciencia, lo que lleva a cuestionar la intención del proceso formador.

Es en este sentido los educadores afirman: “Otro aspecto que nos parece importante es lo político en

la educación, preguntarnos qué educación y para qué comprender lo que estamos haciendo, para poder transformar lo que está alejado de la realidad, lo que atenta contra las personas, contra los estudiantes, contra nosotros mismos.” (RTPP2, P8).

Se desarrolla de esta forma una pedagogía comprometida con los sujetos, proceso en el cual se preguntará por el tipo de educación (para qué, por qué y con quiénes) en busca de una comprensión crítica del proyecto formador capitalista actual y la construcción de una apuesta pedagógica participativa, contextualizada y dialógica. Al respecto afirma Arturo Escobar:

Una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo retomar reflexivo de sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: método, práctica de la libertad, que por ser tal está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la liberación. (Escobar, 2014: 142)

Por consiguiente, el diálogo es central en el cambio de los procesos pedagógicos, lo que trae consigo de manera interrelacionada un ejercicio de participación donde sí se dialoga, se participa y se actúa, por lo cual se trata de un ejercicio de participa-acción y esta praxis implica generar las condiciones para que se mantenga.

Así la participa-acción es también diálogo y acción, principio de autonomía y responsabilidad. Desde esta perspectiva se supera la idea instrumental de asistencia y se vuelve compromiso, todo porque se convierte en pensamiento y acción, donde se compromete la palabra, el actuar y se asume de manera responsable una forma de estar y de ser. Aspecto que resaltan los educadores al afirmar que:

En este viaje somos conscientes del reto, de los obstáculos y vacíos que tendremos que recorrer, así como de aprehender a trabajar en conjunto, haciendo realidad la participación, la reflexión crítica, la construcción colectiva; aspectos que en nuestra cotidianidad no son tan fáciles de vivir, pero que acompañados podremos hacerlo. Este es un andar que nos invita a todos a pensar distinto, a actuar desde otras lógicas, con los otros, aprendiendo del otro. (RTPP2, P4)

En efecto, este es un principio que convoca al encuentro, lo que lleva a comprometerse con los procesos, a involucrarse en la búsqueda de alternativas para salir del estado en el que se está, para lograr hacer parte, tal como se afirma: “participar es tomar parte o compartir –y si es necesario “coger la parte” que a uno le corresponde– y esto no solo a nivel de actitud, sino, de hecho, con conductas concretas” (Sánchez, 2010: 87), lo que significa un estado distinto de compromiso que involucra el pensamiento, el actuar, el sentir.

- **Pensamiento descolonial.** Las experiencias de la región son una muestra de la resistencia y lucha por recuperar sus propios procesos no solo educativos sino culturales, los cuales muestran otras formas de educación basadas en la emergencia de lo nuevo, del cambio desde el pensamiento crítico, el que está más allá del sujeto de este sistema.

Precisamente, en la constitución de un sujeto que se piensa distinto, no con la idea de formarse a partir de la representación de otro llamado “padre”, “profesor” o “imagen visual”, sino desde la admisión de un sujeto como otro, que emerge desde adentro, con su propia subjetividad, pero que a la vez requiere de los demás para seguir haciéndose, para seguir recreándose; tal como lo expresan los educadores: “Desarrollar pensamiento decolonial, crítico y reflexivo para superar el pensamiento colonial (RTPP4, P26), logrando así un reconocimiento del sí mismo y reconocer a los demás, en un ejercicio de reflexión permanente de sus actores, desde lo personal y colectivo que auspicia seguir construyendo, seguir haciendo en comunidad.

En este sentido, vale la pena resaltar las reflexiones de Arturo Escobar cuando analiza el pensamiento de Dussel sobre lo popular y su posibilidad de transformación, afirmando que: “la cultura popular es la que guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las alternativas nuevas de la cultura mundial futura, que no será una mera repetición de las estructuras de la

cultura del centro [...] la cultura popular debe ser liberada de estos elementos que representan la presencia de la opresión”. (Escobar, 2014: 152). Se trata de un trabajo consciente, descolonizador y reflexivo cuyo fin pretende liberar el pensamiento, el actuar, así como liberar al sujeto.

Las formas de resistencia de los pueblos, y más particularmente de las comunidades indígenas, son una muestra clara de la lucha por la descolonización, tal como se deduce de la siguiente cita:

El pueblo nasa es una comunidad indígena ubicada en diferentes lugares de la geografía colombiana, son personas trabajadoras y guerreras que conservan su cosmovisión pero que también han sufrido cambios en su vestir, su pensar y actuar como consecuencia de la colonización. La lengua: Los indígenas nasa hablan la lengua materna (Nasa Yuwe), aunque por el fuerte proceso de aculturación hablan muy bien el español. Nasa Yuwe 98% y 2% etnia guambiana Nam Rick. La cultura: pese al fuerte proceso de aculturación y casi cinco siglos de labor misionera, el pueblo nasa conserva un sistema de símbolos y creencias que fijan su manera de concebir el mundo. Entre ellas tenemos los tejidos, los rituales, la minga y la asamblea de proyecto global. (EL, P22)

A pesar de todo, ante la imposición del proyecto colonial que tiene como eje la dominación desde la lengua y el adoctrinamiento que ejerce la religión, las comunidades logran su lucha decolonial con sus otros lenguajes, a partir de la construcción de símbolos y rituales propios de una cosmogonía que entiende la vida y el mundo de otra manera y que les permite resistir, pero también persistir, para constituir otro sujeto, uno que se piense distinto en sociedad, un sujeto político que actúe comprendiendo su realidad y luche por su comunidad. Precisamente, es a partir de la apuesta decolonial como se avanza en las reflexiones en torno a las formas de imposición que tienen su base en la expansión colonial europea del siglo XV, y cuyo proyecto civilizatorio ha contribuido a la destrucción de comunidades aborígenes y hoy sigue su camino con otras formas coloniales que atentan contra las culturas, contra la vida misma

Es así como el sujeto político en Educación Popular construye su autonomía, con un compromiso no solo hacia lo personal sino hacia lo colectivo y que para el caso del educador que trabaja en la escuela le implica entenderla y vivirla de otra manera; razón por la cual expresan los mismos maestros: “Las prácticas de Educación Popular se plantean desde la autonomía y deben generar ambientes de aprendizajes motivadores, significativos y cargados de sentido. Deben enriquecer la vida de la escuela, ser novedosos y transformadores” (RTPP1, P1), logrando otro sentido de la educación, del educador y del educando, quienes lucharán por su transformación, por su reflexión, por su emancipación.

Además, el sujeto político se entrega de manera significativa en el proceso y se involucra junto con los demás, según lo afirma la maestra de soberanía alimentaria “todos se untan” para lograr comprender lo que se hace, pero también para que cobre otro sentido y significado, de modo que tenga un profundo estado de concienciación y entrega que toque el pensamiento, el hacer, también el sentir que se evidencia cuando se comparte con cada educador, cuando expresa ampliamente el amor por lo que hace, en una entrega y pasión que lo ha llevado a liderar cada apuesta pedagógica, si bien motivó el proceso para que se lograra el trabajo que hoy tienen. De ahí que el pensamiento decolonial tenga implícita la sensibilidad, el afecto, la subjetividad como centro del proyecto emancipador, lo cual riñe con la apuesta neoliberal-colonial que es individualizada, mercantilista y deshumanizada.

No obstante, para lograr las transformaciones esperadas, estas remiten a otra concepción del acto de ser educadores, superando la tradición de ser dictador de clase para pasar a ser un actor que realiza una acción constituida comunitariamente y que lo lleva de manera permanente a aprender, a enseñar, a compartir y a entregarse.

De esta manera, se busca comprender el estado en el que se está, para posteriormente emancipar a los sujetados; acción transformadora de profundo compromiso personal y social, trabajo que implica reconocer las formas de poder, un aspecto que menciona el líder indígena Lenin Anacona:

Somos el resultado de un sistema educativo al servicio del poder, por lo tanto conservamos de manera muy arraigada las prácticas tradicionales y el pensamiento colonial ya sea por la comodidad, por convivencia, por miedo o porque no hemos hecho ese viaje del que sabiamente hablan los mayores desde la cabeza hasta el corazón y el viaje de regreso. En otras palabras, no nos hemos evaluado como docentes, no hemos replanteado nuestras prácticas. El mundo evoluciona constantemente, así como las formas de poder y de control, pero las prácticas siguen siendo las mismas. (EL, P22)

Es en el trabajo concebido por el pensamiento indígena que se trasgreden las formas hegemónicas de poder que están insertas en la comunidad, en el sujeto y que deben ser entendidas para ser superadas, recuperando, para el caso de los indígenas, campesinos y los afros, su esencia, sus costumbres, sus tradiciones, sus códigos culturales que constituyen un lenguaje, unas propias formas de organización y de comprensión del mundo.

De manera análoga, la resistencia del pensamiento propio constituye una praxis emancipadora, la cual se vivencia en las experiencias populares del Cauca. En este sentido, desde la Educación Popular se conjugan en su método dialéctico la teoría con la práctica, como ejes

constitutivos que van de la mano, todo ello en un proyecto no solo de pensar o actuar sino de reflexionar las prácticas y volver a ellas para transformarlas, tal como lo expresan los educadores de manera propositiva: “Articula coherentemente acción y reflexión, práctica y teoría a través de la praxis. Por ello, no solo parte de la realidad, sino que vuelve a ella para intervenirla y en este proceso construir un conocimiento que sirva para transformarla”. (RTPP2, P3).

Por consiguiente, la praxis en la Educación Popular le da un sentido político a su actuar, pero también reflexivo, permitiéndole un hacer consentido, un hacer transformador que abre camino a las vivencias, a las experiencias que desde el saber popular se construyen para que se encuentren con el saber de las ciencias, de la academia, en un andar que abre otros caminos, que permite la apertura a diversos aprendizajes, de forma tal que la praxis desde la concepción de Freire está “íntimamente vinculada a los conceptos de dialogicidad, acción-reflexión, autonomía, educación liberadora” (Streck y otros, 2015: 407), permitiendo al educador hacerse en la práctica y en la reflexión de su que-hacer, para pensar distinto, crear y hacer de otra manera, desde otras lógicas.

- **Del saber-pensar al saber-hacer. Una praxis que se construye caminando juntos.** En la tradición educativa se configura una sola forma de pensar los procesos, gestados desde lo teórico, con el pensamiento que muestra la

ciencia y que niega toda posibilidad de compartir otros saberes, lo cual constituye la base de la educación que niega la práctica, el hacer como centro de dicho trabajo. En este sentido, comentan los educadores: “En general en la educación que hemos tenido se nos enseñó que primero y más importante era la teoría, por lo cual, nuestro modelo educativo se basa en que los conceptos científicos sean lo que obligatoriamente se debe enseñar y por supuesto aprender”. (RTPP2 P5). Aspecto que las experiencias pedagógicas desarrolladas en la región muestran otras formas de hacer educación, si bien reconfiguran las relaciones entre pensamiento y acción.

La construcción colectiva caracteriza la Educación Popular, proceso que va mostrando esas otras maneras de estar y de ser, constituidas por la experiencia de quienes son educadores en las regiones apartadas del Cauca y que vivencian las problemáticas más sentidas de un país con una de las mayores desigualdades; además de las inhumanas condiciones de pobreza y violencias que cohabitan los territorios. Por lo tanto, ese saber, pensar y hacer, es una triada que surge de la necesidad de reconfigurar el papel de la escuela, de la educación y del educador, convirtiéndose en un ejercicio de saber-pensar-hacer en colectivo, en conjunción con los otros y otras que también habitan el mismo territorio, generando un ambiente distinto que permita la conversación, el encuentro, la discusión, pero que a la vez motiva a seguir construyéndonos, pensando y haciendo; aspectos que se movilizan en varios sentidos.

El primero, desde el pensamiento, lo que significa el encuentro de saberes, que hace circular otras cosmovisiones de ver y entender el mundo; lo segundo, desde el hacer, que permite agenciar esas otras maneras de actuación, puesto que cada contexto es particularmente diverso, único y singular; el tercero, desde las formas de trabajo, lo cual implica no solo el direccionado por el maestro, sino que a partir de una construcción conjunta genera un cambio en el actuar del docente acostumbrado a dirigir, a mandar; el cuarto, desde los sujetos que intervienen, involucrando a toda la comunidad educativa, en un tejido que va motivando la participación en los procesos, el compromiso para participar en las acciones a desarrollar, lo cual involucra el escenario familiar y social, puesto que la niñez y juventud empiezan a repensar su papel como actores de la sociedad; el quinto, con la construcción de procesos y no de acciones aisladas o cortoplacistas, lo que configura otros escenarios de actuación, de pensarse para ir construyendo paso a paso el camino de la transformación; el sexto, que activa al ser, el cual primeramente se toca en su interior, para salir de su comodidad, para que logre sentirse insatisfecho con lo que pasa, para que le duelan estas realidades inequitativas, para que le indigne a tal punto que lo motive a saber-actuar, llevando a la práctica el pensamiento y las reflexiones. Por medio de los anteriores aspectos se mueve el pensar, el saber, el sentir, el expresar y se logra de manera consciente liberarse, salir del estado en el que se encuentra para también ayudar a otros a repensarse.

De esta manera, la Educación Popular plantea otras formas de comunicación, generando las condiciones para ello, de modo que logren involucrar a los estudiantes, escuchando su voz, sus sueños, sus desesperanzas; a partir de un ejercicio consciente de reconocer a los demás, para lograr un hacer con sentido un quehacer reflexivo, una praxis transformacional.

- **La tradición oral como expresión pedagógica popular. La pedagogía de la palabra.** En el proceso educativo de la Educación Popular, un aspecto central es la palabra oral, la cual se moviliza a partir de la conversación y el encuentro que implica tener las condiciones para que circule, como también de un compromiso político de defender la cultura, de defender al ser, configurando una acción permanente, donde la palabra no es estática, si bien es pensamiento, es acción, es transformación.

Es de este modo como la Educación Popular va mostrando las condiciones que se deben tener en cuenta para su ejercicio, auspiciando un ambiente amable, ameno, más aún si estamos con niños o jóvenes, quienes tienen sus propias formas de comunicación, o para el caso de la región del Cauca, cuando se comparte con las diversas poblaciones indígenas, afro o campesinas, las cuales al recrear sus lenguas, sus formas de vida, requieren de un reconocimiento por parte del educador, para que la palabra (que implica pensamiento y cultura) se incorpore a la escuela con toda su sabiduría, su simbología; reconociendo así las múltiples realidades que es-

tán conviviendo en las instituciones y que están cargadas de historias, de cultura, de significados que el educador no puede desconocer. De manera que este encuentro debe propiciarse para que se genere en un ambiente de respeto, de confianza y de reconocimiento de quiénes somos y de dónde venimos y, según este elemento de la palabra, se reconozcan también las diferencias y conflictos de cada comunidad, como las que se presentan en la cotidianidad escolar.

Si se asume que la palabra se valora de forma distinta, para el caso de las comunidades indígenas, por ejemplo, se recrea con mayor fuerza al lado del fogón, símbolo indígena de encuentro, pero también ámbito de escucha, en el que se mira al que habla, en el que se construyen las reflexiones del quehacer, en el que los mayores comparten sus experiencias, convirtiéndose en un espacio educativo que contribuye a formar y formarse y donde la palabra circula para seguir pensándonos en colectivo, desde el principio del bien común; así, podría pensarse, por ejemplo, en un fogón escolar, que abra a la escuela a sus propias prácticas culturales y sus respectivos encuentros.

Para el caso de algunas comunidades negras del Cauca, la palabra se expresa en una oralidad llena de sentido, de cánticos y danzas que se entrecruzan para contar lo vivido, pero también lo esperado; siendo un sistema simbólico de expresión que en la comunidad patiana adquiere una relevancia trascendental y hace parte de su cotidianidad. Es en la interacción permanente

entre adultos, jóvenes y niños como se recrea esta forma de lenguaje que tiene su propio sentido y significado para dar continuidad a tradiciones propias de su cultura, como a expresiones que impactan la vida cotidiana.

La oralidad como fenómeno propio de lo cultural, está presente de diferentes maneras, de allí que la pedagogía tendrá que abrirle espacio, puesto que se construye en la cotidianidad donde se enseña y se aprende de la vida misma, a la vez que se convierte en una forma de lucha, de resistencia, ante una historia latinoamericana que fue conquistada violentamente y que trató de acabar con sus culturas, sus lenguas, con la propia vida.

Es así como la palabra no solo la moviliza lo escrito; para estas comunidades principalmente la palabra se presenta en la oralidad, la cual cobra un sentido singular en sus formas expresivas, si bien el talento de quienes hablan y narran su vida cantando o poéticamente relatan sus experiencias y llegan a convertirse en formas de lucha, porque lo oral es un vestigio presente que no lo pudo borrar el colonizador, y que a la vez se convierte en resistencia que permite seguir haciendo cultura, seguir perviviendo. Precisamente, las luchas cantadas, por ejemplo, son manifestación viva de lo cultural, símbolo de emancipación que narra la defensa del territorio, donde la pedagogía de la palabra se recrea en un sentir, en una composición que va más allá de la simple comercialización. Para estas comunidades es vida, es esencia del ser que se conjuga con la chirimía, para el caso de los indígenas, y los violines para

el caso de los afros, cargados de sentimiento, de dolor, de alegría; es decir, es una palabra viva que piensa, que comparte, que hace cultura, que lucha, que sigue andando o como lo expresan los educadores: “Nos lleva a sentir, pensar, actuar y saborear”. (RTPP1, P2)

Es también importante pensar en la forma como el lenguaje, la palabra y su oralidad, van constituyendo otra forma de interacción, la cual crea o construye cercanías, afectos, encuentros propios que también vive la escuela, donde se comparte en un interactuar permanente que otorga la palabra, que la respeta, que la incorpora como hecho pedagógico central de su quehacer. Al respecto comentan los educadores:

Esto implica darle la palabra al otro, buscar siempre horizontalidad y la relación sujeto-sujeto. Devolverles la voz a los niños y niñas. La palabra la tienen los estudiantes, tanto en el aula, donde debemos propiciar que se expresen, incluso si eso implica una crítica a la labor del docente; como para que cuenten y socialicen lo que se está haciendo, ellos se vuelven participantes de la construcción de la práctica pedagógica junto a los maestros. (RTPP2, P6)

De ahí que la palabra se constituye de diversas maneras, especialmente para la región del Cauca, mediante cánticos, poemas y cuentería

que narra la vida, las experiencias, el sufrimiento vivido, el andar. Es una forma de salvaguardar sus costumbres, que hoy se mantienen vivas, latentes y fortalecidas por su propio trabajo de recuperación y lucha, lo cual va mostrando una pedagogía que parte en la esencia de ellas y se constituye no desde el lenguaje de la escritura tradicional y su esquematización, sino con esas otras formas creativas que el ser humano construyó a lo largo de su historia, como son los tejidos para el caso de los indígenas, y donde la oralidad que se enseña a partir de las diversas expresiones artísticas, es semejante a como se manifiesta la pedagogía de la palabra, la cual es vivida a modo de una magia que cautiva con sus poemas, con sus notas musicales y que enseña otra forma de estar, de relacionarnos con nuestro ser, con los demás, con la naturaleza. De esta manera el indígena Lenin Anacona reflexiona:

No todos somos conscientes que hemos sido víctimas de un proceso de colonización que nos ha dividido, que nos ha inculcado la competencia, que nos ha dicho que hay una sola forma de comprender y de actuar en el mundo y lo más grave, que es la única válida. Hoy vivimos en una sociedad que se autodestruye, apoyada de las doctrinas impartidas desde las escuelas. Esta metodología requiere de prácticas que permitan despertar el pensamiento y el sentir. La orali-

dad es en gran medida una de ellas y la lengua materna como forma de vida y pensamiento adquiere valor, ya que no solo es una forma diferente de hablar, se expresa con metáforas de la vida nasa y sus seres, sino también de hacer, para dar un ejemplo no es lo mismo decir tejer que Vxitwa ja s Uss Yaatxnxí (pensar para hacer-se con el corazón). Es más amplio no solo su significado, también su sentido. Dialogar desde la lengua materna permite entranar el sentido de lo que se piensa y se hace en los territorios. No solo traducir lo que puede significar en nuestro idioma español. La lengua materna permite comprender el sentido de lo que se piensa, se hace, por tal razón quien conserva su lengua, es un guardián y debe protegerla, cultivarla y trasmitirla. (EL, P23)

La palabra va mostrando así diversos aspectos que la configuran. El primero, desde su movilidad, la cual no es estática, sino que se realiza en un proceso que va y viene, que se traslada y que para cada comunidad, para cada contexto, adquiere un significado particular que permite conocer, aprender, viajar por los espacios donde a veces no podremos llegar. El segundo, la palabra que expresa el mundo interno de cada sujeto, que muestra su pensamiento, su actuar, su sentir; más aún cuando va acompañada de

gestos, de expresiones que delatan el espacio interior que nos configura. El tercero, la palabra construye formas de relación que pueden llegar a ser hegemónicas o pueden permitir una interacción constante, tal como se propone en la Educación Popular, para superar la palabra que castiga, que golpea, por una palabra que genere cercanía, confianza, reflexión y emancipación.

- **Pedagogía del territorio.** La educación Popular se ha caracterizado por el desarrollo de diversos principios, los cuales movilizan su accionar; pero al realizar el recorrido por el Cauca, la defensa del territorio cobra una importancia significativa que transversa el Departamento de lado a lado, motivado por un ejercicio tanto colectivo como personal, por el cual el territorio es la existencia misma que expresa además un arraigo en el desarrollo de la subjetividad que emerge con toda su fuerza. Así el territorio, en tanto espacio físico es también espacio natural, es lenguaje, es interrelación, es pensamiento que va constituyendo una forma de estar, de ser, de sentir y de ver el mundo.

El territorio pedagógico popular es pensado además a partir de la situación de lo personal, donde el cuerpo se consolida como escenario de lucha, de poder; se incorpora para también entenderlo, habitarlo, respetarlo; todo lo cual implica un acto político de defensa del ser, donde interviene no solo sobre sí, sino sobre lo que le rodea y que se despoja de aquello que lo invade, para comprender esa otra forma de estar y de habitar el mundo.

Si se asume que el territorio va constituyendo un campo epistémico que crea concepciones, formas de relacionarse, de entenderse a sí mismos y a los demás a partir de lo que circula en él, como los saberes que dan lugar a un lenguaje propio capaz de develar en su esencia el carácter tanto vivencial como existencial, relativo a las condiciones de producción de conocimiento, que parten desde los saberes particulares, como también desde lo ontológico para constituir territorios existenciales, en los que se estructuran relaciones y cobra sentido el mundo de la vida en los procesos pedagógicos.

Así, el territorio pedagógico popular se constituye con la perspectiva de otras lógicas, en la posibilidad de crear (que crea) diversas relaciones y desde lo educativo generar aprendizajes y procesos de enseñanza a partir de otros campos de saber que no se limitan a los contenidos disciplinares y que se abren a la participación de subjetividades con sus experiencias vitales colectivas; esto para permitir una praxis pedagógica popular transformacional, donde el territorio, tal como lo afirma el profesor de Cajibío River Ordóñez, es un espacio de lucha, de confrontación, de trabajo; puesto que en él convergen culturas, historias, pensamientos, construcciones, sueños. Por ello, el territorio es considerado vida, desde su propio escenario físico, cargado de riqueza natural, pero que además genera conflicto, por el deseo de unos pocos de apoderarse del mismo, ante lo cual surge en la

región caucana una defensa de sus riquezas naturales y culturales que allí cohabitan y donde camina el pensamiento, los saberes, la vida.

Es de esta forma como la experiencia de soberanía alimentaria, por ejemplo, da un valor especial a las semillas, las cuales son consideradas germen que permite seguir construyendo, seguir haciéndose. En este sentido, la maestra líder de esta experiencia expresa: “la semilla es signo de vida, sin ellas no podemos vivir, mi gente, profesores perdonen, sin semillas no podemos vivir, ellas son signo de vida, ellas son la identidad de nuestros pueblos, son la identidad de nuestros pueblos y ellas son patrimonio de la humanidad”. (EF, P2). En efecto, es con la defensa del territorio y lo que produce, como con las semillas que se construye identidad y que para las comunidades tiene un sentido de pervivencia y autonomía.

En otras palabras, es (y) desde esta experiencia educativa que vivencia el territorio en la ciudad, por el hecho de contar con personas que vienen del campo y que han tenido que vivir situaciones adversas; pero a pesar de ello, siguen su lucha, defendiendo el valor de la tierra y lo que ella produce, por ende se trata de un aspecto que consideran central. Al respecto comenta la maestra:

Este pensamiento: es el derecho de cada nación para mantener y desarrollar su propia capacidad, para producir los alimentos básicos de los pueblos,

respetando la diversidad primitiva y cultural, tenemos el derecho a producir nuestros propios alimentos, en nuestro propio territorio, de manera autónoma, allí está la negra regando sus semillas con toda la autonomía del caso, eso es, ser uno autónomo dentro de su territorio, el docente de Educación Popular tiene que ser autónomo en el territorio donde está con su gente. (EF, P1)

Del mismo modo, para las comunidades indígenas el territorio es esencialmente vida y centro de su cosmovisión, por ello la defensa permanente del mismo. Afirmar su líder: Ahora los territorios indígenas gozan de autonomía educativa, entonces ahora, compañeros de territorios indígenas, quienes van a tomar la decisión son las mismas comunidades a través de sus autoridades y eso ya choca, es por eso que se ha hecho tanta guerra al CRIC”. (EL, P4). Es a partir de todo este trabajo político que los indígenas dan la lucha para lograr recuperar no solo lo espacial sino sobre todo sus costumbres; ejercicio de resistencia que cuida el cuerpo como territorio inicial, pero también la naturaleza como territorio social y todas las formas de expresión y comunicación que en él se puedan dar; se valora así, desde el canto de los pájaros, el caminar del río, hasta la voz de las montañas; asunto propio de su cosmovisión, donde se comprende la realidad desde otra perspectiva, del pensamiento ancestral que

da valor a la madre tierra, a la naturaleza, a la vida misma, de tal manera que se construye sentido y significado propio a la forma de entender y estar en el mundo.

De manera análoga, la experiencia de Actoría Social muestra la fuerza de la juventud como factor importante en pro de luchar por su propio territorio, el cual se ha visto atropellado por una sociedad que invisibiliza, que mercantiliza y no los deja ser. De allí que puedan crear su propia apuesta política con su proceso de formación en defensa de los territorios, logrando que se acreciente el compartir que realizan en un diálogo permanente que abre las puertas para que puedan expresarse, para que sigan construyendo su camino. La maestra coordinadora del proyecto comenta: “lo más importante es conocer que el territorio no es solo el espacio geográfico, el territorio tiene múltiples connotaciones y muchos niveles” (EFU, P7); redimensionado así la visión que se tiene y mostrando que el cuerpo, la familia y la escuela son territorios de lucha, de construcción permanente, pero a la vez de espacios de poder, asunto que se convierte en eje de trabajo de esta apuesta.

El proyecto que se desarrolla en *Pedagogía de la Corridez* exalta el valor del trabajo a partir del territorio, de su defensa, reconoce y protege las riquezas naturales que posee y que se han convertido en fortín ambicionado por las grandes multinacionales, puesto que la apuesta pedagógica de este proceso busca articular las asignaturas a la cotidianidad escolar al territorio. Al respecto expresa la maestra: “Esta vinculación con el en-

torno busca en principio el reconocimiento del territorio, al tiempo que se van adquiriendo los conocimientos específicos de las áreas fundamentales” (ELG, P2). De tal suerte que se rompe con esa visión fragmentada de la educación y que logra articular disciplinas, además, del conocimiento y recuperación de espacios, como de la toma de conciencia frente a su cuidado, más aún, en un sector donde las altas temperaturas hacen parte de la cotidianidad y donde el agua potable no llega con toda su fuerza; por consiguiente, la intención formativa escolar está basada en lo ambiental, en el cuidado de la naturaleza y de todo el potencial cultural y social que este territorio posee.

Del mismo modo, la experiencia campesina “caminar la Palabra” reconfigura el territorio, convirtiendo la escuela en el escenario que abre puertas a la comunidad, y con ello queda vinculada a ella para revalorarla, para reconfigurarla, superando la visión de espacialidad. El profesor encargado de esta propuesta comenta:

En ese trabajo de resignificación se partió de que algunos lo veían como la tierra, ahí está, hay 7 veredas que están ahí [...] en esa 7 veredas hay ríos, fuente, hay cosas, pero entonces también se discutía de que no era solamente en lo tangible, sino que hay algo mucho más fuerte que es lo intangible, lo que está ahí, la historia, la cultura, lo que la gente se piensa, lo que ellos sueñan para sus familias, sus hijos, creo que eso es el territorio. (ER, P6)

Esta resignificación reconoce un valor distinto al territorio desde la cultura, desde las historias que se narran en cada paso, con cada actor, como con las diversas formas de interrelación que allí suceden. De manera tal que el territorio como principio pedagógico popular adquiere su propia connotación con cada experiencia, a partir de la construcción que se realiza en cada contexto y que determina una amplitud de aportes para revalorarlo desde el cuerpo, la familia, la escuela, lo social, lo cultural, lo espacial; construyendo conceptos, lenguajes, prácticas con las vivencias y los saberes aprendidos en la vida misma y que es particular para cada apuesta educativa que construye su propio camino.

- **El escenario escolar y el aula de clase se recrean como un espacio itinerante de saber.** La apuesta pedagógica popular cambia la connotación de aula de clase, antes, entendida como encierro, ahora como escenario de construcción que lleva a repensar y compartir las experiencias de cada actor y que muestran como cada proceso resignifica el salón de clase para desplegar los espacios otros en los que se puede vivenciar su accionar. Así lo comentan los maestros: “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”. (RTPP2, P6)

El aula de clase deja de ser el escenario sólido, vacío y frío de un salón tradicional, para constituirse en aula en itinerante, a partir de otra concepción de territorio, en el escenario mismo donde se vive, y que permite articularlo a la cotidianidad, a sus problemáticas, a sus realidades, a su cultura.

Contrariamente, el trabajo que desarrolla de manera cotidiana el maestro tradicional lo enfrasca en la disciplina, lo cual fragmenta el saber y rompe con la lógica del ser en su integralidad. De allí la importancia del trabajo interdisciplinar que pueda motivar cada educador; en este sentido expresan los maestros: “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”. (RTPP2, P6). Ello implica salir del encierro, que no solo es físico, sino también mental, para lograr pensar-nos diferente y así actuar distinto, lo que genera otro estar, otro ser, otro sentir, otro compartir que humanice el proceso y que centre su trabajo en la persona.

Con los planteamientos realizados, la escuela tradicional debe transformarse para abrir espacio a la nueva escuela, la que emerge como escenario de encuentro, de discusión, de pensamiento y de acción; donde confluyen múltiples interrelaciones, saberes, culturas que llevan a pensar en otro educador, otro estudiante, otra comunidad, que logran superar la escuela del encierro, del silencio, del castigo, de la negación.

Se asume de esta manera que la escuela rompe sus barreras para dar apertura a sus puertas para que lo social entre, para que la comunidad penetre su esencia y así participe de lo que en ella se construye, todo ello en un ejercicio donde también la escuela va afuera y se abre para recorrer, sentir y vivir el mundo externo, el mundo de la vida, sus realidades, las cuales problematiza y reflexiona.

Bajo esta perspectiva se moviliza la tradición de hacer escuela y educación, para constituir un ejercicio distinto de comprenderla y vivirla, tal como expresa un educador:

Se empieza a sentir una movilización por una causa común: El territorio escolar de Casas Bajas. Todos estos aspectos permitieron configura lo que llamo el territorio escuela, es pensar la escuela por fuera del aula de clase. El territorio escolar entonces, se concibe como la mezcla entre lo físico y lo espiritual, no solo entonces desde lo meramente material sino desde aquello que vivimos, sentimos, donde la realidad y la esperanza conviven, en función del otro que es igual a mí con sus diferencias, pero que se pertenecen a un mismo espacio para seguir construyendo su propia dignidad histórica. (ER, P8)

En efecto, la escuela que edifica la linealidad debe superarse a partir del trabajo interdiscipli-

nar, proceso donde educadores de diversas áreas construyen saberes y pensamientos en conjunción con sus educandos, para lo cual no podría existir un horario establecido donde se defina el momento de aprender un área; este será un ejercicio de trabajo desde el momento que se llega a la escuela, hasta que el estudiante se va a su casa, lugar donde podrá seguir aprendiendo y compartiendo su experiencia educativa, convirtiéndose así en la escuela del compromiso, de la participación, de la organización, lo que lleva a un diálogo horizontal como a generar unas condiciones de confianza para la conversación, además de implementar sus acciones con los espacios otros que se constituyen como escenarios pedagógicos. De manera tal que los otros espacios de la vida, como la naturaleza, la familia, la comunidad, se convierten en el otro territorio pedagógico de saber, en el cual muchas de las experiencias del Cauca han construido su habitat. Una maestra lo afirma “la escuela, puede ser mi vereda, puede ser mi barrio, es mi comunidad y por consiguiente de ahí para allá la sociedad en general”(EFU, P8).

La dinámica escolar entonces no se circunscribe a la estructura interna de la escuela, va mucho más allá, porque reconoce otros escenarios educativos y permite hacer escuela en la familia, en la sociedad. Asimismo, se dinamiza desde lo que la comunidad va construyendo, haciendo parte de la siembra, de la cosecha, de lo cotidiano; de ahí que este nuevo proyecto de escuela desarrolla la pedagogía vivencial, la pedagogía

de la palabra, la pedagogía de la pregunta, la pedagogía de la búsqueda, lo cual construye un tejido social, personal, cultural y político.

Es a partir de estos principios pedagógicos populares como las experiencias educativas recrean su quehacer, todo ello en un ejercicio de construcción permanente que se expresa en otros lugares y con otras maneras de hacer pedagogía, rompiendo la vieja estructura educativa y mostrando que es posible otra educación, otra escuela y otro educador.

La figura 4 expone desde cada experiencia educativa el desarrollo de unas principios pedagógicos que dan sentido al desarrollo de otras praxis pedagógicas populares, en este sentido el diálogo de saberes, la participación-acción, la pedagogía de la palabra, del territorio son transversadas por una apuesta decolonial que tiene en cuenta las realidades, haciéndolas pertinentes y acordes a las necesidades de los contextos educativos, que convierten a la escuela como un escenario itinerante de saber.

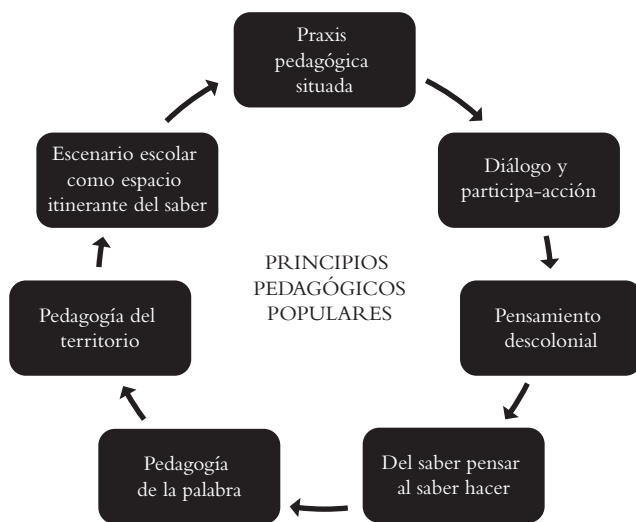


Figura 4. Principios pedagógicos populares

A manera de primer cierre abierto

La tarea de re-pensar los procesos educativos a partir de la dinámica que se gesta en el seno de las experiencias regionales, muestra la multiplicidad de saberes, sentires y praxis que allí confluyen, así como las continuidades y convergencias que las hacen singulares, esto en medio de contextos de adversidad que las comunidades deben afrontar. De este modo, el trabajo que adelantan los educadores se configura en los bordes, fracturando el esquema tradicional, en un camino que va, como ellos mismos lo expresan, “contra la corriente y que recrea los espacios otros”.

Por consiguiente, ir contra la corriente significa desafiar el estado habitual de las cosas, es desplazarse de otras formas para pensar y actuar diferente a lo acostumbrado, frente aquello que nos inmoviliza, en una lucha tanto interna como externa para poder cambiar la inercia en la que estamos sometidos, para asumir no solo una reflexión crítica de las problemáticas que nos aquejan, sino la búsqueda de propuestas que logren cambiar el sentido y las prácticas educativas. Conforme a estos principios se muestra como las experiencias rompen con la linealidad institucional, con los esquemas de horarios de clase, si bien se trabaja de otras maneras, fracturando la estructura escolar cerrada para per-

mitir que afloren otros tiempos, otros escenarios pedagógicos en los cuales se resalta la entrega y el sentir de sus participantes, a modo de un compromiso arraigado de cada ser que lidera los procesos y que los motiva a continuar a pesar de las vicisitudes.

La inflexión de las praxis pedagógicas que engendran en el territorio esas diversas formas que van traslapando el poder instituido, así como la colonialidad arraigada en la epidermis de un ser que es sujetado, de tal manera que afloran las ausencias, lo inesperado, lo que no se lograba ver o entender y que motiva la insumisión a la tradición, para hacer confluir pensamientos, acciones y sentidos que reconocen a las comunidades, los territorios, las personas y los entretnejidos que se configuran en ellos y que revelan búsquedas permanentes de cambio, de liberación del enclaustramiento de la escuela, lo cual lleva a aportar a la construcción de otros mundos posibles, de otras epistemes, de otros saberes, constituyendo heterotopías pedagógicas que recrean los lugares otros para pensar y hacer educación. Por ello, es que la singularidad de las experiencias pedagógicas populares otorgan sentido y significado a las pedagogías otras, como transgresoras de lo imperante, en tanto caminan de manera silenciosa, con una resistencia que pervive por sus formas de organización, de reconocimiento de múltiples saberes y que llevan a generar una ruptura en lo instaurado.

A partir del trabajo desarrollado en cada experiencia se desplazan las verdades absolutas, para dar apertura a los otros saberes que se construyen en la práctica misma, en el territorio, en la cotidianidad y que cru-

zan las puertas de la escuela, fracturando lo institucional para mostrar que es posible otra educación.

Se tejen así diversas relaciones y nuevas maneras de vivenciar lo educativo, lo que a la vez da apertura a la configuración de unas heteropías pedagógicas que permiten reinventarse constantemente, construir unidades de acción colectiva para seguir resistiendo y perviviendo. En efecto, las heterotopías construidas por el trabajo singular de las experiencias narradas muestran su aporte al pensamiento pedagógico transformacional a partir de lo otro, lo que no está contado, aquello que silenció la colonia y las formas de dominación que siguen imperando, pero donde emerge una educación que supera la implementación de un solo método que no deja pensar lo otro, y que no deja actuar, logrando el surgimiento de espacios otros de aprendizaje, de diálogo y de encuentro que permiten prácticas situadas, diálogo y participa-acción, donde la pedagogía de la palabra, del territorio, del saber hacer y saber pensar confluyen en un entramado que transita la escuela, el aula de clase, la comunidad y la convierte en un espacio itinerante de saberes.

De esta manera se gesta un pensamiento y praxis que configuran una urdimbre de saberes pedagógicos que potencialmente dan vida a lo educativo con otras apuestas, forjando subjetividades críticas, sujetos colectivos que luchan desde otros lugares y que des-enclaustran la pedagogía del aula y de la escuela para establecer otro camino de pensarse, de hacerse permanentemente. Es a partir de estas apuestas que se nutre la esperanza con nuevas

realidades, con otros sujetos, en una otredad que respeta la diferencia y que lleva a vivenciar relaciones horizontales para lograr subjetividades rebeldes e inquietas que constituyen sus propias formas de lenguaje y de encuentro.

De igual forma, las experiencias presentadas muestran como la Educación Popular se recontextualiza, abriéndose a un espacio legitimador de poder, como es la escuela, para evidenciar las grietas que desde las pedagogías otras superan la visión instrumental educativa y hacen entender que no solo es una apuesta que contribuye a la transformación sino que es un trabajo político de comprensión del mundo, para lograr con su acción reflexionada construirse y trabajar colectivamente para el bien común, ello a partir de la ética solidaria en conjunción de esfuerzos, pensamientos y acciones, que es pensada desde los territorios y no solo desde la alfabetización o educación de adultos. Por lo tanto, se observa que intervienen diversos actores como jóvenes, niños, grupos campesinos, de mujeres, entre otros, ubicados en diferentes contextos en el desarrollo de sus apuestas, incitando a un cambio generacional, pero también contextual y metodológico que recrea los principios de la Educación Popular y su praxis pedagógica.

De este modo, la pedagogía de la palabra y del encuentro motivarán la movilización permanente, para continuar cuestionándonos, así las tesis no serán documentos cerrados que quedan guardados en las bibliotecas, sino que serán obras de saber para seguir preguntándonos. En este sentido surgen diversas inquietudes que rondan el pensamiento, las

comunidades, el ser mismo: ¿qué emergencias deben configurar las nuevas apuestas pedagógicas? ¿Cómo potenciar las praxis pedagógicas en las regiones? ¿De qué maneras lograr agendas conjuntas y de construcción colectiva propias de la Educación Popular? ¿Cómo lograr descolonizar la Educación Popular? ¿Cuál es el sujeto popular que se requiere para este siglo, cómo constituirlo? Estas y otras preguntas abren el pensamiento para seguir con un saber reflexivo, un saber con sentido que nos permita seguir aprehendiendo de la singularidad de cada experiencia y su potencial transformador.

En definitiva, el devenir educativo será una tarea transversada por la praxis pedagógica, a partir de la construcción conjunta, en una dupla del sujeto y lo colectivo, según el logro de una unidad que va pariendo otro sujeto, con una subjetividad y humanidad que se va sembrando en el seno del mismo ser para lograr la emancipación de sí mismo, pero también de lo que lo oprime y que al caminar con otros va construyendo un hilar de pensamiento, de sabiduría, de esperanza, que nos llevará a repensar los discursos, las prácticas, el mismo ser.

*La Educación Popular un camino
en permanente construcción.*

Referencias

- Anaconda, Lenin
2018 Entrevista. Proyecto Educativo Propio Yanaconas. Lider indígena Cric, Popayán.
- Añaños, Fanny
2006 *Educación social. Formación realidad y retos.* Grupo Editorial Universitario, Madrid.
- Albán, Adolfo (compilador)
2013 *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencia.* Editorial Casa del Caribe y Oriente, Santiago de Cuba.
- Dolores Grueso
2015 *Pedagogía de la Corridez.* Editorial Save the Children, Popayán.
- Álvarez, Alejandro
2014 *Los discursos otros. Críticas al universalismo occidental.* Ediciones desde abajo, Bogotá.
- Araujo, Ana María
2004 *La pedagogía de la liberación.* En: Paulo Freire. Editorial Grao, Barcelona.
2006 *Paulo Freire, una historia de vida.* Villa das letras Editoras, Cámara brasileña de libros de Brasil, Pernambuco.
- Ayala, Juan Manuel
2012 *Las organizaciones civiles y su fortalecimiento en un contexto desafiante. Programa de formación para la acción social.* Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, Guadalajara.
- Barragán, D. y Amador, J. C.

- 2014 “La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación”. *Itinerario Educativo* 64.
Boada, María Mercedes, Buenaventura Nicolás y otros.
- 2018 *Caminos para la paz desde las escuelas*. Expedición Pedagógica Nacional. Planeta Paz, Bogotá.
Boada, Mercedes
- 2006 Expedición Pedagógica Nacional. Pedagogía, territorio y cultura 8. Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
Bobbitt, Franklin
- 1918 *The curriculum*. Universidad de Harvard, Cambridge.
Buenaventura, Nicolás
- 1982 *Método en la Educación Popular*. Ediciones Ceis, Medellín.
- Cajiao, Francisco
- 2001 *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Editorial Magisterio, colección Mesa Redonda, Bogotá.
- Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón
- 2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Cendales, Lola, Mejía, Ghiso y Muñoz
- 2013 *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*, CEAAL. Ediciones desde abajo, Bogotá.
- Mejía, Marco y Muñoz, Jairo
- 2016 *Pedagogías y metodologías en Educación Popular. Se hace camino al andar*. Ediciones desde abajo, Ceaal, Bogotá.

- Centro de Estudios e Investigación Docente
2014 *Revista Pensamiento Popular*, Ceid Asoinca,
No 1, Popayán. pp. 21-24.
- Consejo Regional Indígena del Cauca
2004 PEBI, Programa de Educación Bilingüe e
Intercultural. UAIIN, Popayán.
- Delors, Jaques
1997 *La educación encierra un tesoro. Informe de la Co-
misión Internacional sobre la Educación del siglo
XXI*. Unesco, México.
- Días Barriga, Ángel
1985 *Didáctica y curriculum: convergencias en los progra-
mas de estudio*. Ediciones Nuevomar, México.
- Defensoría del Pueblo
2017 Directorio de Organizaciones Sociales,
Popayán.
- Dimensión Educativa
1996 *Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, Bogotá.
- Echeverri, Alberto
2015 *Paradigmas y concepciones en educación y pedago-
gía*. Grupo Historia de la práctica pedagógi-
ca. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Euscátegui, Robert y Pino, Stella
2010 *Los procesos educativos y curriculares resignifica-
dos desde la formación humana*. Editorial Uni-
versidad del Cauca, Popayán.
- Escobar, Arturo
1996 *La invención del tercer mundo. Construcción y re-
construcción del desarrollo*. Norma, Bogotá.
- 2014 *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre
el desarrollo, territorio y diferencia*. Editorial
Unaula, Medellín.

- Fals Borda, Orlando
1987 *Ciencias propia y colonialismo intelectual, los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores, Bogotá.
- Ferry, Gilles
1990 *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós. México.
- Flecha, Ramón, Ximeno Sacristán y otros.
2005 *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Editorial Graó, Barcelona.
- Florez Ochoa, Rafael
1997 *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Editorial McGraw-Hill, Bogotá.
- Freire, Paulo
1969 *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores, Madrid.
1968 *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Madrid.
2001 *Política y educación*. Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.
2004 *El grito manso*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
2009 *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, Madrid.
2010 *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, México.
2010 *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata, Madrid.
2011 *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, San Lorenzo.
- Paulo Freire y Antonio Faundez
2013 *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores. Madrid.

- Foucault, Michael
 1986 “Of other Spaces”. *Diacritics*. No 16.
 1990 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Gadotti, Moacir
 2002 *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- García Márquez Gabriel y otros.
 2002 *Colombia al filo de la oportunidad*. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- García Olivo, Pedro
 2005 *El enigma de la docilidad*. Editorial Virus Lllevir, Barcelona.
- Ghiso, Alfredo
 2012 *Cuaderno de animación sociocultural. Reflexiones contemporáneas sobre la intervención e interacción sociocultural*. Editorial Escuela de Animación Juvenil Mónica Sepúlveda, Medellín.
 2014 *Temas de nuestro tiempo. Pistas para comprender el contexto de los proyectos y propuestas educativas de hoy*. Ediciones Derrama Magisterial, Lima.
 2016 “Diálogo y participación como generadores de saberes”. *Revista Aportes*, No 60. Bogotá. pp. 69-87.
- Giroux, Henry
 2012a *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores, México.
 2012b *Estudios culturales como práctica pedagógica*. Traducido por Pablo Manzano. Penn State University, Pensilvania.

- Galeano, Eduardo
 2003 *Nosotros decimos no (crónicas 1963-1988)*. Siglo XXI Editores, Madrid.
- Grueso, Dolores
 2018 Entrevista. Proyecto Pedagogía de la Corri-
 dez. Institución Educativa Escuela Dos Ríos,
 Galíndez.
- Hernández, Roberto
 2002 *Simón Rodríguez: pensamiento educativo*. Faid
 Editores, colección Cathedra, Caracas.
- Jaramillo, Rodrigo
 2015 *La calidad de la educación: los léxicos de la deshu-
 manización*. Ediciones desde abajo, Bogotá.
- Korol, Claudia
 2005 *Pedagogía de la resistencia*. Ediciones Améri-
 ca Libre, Buenos Aires.
- 2016 *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*.
 Editorial La Fogata, Bogotá.
- Kusch, Rodolfo
 1999 *América profunda*. Editorial Biblos, Buenos
 Aires.
- Lander, Edgardo
 2000 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias so-
 ciales. Perspectivas latinoamericanas*. Unesco-Clac-
 so. Ediciones Faces/UCV, Buenos Aires.
- López, Nelson
 1995 *La reestructuración curricular en la educación
 superior. Hacia la integración del saber*. ICFES,
 Universidad Sur Colombiana, Bogotá.
- Malagón, Luis Alberto
 2003 *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire. Pedagogía
 política y sociedad*. Cooperativa Editorial Ma-

- gisterio, Bogotá.
- Maturana, Humberto y Nisis, Sima
1998 *Formación humana y capacitación*. Dolmen, TM Editores, Bogotá.
- Martí, José
1991 *Nuestra América*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- Martinic, Sergio y otros.
1986 “La sistematización en el trabajo de Educación Popular”. *Revista Aportes*. Dimensión educativa, Nro. 6, Bogotá. pp. 3-17.
- Mejía, Marcos Raúl
2006 *Educación(es) en la(s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones desde abajo, Bogotá.
2011 *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
2012 *La sistematización. Biblioteca vértices colombianos*. Ediciones desde abajo, Bogotá.
2015 *Educación Popular en el siglo XXI*. Colección primeros pasos. Ediciones desde abajo, Bogotá.
2015 “Diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de Educación Popular: una construcción desde el Sur”. *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 43. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 37-48.
- Mejía, Marcos Raúl y Awad, Myriam
2004 *Educación Popular hoy. En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora. Bogotá.
- Mélich, Joan Carles
1994 *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Editorial Antropos, Madrid.
Ministerio de Educación Nacional.

- 1994 Ley General de Educación, Bogotá.
- 2000 Programa de Educación Popular de Adultos, Bogotá.
- Muñoz, Esperanza y Salazar, Fulvia
- 2017 "Proyecto Caminando tras un sueño. La sistematización de actoría social: una apuesta para la resignificar prácticas pedagógicas". Popayán.
- 2018 Entrevista. Proyecto Actoría Social, Institución Educativa Madre de Dios. Popayán.
- Not, Luis
- 1997 *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá.
- Parra, Rodrigo y otros.
- 1994 *La escuela vacía*. Ediciones Tercer Mundo, Bogotá.
- Ponce, Anibal
- 1981 *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos, México.
- Quiceno, Humberto
- 2003 *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- Quijano Valencia, Olver
- 2016 "La conversación o el interaccionismo conversacional. Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s)." Calle 14, 11 (20) pp. 34-53.
- Relatoria Taller Pedagógico Popular 1 RTPP1
- 2018 Encuentro con educadores del Cauca, Popayán.
- Relatoria Taller Pedagógico Popular 2 RTPP2
- 2018 Encuentro con educadores del Cauca, Popayán.

- Relatoría Taller Pedagógico Popular 3 RTPP3
 2018 Encuentro con educadores del Cauca, Popayán.
 Rivera, Floricelda
 2018 Entrevista. Proyecto Soberanía Alimentaria. Institución Educativa Gerardo Garrido, Popayán.
 Rodríguez, Simón
 2004 *Inventamos o erramos*. Editores Latinoamericanos. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, Caracas.
 Sacristán, Gimeno
 1988 *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata, México.
 Saldarriaga, Oscar
 2003 *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
 Sánchez, Manuel
 2010 *La participación. Metodología y práctica*. Editorial Popular, Madrid.
 Santos Souza, Boaventura
 2009 *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores, Clacso, México.
 2010 *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Clacso, Buenos Aires.
 Savater, Fernando
 1991 *El valor de educar*. Editorial Ariel, Bogotá.
 Souza, Joao Francisco
 2006 *Y la Educación Popular, ¿qué?* Editores Baga-co, Recife.
 Stenhouse, Laurence

- 2003 *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata, Madrid.
- Streck, Danilo y otros.
- 2015 *Diccionario Paulo Freire*. Biblioteca Nacional del Perú, Ceaal, Lima.
- Tabba, Hilda
- 1974 *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Torres, Alfonso.
- 2008 *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho, Bogotá.
- 2013 *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE, Editorial Búho, Bogotá.
- 2014 *Hacer historia desde abajo y desde el Sur. Colección primeros pasos*. Ediciones desde abajo, Bogotá.
- 2015 *Educación Popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- 2016 *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho, Bogotá.
- 2017 *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho, Bogotá.
- Torres, Rosa María
- 1990 *Educación para todos. La tarea pendiente*. Editorial Laboratorio Educativo, Caracas
- Tuhiwal, Linda
- 2016 *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Ediciones Lom, Santiago de Chile.
- Universidad Indígena Intercultural del Cauca
- 2018 *Desde la vida y para la vida. La UAIIN espacio*

de sentir, pensar y hacer. Revitalizando las sabidurías y conocimientos de los pueblos originarios. CRIC, Popayán.

Vélez, Claudia

2011 “La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: 30 años de legitimidad”. *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol. 9 No 1. Enero-junio, Universidad de San Buenaventura Cali. pp. 133-145.

Walsh, Catherine

2013 *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Quito.

2014 *La pedagogía y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Edición Querétaro, Quito.

Zambrano, Armando

2000 *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Nueva Biblioteca Pedagógica, Cali.

Zapata, Vladimir

2001 *Introducción a la educación integral*. Programa de desarrollo pedagógico docente. Universidad de San Buenaventura, Cali.

Zuluaga, Olga Lucía

1987 *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá.



Entramados pedagógicos populares
se terminó de imprimir en diciembre de 2023.

Impreso en
Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S
por encargo de Gamar Editores.

La edición estuvo al cuidado de
Felipe García Quintero y la autora