

Jhon Jairo Angarita Ossa - Iván Manuel Sánchez Fontalvo

LA EDUCACIÓN POPULAR

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

PERSPECTIVAS DE DOS PROYECTOS POLÍTICO-EDUCATIVOS EN COLOMBIA



LA EDUCACIÓN POPULAR MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

**Perspectivas de dos proyectos
político-educativos en Colombia**

**Jhon Jairo Angarita Ossa
Iván Manuel Sánchez Fontalvo**

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Angarita Ossa, Jhon Jairo, autor

La educación popular más allá de la escuela : perspectivas de dos proyectos político-educativos en Colombia / Jhon Jairo Angarita Ossa, Iván Manuel Sánchez Fontalvo. -- Primera edición. -- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2025.

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye datos curriculares de los autores. -- Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-746-815-1 (ibd) -- 978-958-746-813-7 (pdf) -- 978-958-746-814-4 (epub)

1. Educación popular - Colombia 2. Etnoeducación - Colombia 3. Interculturalidad - Colombia 4. Política educativa - Colombia I. Sánchez Fontalvo, Iván Manuel, autor

CDD: 370.11509861 ed. 23

CO-BoBN- a1144320

Primera edición, febrero de 2025

2025 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Calle 29H3 n.º 22-01

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Jeynner Kevin Páez Vélez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Revisión de estilo: Juan Diego Mican González

Santa Marta, Colombia, 2025

ISBN: 978-958-746-813-7 (pdf)

ISBN: 978-958-746-814-4 (epub)

ISBN: 978-958-746-815-1 (IBD)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587468137>

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Contenido

Prólogo	7
Introducción.....	10
Capítulo 1. La escuela como representación unívoca de la educación	14
Una mirada de lo extraescolar y lo socioeducativo en Colombia	17
Una aproximación a la acción educativa	19
Capítulo 2. Contexto y diseño metodológico	26
La ciudad de Santiago de Cali.....	26
Una mirada a la formación de la ciudad de Cali	28
La ciudad de Santa Marta	31
Algunos apuntes socioculturales acerca de Santa Marta	32
Perspectiva metodológica.....	34
La experiencia de la Corporación para el Desarrollo Regional.....	38
Enfoques y estructura organizativa de la CDR	44
La estrategia Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local	47
La condición escolar en el Distrito de Santa Marta	52
Capítulo 3. Intencionalidad y práctica político-educativa de la educación popular	54
La estructuración de la educación popular hacia un camino posible	57
El escenario político-educativo.....	58
El escenario de la dialogicidad.....	59
El escenario popular.....	61
Capítulo 4. La interculturalidad: una perspectiva desde la educación popular en Colombia	64
Vacancias de la educación oficial ante la realidad sociocultural del país	65

El reconocimiento pluriétnico y multicultural en Colombia	66
La etnoeducación.....	67
La educación popular en Colombia como proyecto situado	68
La práctica político-educativa.....	71
Hacia una educación posible de base popular e intercultural	74
A manera de conclusiones.....	78
Bibliografía.....	80
Siglas y acrónimos	85
Los autores.....	86

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Modalidades de la educación	16
Cuadro 2. La educación y las modalidades según legislación colombiana	17
Cuadro 3. Motivos, metas y formas de hacer y de saber de los proyectos educativos	20
Cuadro 4. Racionalidades y dimensiones de la acción educativa	23
Cuadro 5. Tipos de identificación de la población afrocolombiana	33
Cuadro 6. Fuentes documentales de la organización popular	35
Cuadro 7. Sujetos e información de entrevistados	36
Cuadro 8. Fases de la estrategia Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local	48
Cuadro 9. Nociones de la educación popular	56
Cuadro 10. Condiciones de la educación popular	56
Cuadro 11. Concepciones e intencionalidad de la educación popular en los proyectos situados	72

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Escenarios de la educación popular	58
--	----

Lista de Mapas

Mapa 1. Localización de Santiago de Cali	27
Mapa 2. Localización de la ciudad de Santa Marta	32

Prólogo

Son muchas las líneas que se han escrito sobre educación, la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizajes, las comunidades educativas y la educación popular, entre otros vocablos afines. En este libro, los autores incurren en la osadía de aportar nuevas ideas para seguir pensando en este tema y problema infinito en posibilidades. De manera específica, la educación popular es el centro de sus reflexiones, un campo que atañe no solo a quienes se consideran autoridad en el ejercicio de enseñar, sino a aquellos que promueven y argumentan que es posible enseñar y aprender por fuera de las aulas escolares.

Es justamente ahí donde radica la riqueza de este trabajo: en ilustrarnos con ejemplos pertinentes y contemporáneos acerca de esos límites porosos que a diario se cruzan en la infinitud de apuestas que nos trae la educación popular. Buena parte de la tinta que se ha expandido sobre la escuela es para afirmar su crisis, su debacle y sus desafíos. Incluso se erige como opción acabar con esa institución cuasi sagrada e intentar nuevas formas de aprender y enseñar.

Si bien estas propuestas aparecen como una herejía en un mundo que se considera moderno e ilustrado, vale la pena detenerse a pensar en ellas para tratar de comprender cuál es la naturaleza de esta crisis. En el libro *La educación más allá de la escuela* se encuentran algunas claves para pensar en ello. La escuela ya no cumple —tal vez nunca lo ha hecho a cabalidad— ese papel que el Estado le ha confiado y que la sociedad demanda; una función socializadora para la convivencia, el reconocimiento y el respeto de las diferencias.

Es chocante visitar una escuela común en los sectores más vulnerables de ciudades como Cali o Santa Marta y encontrarse todavía hoy con el contexto paupérrimo en el que los docentes intentan dar clases a una población infantil y juvenil que demanda otras condiciones. El hacinamiento, la debilidad tanto física como educativa en la infraestructura, sumadas a otras circunstancias desfavorables de la propia población escolar y sus familias, generan que la calle, como instancia emergente de socialización, resulte más sugestiva y atrayente.

Ahora bien, es ahí en la calle donde la educación popular encuentra su lugar. En este espacio, como experiencia de encuentro popular y vital, de democracia, de pluralismo, de la diversidad como riqueza, la educación popular despliega sus opciones de enseñanza y aprendizaje sin ufanarse de estructuras curriculares cerradas que indiquen un cierto camino por seguir.

Así, la educación popular ha empezado a disputar un lugar simbólico con la educación formal e ilustra un camino pendiente por explorar. De este modo se han contemplado nuevas formas de aprender que, si bien instituciones educativas, especialmente privadas, han podido explorar, todavía no conforman el panorama más accesible para amplias capas de la población, donde el uso creativo del tiempo libre es casi un lujo.

Las apuestas de la educación formal, la escuela nueva, la educación popular y disímiles enfoques se encuentran y desencuentran en un baile acompasado a veces disonante, a veces repetido, a veces irritante. En latitudes como las brasileñas emergen entonces movimientos sociales como el *Escola Sem Partido*, que cuestiona el legado de Paulo Freire, según ellos, por su tergiversación en la escuela formal al considerar que no pocos maestros y maestras han usado sus consignas para adoctrinar a sus escolares. Por lo tanto, reclaman que la escuela no adoctrine y dejan abiertos debates como: ¿es posible tal adoctrinamiento? La llamada Escuela Sin Partido, es decir, sin política, ¿es una negación del pensamiento crítico? Este tipo de reflexiones son las que también nos hacen los autores con el texto que aquí presentan.

¿Qué es eso que se ha denominado escuela popular? En este libro ese debate se presenta y se ilustra con un par de ejemplos, y nos deja unas preguntas para seguir reflexionando. Tal vez la educación en sí misma tenga que cambiar en todos los niveles, desde el preescolar hasta el superior. Quizás estas líneas aquí propuestas nos inviten a pensar cuál es el papel que ha desempeñado la educación en nuestras vidas, en las vidas de todos los que han accedido a ella y, sobre todo, en las de quienes no han logrado acceder. De hecho, cabe considerar por qué acceder a la educación se ve como un proceso que implica esfuerzo individual y no como un deber del Estado. Es decir, no es que la gente logre acceder a la educación; es que el Estado llegue hasta el último individuo no escolarizado y le garantice las condiciones básicas de insertarse en el mundo social.

Me voy adelantando con estos cuestionamientos a algunos que el libro me genera, e invito a los lectores y las lectoras a que hagamos parte de este debate que los autores a bien nos traen. Se trata de una reflexión pertinente para un momento en que las brechas educativas han sido agudizadas por el receso académico generado en el contexto de pandemia y que la llamada educación virtual o mediada por tecnologías no logró solventar, en un país donde las brechas digitales son un nuevo indicador de nuestra

vergonzante desigualdad social. La educación popular es un campo de batalla donde las ideas son las armas, la creatividad es el combustible y se enfrentan saltimbanquis entre máscaras y zancos.

Elizabeth Gómez Etayo

Doctora en Ciencias Sociales Universidad de Campinas Brasil
Directora del Instituto de Estudios para la Sostenibilidad

Introducción

Enunciar la educación popular más allá de la escuela parece un contrasentido si se tiene en cuenta que su origen se debe, precisamente, al terreno no escolar, pues ha sido vinculada de manera directa con otras expresiones ético-políticas como la investigación acción participativa (IAP), la comunicación alternativa y la teología de la liberación. No obstante, la escuela parece asumir un papel indelegable en la construcción de los sujetos modernos, asumida por las y los educadores populares como un terreno posible en la coformación de sujetos críticos de su realidad.

En efecto, ubicamos la educación popular más allá de la escuela, reconociendo su horizonte ético, político y epistémico. Para esto hemos abordado, desde el grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (Cemplu), dos proyectos educativos: uno con la Corporación para el Desarrollo Regional (CDR), organización popular situada en el Distrito de Cali, y otro en la Institución Educativa Cristo Rey, en la localidad 3 «Turística Perla del Caribe», ubicada en el Distrito de Santa Marta, con el interés de reconocer sus propósitos, apuestas y elaboraciones pedagógicas desde la mirada teórico-crítica de la educación popular.

Este libro a su vez es producto del proyecto de investigación denominado «La educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial», apoyado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena. Este texto también fue gestado en el doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de esta casa de estudios, bajo el interés de hilvanar un planteamiento discursivo y teórico-pedagógico acerca de la reflexividad del profesorado en instituciones oficiales y de educadores en contextos populares.

Esta obra es una invitación a debatir sobre el(los) propósito(s) de la educación popular a partir de la metáfora escolar con sus cercanías y distancias. Para esto hemos escogido la acción educativa como categoría axiológica, que nos permite operar en el terreno de las múltiples finalidades de la práctica político-formativa, influenciada por la teoría crítica y reinventada en la realidad latinoamericana.

A su vez, mediante este libro buscamos dejar una provocación, pues no pretendemos finalizar la discusión; al contrario, se propone ahondar en tres territorialidades con interés para el debate educativo actual: primero, la relación entre el adentro y el afuera de la escuela, y las presencias de lo comunitario en esta y lo escolar en la comunidad; segundo, la relación entre educación popular e interculturalidad, con el surgimiento de nuevos sujetos sociales que reivindican la conciencia emancipatoria y crítica; y tercero, la confluencia entre el Caribe y el suroccidente colombiano, territorios con riquezas y encuentros posibles.

En el marco de los ejercicios de investigación realizados por el grupo Cemplu, hemos dialogado con docentes y educadores que enuncian sus voces desde posiciones éticas y políticas en clave de cuestionamientos al orden instituido. Recobrar esas narrativas nos ha permitido reconocer diversos horizontes ético-políticos de la educación, en especial en el campo de la interculturalidad, como fruto de las tensiones reivindicativas de los diversos sujetos sociales que emergen en la sociedad plural.

Así pues, nuestra mayor motivación se encuentra en la enunciación de otro lugar desde el que se tense y fragmente el concepto de educación para sospechar la existencia de un amplio campo de pedagogías insumisas, de otras educaciones. En particular, hemos querido enunciar en esta publicación el lugar de la educación popular y la justificada pregunta por sus propósitos, además de su relación con la escuela en la constitución de sujetos críticos, libres y emancipados de un sistema-mundo capitalista.

Al indagar por la intención que emerge de la práctica de la educación popular encontramos tensiones, conflictos, esperanzas y, sobre todo, miradas diversas. Esta diversidad de fuerzas nos convocó a reconocer la pluralidad de los propósitos de esta corriente pedagógica, ligada a los movimientos sociales y los procesos de persistencia y lucha en torno al campo educativo, incluyendo la escuela.

Las primeras décadas del siglo XXI contienen expectativas e incertidumbres sobre las posibles transformaciones del campo educativo. En este sentido, nos interesa reconocer y retomar el debate por la intencionalidad educativa, que parece disminuido en el contexto actual. En el decir de Monarca (2009):

Varias son las fuentes que reforzaron esta visión de los fines educativos; pero quizás haya sido el conductismo, con su intromisión didáctica, el que más fuerza le dio a esta interpretación desde una supuesta fundamentación científica, quien apuntó hacia conceptualizaciones teleológicas moleculares de la acción humana, llevando el tema de los fines a los objetivos conductuales y reduciendo así drásticamente la acción educativa como actividad cultural a aspectos sumamente fragmentados de la misma, con sentidos acotados, restringidos o prácticamente

ausentes. Viéndose así reforzada la relación lineal, unívoca, mecánica, entre unas formas de hacer y unos resultados predefinidos (p. 11).

Ahora bien, deseamos subrayar que en este libro no se agota el debate sobre la finalidad educativa; no obstante, proponemos abordar la praxis educativa desde la perspectiva de la intencionalidad crítica en clave de educación popular. Como punto de partida, nos preguntamos sobre la complejidad de este campo con miras a aportar al estudio de las ideas pedagógicas no exclusivas del escenario escolar, diversas y emergentes, que se tejen gracias a las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas.

La educación ha sido cuestionada en su singularidad y constantemente se expresa pluralista mediante diferentes propósitos e intereses, cada vez más amplios e innovadores, distanciándose así de los cánones tradicionales de la forma escolar. La constitución de la acción educativa se puede observar desde la tensión entre la escuela y «el más allá de ella» (que es también la escuela). En este sentido, el escenario extraescolar y la configuración de lo socioeducativo dan pistas sobre la presencia y la continuidad de las prácticas de educación popular.

La pregunta por el significado de la educación popular no se agota en la retórica de la presencia escolar o extraescolar. De hecho, se asume desde una intencionalidad política que, a propósito de las complejidades contemporáneas en Colombia, propone reflexionar sobre el entramado de los planteamientos cognitivos, epistemológicos, éticos y teleológicos, de cara a la construcción de referentes educativos que respondan a las voces que claman por una sociedad justa y equitativa.

En consecuencia, asumimos el reto de presentar esta obra reconociendo que existen algunos debates sobre la educación alrededor de las perspectivas decoloniales, insumisas y contrahegemónicas, con base en otras epistemes. Desde ese entramado retomamos la educación popular como heredera de la teoría crítica, pero también como corriente dinámica que navega en un terreno beligerante y propositivo, gracias a las prácticas pedagógicas cambiantes de los sujetos sociales en posición de sus identidades sociales y políticas. De tal forma, presentamos a las diversas audiencias interesadas en la educación popular este libro, estructurado en cuatro capítulos que abordan argumentaciones teórico-empíricas complementarias, que proponen reflexiones y discusiones sobre la educación popular fuera de la escuela, a partir de la identificación de los rasgos de la práctica pedagógica en clave de proyectos situados con intencionalidad político-educativa.

El primer capítulo propone indagar la escuela como configuración hegemónica de la educación, dada su constitución histórica, política y social. Pensar otras formas educativas supone el descentramiento de lo escolar, es decir, reconocer la práctica

educativa por fuera de la escuela como escenario extraescolar y socioeducativo, pero también vinculado a ella. De este modo se expone la acción educativa desde su posición ética de creación de valor humano; teleológica, referida a la finalidad educativa; cognitiva, de la forma en que se construye el saber; y epistemológica en tanto productora de saberes.

El segundo capítulo expone el material empírico y su análisis bajo la realidad colombiana. Para ello, analiza dos proyectos educativos: la organización popular CDR en Cali y la Institución Educativa Cristo Rey en el Distrito de Santa Marta. Estas iniciativas cuentan con un horizonte y prácticas pedagógica definidas, en contextos geográficos y sociales con complejidades que a su vez les dan sentido y significado a las experiencias educativas que de manera dinámica reelaboran. En este apartado también se presenta como acápite la metodología de estos proyectos desde un enfoque cualitativo, que da cuenta de diversas técnicas dialogantes con las voces comunitarias. Así se reflejan en el tejido interpretativo el acervo documental, la mirada etnográfica y la indagación a las voces de los informantes, que permitieron dar sentido a la investigación.

El tercer capítulo aborda la complejidad de la educación popular, alimentada por diversas búsquedas e intenciones que la han constituido como una corriente pedagógica de corte pluralista y actualizada en nuestro tiempo. Asimismo, se da cuenta del camino político-pedagógico de transformación social asumido por este enfoque educativo, en perspectiva de un sujeto educacional emancipado y libre.

Por último, el cuarto capítulo retoma algunas de las líneas argumentativas que surgen del análisis de los proyectos situados. De esa manera, se reflexiona en torno a la vacancia de la educación oficial, la presencia de la educación popular en Colombia y la emergencia del proceso organizativo étnico-cultural. Como cierre, se recapitulan estas ideas de manera convergente y recíproca en torno a una educación popular e intercultural.

Con este abordaje pretendemos seguir hilando el tejido de la reflexión crítica y reconociendo las voces que emergen alrededor de esta línea de pensamiento teórico-político-pedagógico. Deseamos y proponemos una lectura crítica que aporte al debate pedagógico entre estudiantes, profesionales, líderes y lideresas, colectivos del mundo plural, comunidades que representan los pueblos originarios, afrocolombianos, organizaciones comunitarias-populares y el mundo académico en el abordaje político-pedagógico de la intencionalidad educativa.

Capítulo 1. La escuela como representación unívoca de la educación

Como planteamiento central, este capítulo propone hacer un recorrido sobre la educación. Aquí advertimos que, si bien la escuela se percibe como una institución característica y garante de la educación, no la representa en su totalidad. Brindamos entonces algunos argumentos que describen las diversas miradas que recaen sobre este tema.

La escuela ha emergido como la institución moderna de educación. Sin embargo, a su vez se le han atribuido diversas funciones que la desbordan dado que incorporan un conjunto de propósitos, dinámicas y relaciones entre diversos actores orientados hacia múltiples fines. En este sentido, proponemos la acción educativa como categoría para analizar de forma crítica la racionalidad del ejercicio formativo y, así, en el terreno teórico-pedagógico, los elementos que permiten discernir el camino teleológico de la educación popular.

La educación, desde una mirada clásica, se puede entender como la transmisión cultural que ocurre entre generaciones. Esta postura la encontramos en diversos autores como Durkheim, Rousseau y Kant, que entienden este proceso como un «ejercicio de transmisión generacional, mediante el cual las sociedades heredan valores, costumbres, creencias y prácticas a partir de acciones con intención» (Abagnano y Visalverghi, 1992, p. 11).

Luego, a inicios de la modernidad, el ejercicio de la transmisión cultural se cimentó en el sistema escolar como entidad del saber, con relación directa en la formación de los Estados-nación y la constitución de diversos dispositivos que configuraron la identidad nacional, tales como las didácticas escolares y los libros de texto, contribuyendo a que la principal institución moderna fuera la escuela. Posteriormente, una de las tareas encomendadas a este espacio fue el posicionamiento de un imaginario «integrador-igualitario», que se sustentaba en la idea de la escolarización como espacio de formación de las diversas poblaciones.

A partir de los procesos de escolarización, las nuevas generaciones accederían a la cultura, que, de acuerdo con Duschatzky (2008), es el núcleo de la civilización que permite la conformación de la ciudadanía. Por lo tanto, a la escuela se le otorgó un papel integrador y socializador, y así se constituyó en la institución de la modernidad y sobre la cual recayeron los intereses que la sociedad le atribuye (Tenti, 2007): desde la construcción de identidad y la formación de ciudadanía hasta la constitución de nuevas identidades sociales, esto es, la niñez y la juventud. De acuerdo con Pineau (2013):

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (p. 28).

En conclusión, la escuela en la modernidad se constituyó en:

Una «máquina de educar» una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial o tecnológica para hablar de la escuela [...] todas compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil (Pineau *et al.*, 2013, p. 22).

Al respecto, se advierte que la visión significativa y formal de la educación se ha depositado en lo escolar. De esta forma, la educación ha obtenido como único significado la escuela, lo que representa, entonces, el posicionamiento institucional del saber reconocido.

En las últimas décadas del siglo XX, en occidente, la importancia de la escuela como centro de la educación siguió siendo incuestionable. Sin embargo, la ubicación de lo no escolar adquirió nominación, en este caso subsidiaria e inferior al mundo educativo. De acuerdo con la representación clásica de la educación, existen tres divisiones: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. El cuadro 1 nos permite de manera gráfica reconocer estas modalidades.

La educación formal se aplica en la escuela y en la universidad. Esta modalidad es institucionalizada, y una de sus características es su perspectiva propedéutica, en la que se establecen saberes jerarquizados que deben obtenerse en una proyección vertical y ascendente. No nos detendremos a profundizar en este enfoque porque nos

interesa expresar cómo esta configuración corresponde a una posición que da valor a la escolaridad.

Cuadro 1. Modalidades de la educación

Educación formal (escolarizada-propedéutica)	Educación no formal (otras formas educativas no escolares)
Educación informal (no intencional)	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la educación no formal, es importante mencionar su papel y surgimiento histórico incorporando acciones no escolarizadas con alta presencia en el desarrollo de procesos comunitarios y deliberativos en torno a los intereses locales. Esta modalidad empezó a identificarse en la década de los sesenta como disposición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (Unesco) en el marco de la Conferencia Internacional de la Crisis Mundial en Educación (Unesco, 1963). Este reconocimiento se otorga bajo la intención de programas en perspectiva de la democracia liberal y la formación para el trabajo, dentro del posicionamiento ideológico del desarrollismo.

La educación no formal comprende las entidades, las acciones, los medios y los ámbitos de enseñanza orientados al cumplimiento de los objetivos educativos que no se inscriben en la modalidad formal. Así pues, este tipo de formación surgió como una respuesta crítica al sistema escolar tradicional, cuyo carácter clasista y autoritario impedía el acceso a nuevas poblaciones (Trilla, 1996). En el contexto latinoamericano, este sentimiento de descontento hacia una forma exclusiva de educación tomó fuerza en las décadas de los sesenta y los setenta, momento en el que adquirió auge la intervención desarrollista incorporada a la región.

En consecuencia, la educación no formal es entendida, desde la política de Unesco, como un escenario regulado en la vía del desarrollo. Sin embargo, en oposición a esta postura, las organizaciones y movimientos sociales con perspectiva crítica develan la tensión de este escenario que ponen bajo sospecha por su sesgo ideológico desarrollista, contraponiéndose con experiencias educativas como la educación popular y la educación social, entre otras.

Por otro lado, la educación informal se inscribe en el amplio campo de relaciones cotidianas y triviales que aportan educativamente a los sujetos sin una intencionalidad artificial explícita. Esta modalidad podría interpretarse como el resultado de experiencias de carácter fortuito que cada individuo experimenta en los procesos de socialización y autoconciencia.

Hasta el momento se han desplegado como línea argumentativa las formas de la educación, ubicando a la escuela como centro de la concepción educativa formal y, de manera subsidiaria a esta, la enunciación no formal, ambas con propósitos y dinámicas propias. Este esquema de modalidades nos permite observar la posición propuesta desde la Unesco, aunque advertimos, de nuevo, que existen otras formas de asistir al campo de acción educativa. Así, resulta de interés la tensión que se presenta entre la posición oficial hegemónica y la subalterna.

Una mirada de lo extraescolar y lo socioeducativo en Colombia

La Constitución Política de Colombia de 1991 ha cumplido treinta y dos años en el establecimiento del Estado social de derecho. De esta Carta Magna ha surgido además la Ley 115 de 1994, denominada Ley General de Educación, que inscribe un marco jurídico en la vía de garantizar la participación en todos los ámbitos del desarrollo del país.

La legislación colombiana ha establecido con claridad el campo de la escuela y la educación para el desarrollo humano y el trabajo con la declaración de la Ley 1064 de 2006, que se orienta actualizar, complementar, formar o suplir conocimientos y aspectos laborales o académicos sin dependencia del sistema educativo formal. Esta estructuración cumple una función tributaria en las competencias para un amplio grupo de personas. El cuadro 2 representa las modalidades de la educación desde la perspectiva legal.

Cuadro 2. La educación y las modalidades según legislación colombiana

Educación formal (escuela) Ley 115 de 1994	Educación para el desarrollo humano y el trabajo Ley 1064 de 2006
Educación informal (no intencional)	

Fuente: elaboración propia.

La educación para el desarrollo humano y el trabajo sustituyó la denominada educación no formal, proponiendo la vinculación del desarrollo humano y el acceso al mundo laboral. Al respecto, se podría afirmar que es amplio el campo de acciones educativas que no responden a un sistema progresivo, escalonado y propedéutico.

Ahora bien, la educación institucionalizada como de desarrollo humano y el trabajo no agota el amplio espectro de prácticas pedagógicas extraescolares que incorporan la ejecución de acciones educativas orientadas a múltiples sujetos sociales en

diversas territorialidades. Estas prácticas educativas se configuran a partir de procesos históricos de los sujetos que las agencian y proyectan aprendizajes, intenciones políticas, mediaciones y contribuciones pedagógicas (Angarita, 2014).

La observancia de diversas perspectivas epistemológicas en el campo educativo sugiere ir más allá de la mirada de lo escolar como única entidad educadora y de las infancias como sujetos exclusivos del ejercicio pedagógico (Sirvent, 2007). Este argumento nos propone contemplar otros horizontes de la formación, y los nuevos sujetos y los movimientos sociales que estiran, deconstruyen y reinventan las posibilidades del quehacer pedagógico.

De hecho, lo extraescolar continúa vinculado a la institución formativa como un ancla a su barco, pues nomina aquello que está afuera con respecto a lo de adentro, en una relación indisoluble, de identidades dependientes. Términos como el «más allá de la escuela», «el afuera» y «el adentro» de lo escolar y lo socioeducativo han cubierto de un sesgo institucional el entramado de la presencia de otras educaciones.

La educación popular, en concreto, ha emergido en calidad de corriente de pensamiento pedagógico con tradición histórica en América Latina, ubicada generalmente en el campo socioeducativo. Entre los diversos autores que han alimentado el campo de estudio de esta línea se encuentran Carlos Rodrigues Brandão, Óscar Jara, Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres.

Alfonso Torres (2000) manifiesta que el núcleo común de los discursos y las prácticas sobre la educación popular en Latinoamérica se compone de cinco aspectos: lectura crítica del orden social; intencionalidad política de transformación; participación de los sectores populares como sujetos históricos; incidencia subjetiva de los sujetos educativos y, por último, acciones metodológicas participativas. De acuerdo con este planteamiento, resulta de interés poner sobre la mesa la existencia de otras expresiones que, así como la educación popular, se nutren de sentido y configuran una relación sociocultural y de conocimiento con los sujetos. A este extenso campo lo podemos denominar socioeducativo.

De acuerdo con Renata Giovine (2013), el surgimiento de otras expresiones educacionales se va configurando en propósito de acción pública y política, lo que corresponde al ámbito socioeducativo. Este concepto propone la articulación del Estado con prácticas de formación no escolares con miras a abordar problemáticas de carácter pedagógico, dentro de las que se pueden encontrar:

Planes sociales, a organizaciones comunitarias y municipales de atención primaria, alimentación y apoyo escolar a prácticas menos formalizadas de trabajo social y educativo, entre otros, que procuran proveer a infantes y jóvenes mejores condiciones de educabilidad y de educación, constituyendo otro

espacio de observación del campo de la política educativa fuera de lo estatal y lo escolar (p. 48).

El campo socioeducativo es complejo si se tiene en cuenta el contexto de las políticas neoliberales ante la reducción del Estado y la transformación de las tecnologías gubernamentales, que configuran la acción directa de este a partir de nuevos modelos de delegación y privatización de los sectores sensibles para el bienestar ciudadano; entre ellos, el de la educación. Uno de los efectos de este escenario es la emergencia de diversos grupos, organizaciones sociales y populares y plataformas sociales con posturas críticas y, en otros casos, de carácter asistencial, que en algunos casos, como lo menciona Kantor (2008), asumen el papel del Estado. Asimismo, se observa el surgimiento de políticas y programas con fuerte participación privada que trabajan con niñas, niños, adolescentes y jóvenes más allá de la escuela. De esta manera se ha establecido una nueva relación comunidad-Estado en la que se redefinen actores, sentidos y ámbitos. En consecuencia, es interesante centrar la mirada en la educación popular situada en los territorios periféricos, vulnerables y oprimidos, con atención a los sujetos subalternos, como los obreros, las mujeres y los jóvenes, entre otros excluidos, a partir de reivindicaciones sociales.

Una aproximación a la acción educativa

La educación se incorpora en un amplio margen de transmisión de los acumulados culturales de un grupo social. En efecto, se comprende como la aplicación de acciones pedagógicas o prácticas proyectadas en la vida real de manera intencionada. Para Monarca (2009), el acto educativo surge en el momento en el que la persona participa en el mundo social, construyéndolo, manteniéndolo y recreándolo. De esta forma, la acción asociada a la función educativa es toda práctica que pretende generar un efecto a partir de un propósito formativo, con una intención que puede ser proyectada o finalizada.

En este sentido, la acción educativa siempre tiene un propósito pues se enmarca en el alcance de fines específicos. Por lo tanto, implica diversas prácticas y saberes acerca del contexto, orientados a ciertos objetivos. Los rasgos de estas acciones están definidos por la relación entre estas metas, las maneras de acceder y crear el saber, y sus características intrínsecas. En consecuencia, se entenderán como aquellas actividades desarrolladas en el campo de los contextos educativos o, dicho de otra forma, todo lo que se lleva a cabo con el fin de construir un escenario para la formación de los otros (Bedoya *et al.*, 2009).

La acción educativa se abordará aquí a partir de dos dimensiones que se encuentran interrelacionadas. La primera es la ética-teleológica, que hace referencia a las motivaciones del sujeto con un proyecto educativo y representa un estado deseable.

Por tanto, la participación de diversos actores es fundamental en la definición de un horizonte educacional para el grupo social. Esta dimensión se asumirá desde la pregunta «¿cuál es el sujeto que se pretende construir?».

La segunda dimensión es la cognitiva-epistemológica, que se vincula a la creación de conocimiento que incorpora la práctica educativa. Es decir, integra las formas de hacer y conocer y se relaciona con las racionalidades técnica, hermenéutica y crítica (Monarca, 2009). Esta dimensión se abordará con el interrogante «¿cuál es el conocimiento que se debe construir?».

En suma, los dos interrogantes establecidos contribuirán a reflexionar sobre el sujeto a partir, por un lado, de los ideales de un proyecto educativo que se concibe en motivos y metas y, por otro lado, desde el conocimiento que se vincula con las formas de hacer y de saber. Para darles respuesta a estas preguntas, se tomará posición desde la perspectiva crítica, reconociendo la existencia de una postura hegemónica y, a su vez, de propuestas alternativas o contrahegemónicas. La oposición entre ambas fuerzas se encuentra en el campo político-pedagógico trazado por la construcción del ser, del saber y del conocer.

El conflicto por la construcción de una visión educativa de la sociedad tiene de fondo un carácter estructural arraigado en la tensión entre la posición hegemónica y la perspectiva subalterna. Esta contradicción es el resultado de pugnas históricas que suponen, por un lado, la dominación por parte de la élite y, por otro, la emergencia de los de abajo, los sujetos subalternos, en un conflicto que continúa vigente. Para observar este fenómeno, se abordarán los dos casos reseñados en el cuadro 3.

Cuadro 3. Motivos, metas y formas de hacer y de saber de los proyectos educativos

Proyecto educativo	Escuela Sin Partido	Sistema de educación indígena propio
Motivos Despolitizar la educación formal.		Construir una educación orientada por la cosmogonía del pueblo nasa.
Metas	Evitar la participación política de carácter crítico de las nuevas generaciones.	Asegurar la pervivencia del pueblo nasa.
Formas de hacer	• Reducir la libertad de cátedra. • Prescribir el currículo. • Vetar la reflexión crítica. • Instaurar mecanismos de control para la vigilancia y el juzgamiento de los maestros transgresores.	• Formación de maestros indígenas. • Construcción de currículo propio. • Construcción de proyectos educativos comunitarios. • Constitución de centros experimentales comunitarios de educación bilingüe.

Proyecto educativo	Escuela Sin Partido	Sistema de educación indígena propio
Formas de saber	• Pensamiento basado en los libros de texto permitidos. • El conocimiento no se vincula con la realidad política social. • El sujeto reproduce el sistema sin cuestionamiento.	• Pensamiento basado en la experiencia comunitaria. • Recuperación de la lengua nasayuwe. • El sujeto se constituye como integrado a la realidad comunitaria indígena.

Fuente: elaboración propia.

Por una parte, se encuentra la «Escuela Sin Partido», originaria de Brasil, y por otra parte está el sistema de educación propio del suroccidente de Colombia planteado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Los dos esquemas proponen la acción política en el campo pedagógico, aunque desde puntos de vista diferentes, como se verá más adelante. Además, en ambos casos el papel de la construcción de sujetos atribuido a la escuela tiene en cuenta la dicotomía entre reproducción y transformación, es decir, la formación de sujetos reproductores del sistema o de sujetos críticos y libres.

Observar los dos casos desde la dimensión cognitiva y epistemológica implica entender que la práctica hace parte de la creación de saber. En ese sentido, es necesario precisar que la aplicación está signada por las maneras de construcción de conocimiento; por lo tanto: «los rasgos de la práctica pedagógica se inscriben en la manera en que se definen las intenciones, los propósitos y las maneras de hacer y de saber» (Monarca, 2009, p. 48).

El primer caso hace referencia a lo que en portugués se denominó *Escola Sem Partido*. El origen de este término se remonta al inicio del periodo presidencial de Jair Bolsonaro en 2019 en Brasil, cuando se generó una polémica por su apoyo a la iniciativa de algunos legislativos de derecha al establecer un

[...] programa de acción de las fuerzas conservadoras – que tiene como una de sus estrategias la multiplicación y la diseminación desenfrenada e intermitente de ataques de todos los tipos a valores, concepciones, proyectos de derechos elaborados a partir del contexto de declinación y disolución de la dictadura militar (Algebaile, 2019, p. 63).

Esta estrategia se denominaría *Escola Sem Partido* con la intención de despolitizar la educación formal y así controlar la escena escolar. Con ese fin se estableció un entramado

jurídico-moral para sancionar a docentes que realizaran «adocctrinamiento político», intención que se orientó hacia la criminalización del trabajo pedagógico (Frigotto, 2017).

El proyecto educativo tuvo como objetivo evitar la participación crítica de las nuevas generaciones, y para esto se propuso que los padres de familia señalaran a aquellos maestros que utilizaban las clases como escenarios de «militancia política». La posición era señalar y vetar a las y los educadores que habían incorporado aportes en la escuela desde la educación popular y otras influencias educativas de carácter crítico como: «visión transformadora del mundo capitalista, a contracorriente de la imposición hegemónica, vertical, desigual y orientada a la instrucción» (Visotsky y Junge, 2012, p. 67).

En respuesta a la Escuela Sin Partido, según Frigotto (2017), se ha establecido «un golpe jurídico, parlamentario, policial y mediático [...] en Brasil, y la afirmación de tesis ultraconservadoras en la dimensión sociopolítica y a la función de la política con moralismo y fundamentalismo religioso» (p. 29).

El ideal de la educación en este caso se encuentra en tensión si se considera que el fin último de este proceso es disputado por la posición hegemónica, que pretende despolitizar la acción educativa hacia una formación reproductora del *statu quo*, y por el cuerpo docente y organizaciones sociales, quienes se expresan en función de sus intereses y motivaciones por una educación crítica. Esto permite expresar que el campo ético-teleológico se constituye a partir del conflicto en la visión de construcción de un sujeto reproductor o transformador.

El segundo caso está vinculado al CRIC, que hizo aportes significativos en Colombia a la creación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en las décadas de los sesenta y los setenta, con reconocidos antecedentes de lucha política entre 1930 y 1950. La construcción de educación propia se configuró como un proceso en las escuelas comunitarias que incluyó la profesionalización masiva de maestros indígenas, además de «la creación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), [...] los materiales didácticos en calidad de dispositivos pedagógicos bilingües, [...] los centros experimentales comunitarios de educación bilingüe (Cecibs), [...] la investigación y la formación de maestros indígenas» (Angarita y Campo, 2015, p. 181). Estas conquistas acumulativas se consolidarían luego a partir de la Constitución de 1991, que le dio reconocimiento a este grupo étnico.

De acuerdo con Angarita y Campo (2015), el SEIP constituyó un conflicto fundamental dado el afianzamiento de esta apuesta educativa oficial que implicaba un proceso de formación propio e intervino en el currículo con contenidos representativos del campo histórico y del derecho indígena, así como con narrativas del derecho propio consagradas en las enseñanzas de los mayores. De este modo se generó una tensión entre quienes reconocían los valores de la cultura y los que los consideraban temas anticuados.

Este ejercicio de lucha histórica de constitución de la educación propia significó la conformación de una escuela basada en la cosmogonía indígena del pueblo nasa. La forma de llegar a esta institución supuso actos de incidencia política y de beligerancia, incluyendo la protesta social y las vías de hecho, conjugadas en el conflicto por el reconocimiento y la redistribución del poder, en torno al gobierno educativo. Finalmente, en 2009 la institucionalidad gubernamental hizo reconocimiento público de la integralidad del SEIP «como la política educativa construida por y para los pueblos indígenas de Colombia, la cual se integra por los componentes político, organizativo, administrativo y pedagógico, y comprende fundamentos, principios, criterios y orientaciones para todos los niveles de educación» (Angarita y Campo, 2015, p. 182).

Al analizar los dos casos expuestos desde las formas del hacer y del saber, es pertinente recurrir a las racionalidades de la acción educativa, que, según advierte Monarca (2009), contienen «un conjunto de características, que no es posible observar aisladamente, estos son la racionalidades técnica, hermenéutica y crítica» (p. 57).

Cuadro 4. Racionalidades y dimensiones de la acción educativa

Racionalidades Dimensiones	Técnica	Hermenéutica	Crítica
Ética-teleológica	Procedimiento	Interpretación	Emancipación
Cognitiva-epistemológica	Valoración del saber prescriptivo	Experiencia compartida	Conciencia crítica

Fuente: elaboración propia basada en Monarca (2009).

El cuadro 4 expone entonces tres racionalidades que, vale la pena mencionar, están relacionadas: la técnica, la hermenéutica y la crítica, que desde las dimensiones ético-teleológica y cognitivo-epistemológica permiten reconocer los rasgos de la acción educativa. De esta forma, «la acción técnica tiene como característica la realización de rutinas consecutivas tipificadas-reguladas, referidas a un saber que, normado y objetivado socialmente, es validado como pertinente para el alcance de determinados propósitos» (Monarca, 2009, p. 40). Esta característica se encuentra en los pasos, las formas, las reglas y los procedimientos, por lo que en ella se encuentra una valoración del saber prescriptivo.

Tanto el proyecto de Escuela Sin Partido como del SEIP se basan en la estructuración de saberes prescritos. En el primer caso, su función es acentuar la educación en las orientaciones normativas, acríicas y tipificadas. En el segundo, el saber y el hacer se construyen desde la acción comunitaria sobre la base del redescubrimiento de las prácticas enajenadas e invisibilizadas.

En la racionalidad hermenéutica, por otro lado, la valoración se orienta al intercambio experiencial entre los sujetos, denominada la construcción conjunta, a partir de la identificación y el respeto de los otros. El objetivo en este caso es racionalizar significados que trascienden la práctica prescriptiva en la configuración de los propósitos educativos. El instrumento distintivo de este rasgo es el diálogo, entendido como acción de intercambio verbal entre varias personas a partir de sus saberes y emociones (Real Academia de la Lengua Española [RAE], s. f.). No obstante, en el contexto de la teoría del diálogo, este debe contar con una perspectiva participativa, igualitaria y objetiva como característica preponderante de la práctica, la cual es opuesta al particularismo (Velasco y Alonso, 2009). En definitiva, puede decirse que la racionalidad hermenéutica aboga por la experiencia compartida.

El CRIC ha elaborado un proyecto educativo propio desde las «tulpas», escenarios de encuentro y diálogo alrededor del fuego como acto simbólico de construcción propia. Su visión del mundo es compartida gracias a los saberes de los mayores y las prácticas de quienes conforman el proceso comunitario. En el caso de la Escuela Sin Partido, hay una posición de diálogo fragmentado a partir de las voces que juzgan o desconocen la experiencia del otro, exponiendo verdades parciales y expresiones de inconformismo con desviación de la atención, como menciona Frigotto (2017):

la Escuela sin Partido como una narrativa que ha sido compartida desde el año 2004, cuando se creó el movimiento [...] la amenaza que supone este discurso y los proyectos de ley que plasman sus ideas entran en contradicción con la legislación educativa vigente. *Escola sem Partido* utiliza un lenguaje cercano al sentido común, recurriendo a dicotomías simplistas que reducen temas complejos a falsas alternativas (p. 9).

Por último, la racionalidad crítica tiene su origen en la reflexividad. Su orientación propone descubrir los propósitos ideológicos que determinan la educación como proyecto de dominación y productor de desigualdades sociales. Este rasgo le otorga un carácter emancipatorio a la acción educativa.

De nuevo, es posible volver a los dos proyectos abordados para reconocer en ellos el rasgo crítico de la acción educativa. Por una parte, en el SEIP la pedagogía se vincula con la intención de transformación de una cultura hegemónica que desconoce e invisibiliza el mundo indígena. En consecuencia, el proyecto político del CRIC posibilita que el saber y el hacer se orienten a la pervivencia del pueblo nasa, de su cultura y del *nasayuwe*, su lengua. Este propósito invita a valorar entonces las creencias y los modos de ser, pensar y vivir el mundo, desde el ejercicio de la resistencia.

La Escuela Sin Partido, por otra parte, también expresa en la racionalidad crítica la oposición de la hegemonía al papel transformador de las y los educadores a través de la reducción de la libertad de cátedra e instaurando mecanismos de control y sujeción en la observación de docentes «transgresores». Esto pretende que el conocimiento adquirido no se vincule con la realidad política y, por consiguiente, el sujeto sea acrí-tico y reproductor del sistema sin cuestionamiento.

En conclusión, se ha recorrido un camino sinuoso en el que la educación representa diversas vertientes de construcción que estallan la noción de escuela y la muestra diversa y, en especial, un terreno en disputa, sobre el cual se tejen las relaciones, las identidades y los proyectos sociopolíticos de las comunidades. En este sentido, en el siguiente capítulo se presenta el contexto de dos experiencias en territorio colombiano como prácticas concretas que se encuentran y distancian a partir de sus particularidades y conquistas (Palumbo y Maañon, 2023). Dicho abordaje se complementa con el capítulo tres, en el que se dará cuenta de la historicidad de la corriente pedagógica y proyecto político educativo denominado educación popular.

Capítulo 2. Contexto y diseño metodológico

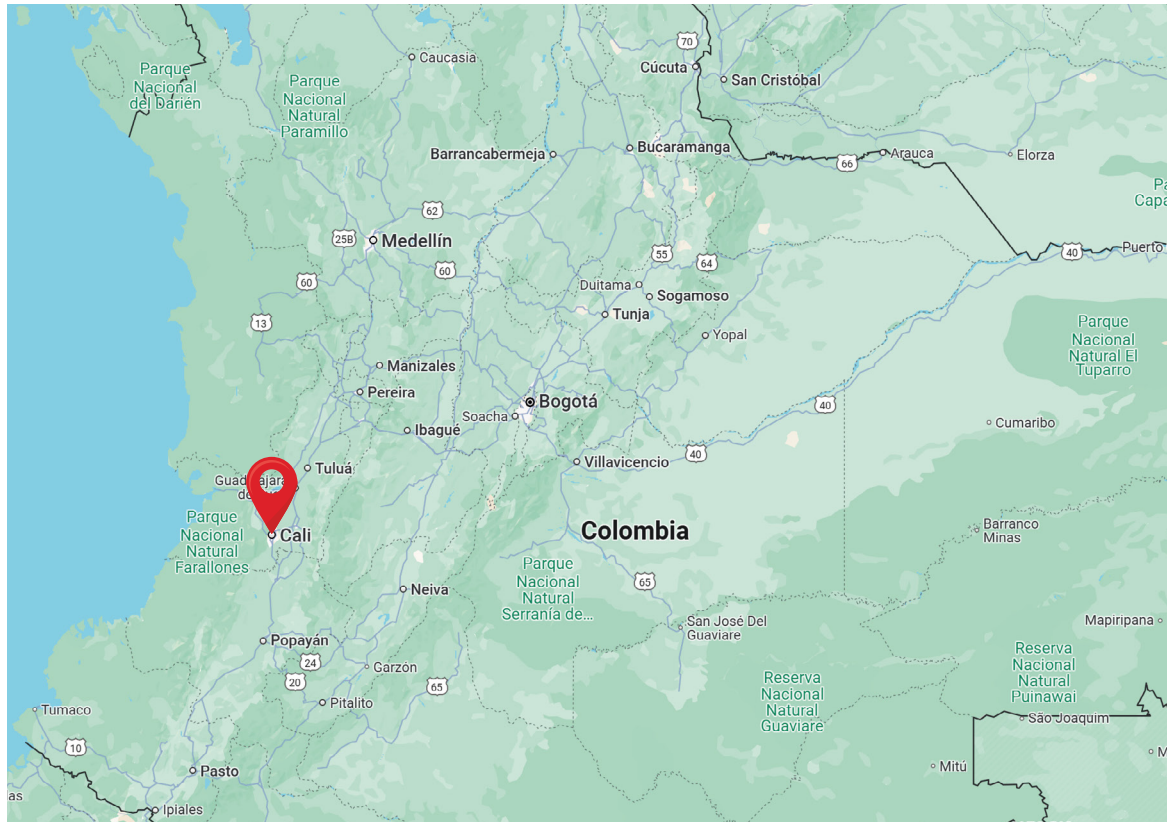
Esta investigación se sitúa en dos ciudades de Colombia: la primera es Santiago de Cali, ubicada en el departamento del Valle del Cauca, al suroccidente del territorio colombiano, y es el distrito capital y epicentro económico y político-administrativo de esta región, declarada Distrito Especial, Deportivo, Cultural, Turístico, Empresarial y de Servicios. La segunda es el Distrito de Santa Marta, capital del departamento del Magdalena, ubicada al norte del país, en el Caribe, y referente de la diversidad cultural en la región. En adelante se abordarán algunas reseñas contextuales y socio-culturales de ambas ciudades.

La ciudad de Santiago de Cali

Cali se extiende geográficamente sobre un valle en medio de las cordilleras Central y Occidental. Es el principal centro de desarrollo urbano de las regiones sur de Colombia. También constituye un epicentro estratégico de la economía, no solo por su ubicación entre el Pacífico y la zona andina, sino por sus características en el contexto de bienes y servicios, logística e intercambio comercial hacia el exterior terrestre y marítimo. De acuerdo con Cali en Cifras, para el año 2024 en la ciudad se proyectan 2.283.846 habitantes, con una densidad de 40,42 habitantes por kilómetro cuadrado, seguida en población por las ciudades de Buenaventura, Tuluá y Palmira en el departamento del Valle del Cauca (Alcaldía de Cali, 2023).

Esta ciudad por ahora está dividida en veintidós comunas urbanas y quince corregimientos, aunque la administración local ha iniciado un proceso de transición, proyectado para el periodo 2020-2028, que la convertirá en distrito especial, estableciendo una nueva organización en seis localidades. En el mapa 1, la parte resaltada comprende el área urbana, y la parte exterior y más extensa corresponde al área rural.

Mapa 1. Localización de Santiago de Cali



Fuente: Map Data©, 2022 (Google).

El aumento de habitantes ha sido significativo en las últimas décadas debido a diversas migraciones sobre los terrenos de ejidos que se ubicaban en la parte oriental de la ciudad, hoy conocida popularmente como Distrito de Aguablanca; particularmente, en las comunas del oriente, las más densas de la ciudad en términos de población (Alonso *et al.*, 2007) y en la parte baja de la cadena montañosa de occidente, donde el incremento de asentamientos se evidencia con una mayor presencia de barrios de ladera. Tanto el oriente como la ladera se configuran como territorios periféricos con estratos socioeconómicos bajos, donde confluyen grupos sociales de diversos orígenes; en especial, familias de proveniencia indígena que se ubicaron en los barrios de la ladera y afrodescendientes que se instalaron en el oriente.

De acuerdo con Fernando Urrea (2012), sociólogo investigador el poblamiento de la ciudad, la presencia de afrocolombianos en Cali se remonta al periodo colonial-republicano y abarca el siglo presente y el pasado. Como lo plantea el autor, las movilizaciones migratorias en el siglo XX trastocaron la composición étnica y racial del territorio, modificaron la organización productiva de la economía y transformaron la

natalidad, la mortalidad y la fecundidad, así como la arquitectura poblacional. Todos estos cambios, intervenidos por el acceso a la educación, han configurado un contexto en el que tanto indígenas como afrodescendientes se encuentran entre la población más vulnerable del país. Estas condiciones invitan a reconocer la localización, informes demográficos y características socioespaciales del Distrito de Cali. Además, proponen revisar algunas referencias acerca de su formación.

Una mirada a la formación de la ciudad de Cali

La conformación de Cali como uno de los territorios con mayor población en Colombia y polo de crecimiento socioeconómico de la región suroccidente ocurrió desde 1950 hasta inicios del siglo actual. La presencia y contribución poblacional afrodescendiente hace parte de la historia de este territorio, con documentadas fuentes desde el periodo colonial.

Según Fernando Urrea (2012), Cali inició su crecimiento a comienzos del siglo XX gracias a: «primero, el desarrollo agrícola relacionado con la caña de azúcar en condición de empresa capitalista; segundo, la apertura del canal de Panamá; y, tercero, la culminación y operación geoestratégica del Ferrocarril del Pacífico» (p. 147). A partir de 1918, este territorio empezó a ser considerado una urbe, tomando distancia de la vocación rural para fortalecer su capacidad de centro de intercambio urbano a través del Ferrocarril del Pacífico, que consolidó el perfil comercial de Cali, con algunas insinuaciones de industria.

Las últimas décadas del siglo pasado reflejan la transformación propia a nivel internacional en comparación con las primeras décadas del siglo XX debido a «la extraordinaria aceleración de la globalización desde 1960 y las consiguientes tensiones surgidas entre los aspectos económicos, tecnológicos, culturales, etc.» (Hobsbawm, 2012, p. 67). De tal forma se evidenciaron atisbos de modernidad en la realidad caleña.

Como se mencionó, la ciudad creció a raíz de diversas oleadas de foráneos provenientes en su mayoría de las regiones pacífica, andina y central del país, contribuyendo a la constitución de una Cali mestizada. En palabras de Fernando Urrea (2012):

Cali durante su rápido crecimiento poblacional entre 1918 y 1964 había diversificado considerablemente su composición étnico racial. Por una parte, el aporte de las oleadas de colonos paisas aumentó la participación de la gente blanca-mestiza en la ciudad. En cierta manera la ciudad se «blanqueó», o para decirlo de forma más precisa, adquirió un carácter de ciudad más mestizada, que combinaba grupos poblacionales blancos-mestizos, mestizos-indígenas y negros-mulatos (p. 157).

La composición sociopoblacional en la ciudad de Cali se caracterizó por un crecimiento no planificado, al que se suman claros signos de desigualdad y exclusión hacia la población indígena, afrodescendiente y mestiza. Estas comunidades hicieron parte de la construcción de asentamientos de desarrollo incompletos llamados «invasiones», en especial en la periferia. De acuerdo con Vásquez (2001):

Las oleadas de inmigrantes [...] habían ocupado el espacio interior de la ciudad en casas de familiares o amigos o se habían hacinado en inquilinatos, se lanzaron de manera masiva a la conquista de tierras y a la lucha por la vivienda con la dirección de organizaciones políticas y sociales (p. 267).

El 7 de agosto del año 1956 explotaron siete camiones con dinamita en inmediaciones del terminal de Cali. El hecho provocó más de cuatro mil muertos y un impacto socioemocional en la ciudadanía caleña. De esta catástrofe se derivó entonces el desarrollo de proyectos productivos para la reconstrucción de la zona afectada y otro tipo de iniciativas, como la iniciación en 1957 de la Feria de la Caña, acciones apoyadas por empresarios de la región. Luego, ya en la sexta década del siglo XX, la ciudad fue la urbe más poblada del suroccidente por su calidad de receptora de población migrantes de diversas zonas del país, promoviendo así el aumento de la dinamización cultural, social, productiva y económica. En efecto, las últimas décadas del siglo pasado configuraron cuatro representaciones sociales que le dieron a Santiago de Cali el talante de urbe en camino al desarrollo: prácticas de industrialización, el civismo ligado al deporte, el narcotráfico y la subversión.

La ciudad adquirió fama con la realización en 1971 de los VI Juegos Panamericanos, evento que según el líder Alberto Galindo posicionó a Cali al emular a «la capital del Japón que se proyectó hacia el mundo y se ha convertido, de una ciudad de cartón, en una ciudad de cemento» (Mayor, 2008, p. 24) a partir de las olimpiadas mundiales en Tokio, suceso que se pretendía emular con la promoción de la competitividad de talla internacional. El crecimiento poblacional y económico es descrito por Mayor (2008) en estos términos:

La irrupción en Colombia del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones —ISI— constituyó el despegue industrial de Cali y conllevó la adopción de instrumentos propios de este sistema, como la organización de una estructura financiera, la búsqueda de fuentes de energía, la adecuación del canal natural del río Cauca, para evitar más inundaciones y, de paso, aprovechar las nuevas tierras desecadas; también incidió en la creación de una institución de educación superior a fin de cualificar, especialmente, la mano de obra industrial requerida;

se reubicó el parque industrial hacia el norte de la ciudad, en el corredor con Yumbo; se construyeron algunos complejos residenciales y deportivos (p. 25).

Cali adquiriría entonces la nominación de ciudad cívica a partir de la realización de los Juegos Panamericanos, con la participación de la población, la disposición ciudadana y la amabilidad característica de las gentes del territorio, aspecto que, al ser reforzado por las organizaciones y sectores de la sociedad, derivó en un ideal de ciudad cívica entre los pobladores (Mayor, 2008).

Uno de los campos de representación de Cali fue la presencia de grupos insurgentes que emergieron en los sectores populares, como fue el caso de la guerrilla del M-19, la cual incidió en los barrios Siloé, Terrón Colorado y otros del oriente de la ciudad. Su dinámica marcó la participación de las nuevas generaciones desde una perspectiva de militancia política-subversiva que encontraba eco en las periferias excluidas y marginadas del territorio caleño.

Otro factor reconocido es el narcotráfico, que se caracterizó por la obtención de dinero fácil por la vía ilegal y por permear a diversos sectores de la sociedad. Así, «Un estudio sobre el impacto del narcotráfico en la economía vallecaucana advierte cómo uno que otro miembro de la cúpula empresarial del narcotráfico se lo encuentra emparentado con las familias tradicionales de clase alta de la región» (Mayor, 2008, pp. 47-48). La economía ilegal incidió en la construcción de vivienda en estratos de clase alta, aspecto percibido en el crecimiento al acceso a servicios de lujo y bienes suntuosos, lo que se aparejó al desarrollo de conjuntos cerrados y complejos de servicios para esta parte de la población (Mayor, 2008).

Para los años ochenta, gracias al debilitamiento de la presencia subversiva en el territorio urbano, surgieron otras dinámicas de conflicto como: delitos vinculados con el narcotráfico; aumento de la delincuencia común, y ejecuciones extrajudiciales entre fuerzas ilegales, con connivencia de agentes legales. Estas acciones influenciaron en la ciudad dando lugar a un conjunto de normas sociales que validaban las prácticas ilegales, lo que derivó en conflictos y violencias que fragmentaron los tejidos sociales en los territorios.

Sin embargo, Cali tuvo otros referentes de crecimiento. De acuerdo con Arias (2012):

[en la] década de 1960 con sostenida influencia en las siguientes décadas, se configuran cambios ostensibles en el desarrollo cultural de la ciudad, y evidencian transiciones hacia una modernidad cultural influenciadas por el campo

intelectual artístico, derivado así en la literatura, teatro, artes plásticas y la creación de instituciones de enseñanza artística (p. 427).

En el imaginario colectivo de representación social sobre Cali se encuentran figuras y espacios emblemáticos. Tal es el caso de Enrique Buenaventura, Andrés Caicedo, el movimiento artístico Caliwood y la que quizás ha tomado más fuerza: la constitución de la ciudad como la capital mundial de la salsa.

Con respecto al crecimiento poblacional en este territorio, se observa el aumento permanente de la demografía: «En 1951 Cali pasa de tener 284 mil habitantes a tener más del doble (637 mil) en 1964; un millón de pobladores en 1971; un millón y medio en el 86, y 1.847.176 en 1993» (Mayor, 2008, p. 28). De acuerdo con datos del 2001 de Cali en Cifras, la ciudad cuenta con 2.264.748 habitantes, lo que representa un aumento exponencial de siete veces con respecto a la primera mitad del siglo.

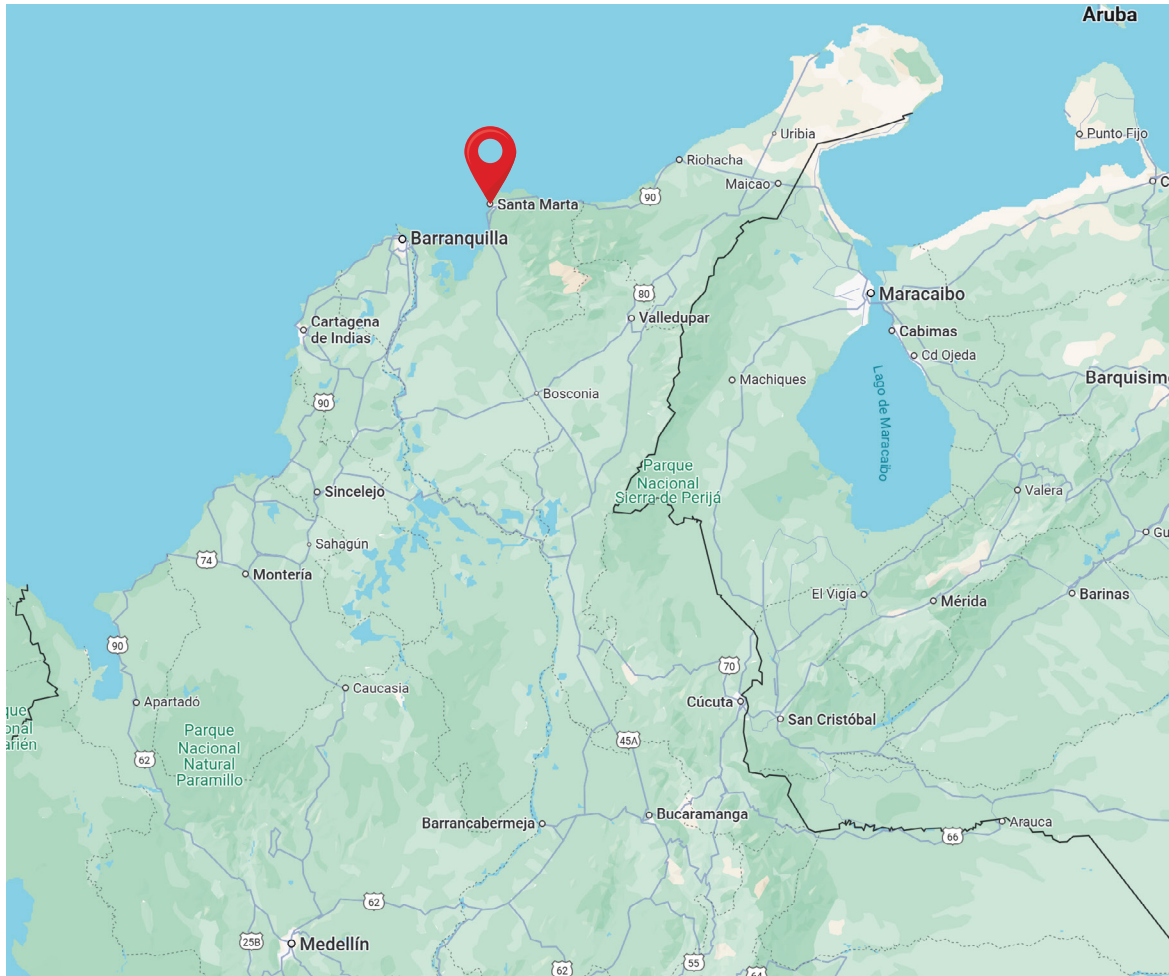
El aumento de población se debe a la configuración de un área metropolitana con municipios en crecimiento y población significativamente afrocolombiana: Pradera, Candelaria, Florida, Jamundí, Yumbo y Palmira. Por esta razón, afirma Urrea (2012), la ciudad de Cali a inicios del siglo se constituye como «una ciudad mestiza, negra y mulata, con una región metropolitana de mayoría negra» (p. 158).

El siglo XXI ha consolidado al Distrito de Cali como una de las primeras ciudades del país y epicentro del desarrollo económico del suroccidente. Las representaciones sobre esta urbe son diversas, de manera que se le reconoce como la capital de la salsa y del deporte, y a su vez como territorio de oportunidades, además de considerarse una de las urbes más violentas del país. También se destaca como una ciudad con alta presencia multicultural por ser uno de los territorios como mayor población afrocolombiana de Colombia y la significativa presencia de comunidades chocoanas, nariñenses, caucanas e indígenas, además de colonias extranjeras, en las que sobresalen ecuatorianos y venezolanos.

La ciudad de Santa Marta

El Distrito de Santa Marta es la capital del departamento del Magdalena. Se localiza en un territorio natural rico en biodiversidad, en el Caribe de Colombia, a 4 m s. n. m. Su extensión abarca 239.335 ha y tiene una población estimada de 577.388 habitantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022). Está rodeada por las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, el macizo montañoso más alto del mundo a orillas del mar, cuya altitud máxima alcanza los 5.775 m s. n. m. en su pico más elevado. En el mapa 2 se observa la ubicación de la ciudad.

Mapa 2. Localización de la ciudad de Santa Marta



Fuente: Map Data©, 2022 (Google).

Algunos apuntes socioculturales acerca de Santa Marta

El Distrito de Santa Marta se caracteriza por tener una diversidad poblacional étnica-cultural. La integran los pueblos originarios de la Sierra Nevada de Santa Marta (koguis, arhuacos, wiwas y kankuamos), además de los chimilas y los wayúu, junto a población mestiza y afrocolombiana. En 2021, la ascendencia africana oscilaba en un 60 % aproximadamente, constituyendo el grupo de habitantes más numeroso con 218.238 personas (DANE, 2021). Entretanto, los indígenas cuentan con más de 30.000 habitantes, según la Organización Gonawindua Tayrona¹.

1. Gonawindua Tayrona es una organización conformada por los pueblos kogui, arhuaco y wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta. Es el único órgano y vocero de estas comunidades ubicadas en su jurisdicción.

¿Por qué la población afrodescendiente es mayoría? Porque su significado no hace alusión explícita al color de la piel, sino también al fenotipo (rasgos) africano en mayor o menor grado. Mosquera (2000) presentó una teoría que ha sido considerada a la hora de identificar esta población (cuadro 5).

Cuadro 5. Tipos de identificación de la población afrocolombiana

Los africanos criollos	Los afroindígenas	Los fromestizos
Quienes han mantenido los rasgos fenotípicos africanos en alta proporción.	Quienes son fruto de la mezcla entre africanos criollos y los representantes de los pueblos originarios (indígenas).	Quienes son producto del cruce entre criollos, los mestizos indohispanos y los africanos.

Fuente: Mosquera (2000, pp. 21-22).

La gradación social entre los tres colectivos distinguidos por Mosquera se altera de alguna forma por el tono de la piel. Los afrocriollos, en particular, moran habitualmente en zonas populares y barrios en condiciones de marginalidad de la ciudad. Esta severidad de inequidad e injusticia socioeconómica también se observa, aunque en menor nivel, en los afroindígenas. De hecho, en la actualidad, la desigualdad y marginación socioeconómica se ha recrudecido con la crisis humanitaria que aún sigue padeciendo el país, tanto por el desplazamiento forzado de la población hacia los centros urbanos como por la migración venezolana.

Por su parte, un número significativo de familias de los pueblos originarios habitan en la ciudad de Santa Marta por diversos motivos y circunstancias. Entre estas causas se destacan el conflicto armado y la necesidad de realizar estudios técnicos, tecnológicos y universitarios.

Asimismo, se encuentra un grueso número de mestizos en condición de desplazamiento forzado. Estas personas provienen de departamentos de la región andina como Santander, Norte de Santander y Antioquia, y de la misma costa Caribe, como Cesar, Bolívar, Córdoba y Sucre. También, como se mencionó, se observa un número cada vez más alto de familias venezolanas.

En consecuencia, los barrios marginales son multiculturales. Las poblaciones afrocolombianas, mestizas e indígenas que llegan a la ciudad por el conflicto armado y por otros factores enriquecen ese talante plural. Por lo tanto, es necesario un acompañamiento del Gobierno local a las comunidades y grupos étnicos indígenas y afrocolombianos, en sus contextos y asentamientos, para que desarrollen proyectos educativos comunitarios que se ajusten a sus planes de vida y realidades socioculturales.

Perspectiva metodológica

La mirada metodológica de esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, con una perspectiva interpretativa-comprensiva. Las estrategias utilizadas por este enfoque son la etnografía, el diálogo y la indagación documental sobre la unidad de análisis. De ese modo se contemplan dos casos: el de una organización de educación popular denominada CDR, en la ciudad de Cali, y el de un conjunto de docentes de la Institución Educativa Cristo Rey, en Santa Marta. En ambos se presta especial atención a la acción educativa en la cual emergen motivaciones, intereses y sentidos otorgados por los actores de la práctica pedagógico-política. En este sentido, cabe recordar:

Existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores (Rodríguez, 2011, citado por González *et al.*, 2019, pp.131-132).

En el abordaje de la organización popular y del grupo de docentes se planteó un horizonte de investigación dialogante con los actores, basada en la reflexividad crítica de los sentidos, las prácticas y las intenciones que los sujetos ponen en juego en la acción educativa. De esta forma, la arquitectura metodológica se soporta en el campo de los estudios de las ciencias sociales, involucrando la etnografía crítica y reflexiva, en perspectiva de los aportes de las ciencias de la educación y la sociología de la educación. Al decir de Denzin y Lincoln (2011), se comprende que estos «paradigmas representan regímenes de creencias y suponen determinadas visiones del mundo, implican sistemas filosóficos globales cada uno de los cuales posee su propia ontología, epistemología y metodología» (p. 13).

La etnografía como método ayuda al análisis reflexivo de la información encontrada a partir de varias técnicas como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, que utilizaron el diálogo para desarrollar la discusión. A su vez, la indagación documental se soporta en la revisión documental, lo que permite observar fuentes escritas y generar conclusiones que desbordan la simple descripción de las prácticas educativas en contextos populares.

La información empírica obtenida va más allá de la descripción minuciosa de la realidad, en oposición de manera focalizada a las argumentaciones y narrativas proyectadas por los actores situados, quienes otorgan sentido a sus interacciones experienciales

de intercambio con docentes de la organización en cuestión. Por lo tanto, la utilización de las técnicas no es vertical y absoluta; su uso se examina y orienta a partir de las condiciones de la investigación y la interacción entre el investigador y los sujetos del estudio.

El análisis documental, por su parte, consistió en revisar la organización de educación popular, identificar las fuentes significativas que describen el propósito y el funcionamiento de esta, y reconocer así la práctica de divulgación de los proyectos educativos de esta modalidad. Esta información se observó en clave de los argumentos, acciones e intencionalidades en el acervo documental acopiado, lo que derivó en la obtención de rasgos característicos de las ofertas que realizan para la comunidad y en especial para adolescentes y jóvenes.

Cuadro 6. Fuentes documentales de la organización popular

Corporación para el Desarrollo Regional	
Documento	Tipo de documento
Plan programático institucional	Documento institucional
Eje conceptual empoderamiento juvenil para el desarrollo local	Cartilla institucional
Principios de la organización y razón social	Estatutos de la organización
Otros documentos de uso cotidiano de la organización	Volantes, folletos, informes de proyectos, comunicados, documentos educativos y actas de eventos

Fuente: elaboración propia.

Por su lado, la entrevista semiestructurada se orientó a identificar las voces de quienes participaron en la experiencia de la CDR, reconociendo la comprensión que los sujetos le otorgan a partir de sus aspiraciones, intenciones y prácticas. El valor de la técnica no tuvo como pilar su carácter referencial de obtener información o de describir la realidad; en oposición, tuvo presencia como planteamiento lingüístico hacia la acción incorporada (Guber, 2001).

En consecuencia, las entrevistas se desarrollaron con el consentimiento informado de las personas consultadas en torno a sus experiencias en la organización popular. Se realizaron cinco durante el último trimestre de 2021 con informantes de la organización, quienes aceptaron voluntariamente hacer parte de la investigación. Estos participantes son educadores con funciones en el desarrollo del proyecto educativo dirigido a jóvenes. Los encuentros se desarrollaron en dinámicas formativas orientadas por una guía semiestructurada que permitió indagar el rol de cada actor y el proceso formativo llevado a cabo.

Cuadro 7. Sujetos e información de entrevistados

Sujeto (seudónimo)	Información general	Organización a la que pertenece
María	Líder de derechos humanos, educadora con experiencia en acompañamiento a víctimas del conflicto sociopolítico en Colombia.	CDR
Camilo	Líder ambientalista, educador popular con trayectoria en el trabajo educativo-ambiental con jóvenes.	
Tita	Educador popular, profesional en arte con amplia experiencia en el trabajo pedagógico y artístico con jóvenes.	
Lola	Educadora popular con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes a partir de proceso de acompañamiento psicoafectivo.	
Carla	Profesional del área administrativa de la organización con experiencia en el desarrollo de proyectos educativos a nivel nacional dirigidos a jóvenes.	

Fuente: elaboración propia.

La información acerca de los entrevistados da cuenta de un importante rol de liderazgo en cada uno de ellos. Además, como criterio de selección del entrevistado, se tuvo en cuenta que sumara más de cinco años de trabajo en la organización. Es de resaltar que, si bien todos estos sujetos se reconocieron como educadores y educadoras populares, existe una identificación desde los otros actores en calidad de líderes y lideresas en derechos humanos y el área ambiental. Esto supone la agencia de procesos con la comunidad y un nivel de distinción que le permiten a la institución tener presencia en el territorio.

Por lo demás, y con el interés de identificar las opiniones, creencias y actitudes propias de la experiencia de participación de las y los jóvenes en las acciones educativas desarrolladas por la organización popular, se realizó un grupo focal con varios integrantes del proceso de la CDR. Esto les permitió a estas personas expresar con mayor profundidad y claridad sus ideas, motivaciones e intereses en el marco de acciones de la organización, en talleres y espacios colectivos. Así, esta técnica resultó adecuada para reconocer sus voces.

La metodología de abordaje del grupo focal tuvo en cuenta una estructura de «romper el hielo» con base en el juego y el diálogo. De esta forma se pudo establecer una relación de confianza y hacer preguntas sencillas, que generaron una conversación abierta y sincera, cuyo interés no era la descripción de hechos, sino la identificación

reflexiva de los y las participantes. En este caso se trabajó con seis jóvenes, bajo los criterios de representatividad de género y experiencia participativa en alguno de los proyectos educativos realizados por la organización.

En cuanto al grupo de docentes, se realizaron grupos de discusión desde la perspectiva diagnóstica y exploratoria, que identificó las necesidades formativas de estos actores en los ciclos de nivel secundario y media académica, enfocándose en las percepciones que estas personas tienen de la comunidad política y cultural. Esta exploración fue la base para reflexionar sobre el rol que deben ejercer los educadores y las educadoras en contextos multiculturales, y en particular en aquellos caracterizados por la injusticia y la inequidad social.

Los grupos de discusión contaron con tres sesiones de trabajo, en cada caso con un tema diferente. En primer lugar, se abordó la realidad multicultural colombiana; en segundo lugar, las percepciones y, en tercer lugar, ciudadanía intercultural. En estos espacios participaron veintiún docentes de la Institución Educativa Cristo Rey en la localidad 3 «Turística Perla del Caribe», de la jornada de la tarde. Estos integrantes de los espacios fueron los mismos en las tres sesiones.

Los docentes participantes incluyeron a nueve hombres y a doce mujeres; doce mestizos y nueve afroestizos. Las áreas en las que imparten formación son cultura y folclore, religión, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, humanidades, informática, turismo, educación física, entre otras. Estos profesores y profesoras habitan además en el barrio Cristo Rey y en zonas cercanas, y pertenecen a la clase socioeconómica baja y media trabajadora. De acuerdo con datos suministrados por la institución educativa, cerca del 95 % son de planta en carrera administrativa, y el otro 5 % se encuentran vinculados en calidad de provisionales.

La Secretaría de Educación del Distrito de Santa Marta seleccionó a la Institución Educativa Cristo Rey mediante criterios definidos por el contexto de etnoeducación asignado a este recinto escolar dadas las características poblacionales del sector, así como por la gestión de la directora, que aceptó la investigación en sus instalaciones, contando además con la aprobación del profesorado. De esta forma el proyecto se presentó a nombre de dicha secretaría, recalcando la importancia de estudios *in situ* con la colaboración y compromiso de los actores en territorio.

Como se ha expuesto hasta el momento, la revisión documental, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el grupo de discusión se utilizaron como técnicas que permitieron identificar unidades de análisis emergentes tales como la trayectoria histórica de la organización, el proyecto educativo, la perspectiva de reconocimiento multicultural y el abordaje de la acción educativa desde dos terrenos distintos pero convergentes en la posición político-pedagógica. De esta forma, el estudio de la organización popular y del grupo de docentes se ejecutó de manera interpretativa-comprensiva, en el

marco de la constitución de la acción educativa de la experiencia situada con intencionalidad político-educativa.

La experiencia de la Corporación para el Desarrollo Regional

La CDR es reconocida por otras organizaciones en el suroccidente colombiano por la movilización de acciones colectivas en el contexto de la defensa de los derechos humanos. De acuerdo con la página web de esta institución:

es una organización de la sociedad civil sin ánimo de lucro, que surge en el Año 2003 con el propósito de promover iniciativas locales, que incentiven: la organización y participación social y política de las comunidades, el trabajo en red y la incidencia política, fortaleciendo el trabajo regional en la defensa de los derechos humanos y en la búsqueda de la paz que impulse las transformaciones políticas, sociales y culturales que la hagan estable y duradera (CDR, 2021b, p. 45).

La organización se fundamenta en la educación popular, y su conformación es interdisciplinar, integrada por profesionales de las ciencias sociales, la administración y la comunicación. Dentro de su trabajo por contribuir a la construcción de la región suroccidente a partir de la promoción de los derechos de diversos grupos sociales, sobresale su experiencia con comunidades vulnerables en el desarrollo de competencias que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Para ese fin, avanza en la promoción y la garantía de los proyectos comunitarios, fomentando su participación en la perspectiva del goce efectivo de los derechos.

El enfoque de los derechos humanos es sin duda el eje transversal que incorporan las áreas de trabajo de la organización, además de la influencia de la educación popular en sus prácticas educativas con diversas comunidades populares marcadas por la violencia. De acuerdo con el documento institucional de la CDR (2012), su perspectiva de intervención apunta al desarrollo local, al fortalecimiento de las capacidades de los sujetos para el empoderamiento de estos y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El origen de la organización está ligado a una experiencia de trabajo con jóvenes a partir del año 2002 como una estrategia que pretendía articular la institucionalidad pública y privada, la comunidad y la población de interés a partir de iniciativas de organización, participación y el desarrollo integral en la ciudad de Cali. En la apertura del nuevo siglo, esta experiencia significó, para algunos de los participantes, «una gran posibilidad de cumplir». Esta es, quizá, la metáfora más enunciada en el marco de este proyecto que generaría las condiciones para la conformación de la CDR. Según Lola, cofundadora de la institución:

La expectativa que generó este proyecto de gran envergadura dirigida a los jóvenes de la comuna uno, da cuenta, en un primer momento, del encuentro de profesionales habitantes de la comuna con participación en experiencias juveniles dentro de las que se encuentra la catequesis de la iglesia, los *scout* y grupos deportivos (CDR, 2021a, p. 35).

Para su implementación, el proyecto comunitario convocó a profesionales de diversas áreas, planteando una estrategia técnica de trabajo que buscaba acercar a las comunidades, y en particular a la juventud, a los servicios institucionales y realizar acciones comunitarias para visibilizar las buenas prácticas de organización. Sin embargo, los relatos de los profesionales muestran que, si bien se sostuvieron las formas, las intenciones fueron más allá. Así lo relata María, líder de derechos humanos:

Recuerdo que en esa época en la intervención se asumió el proceso con grupos juveniles desde la mirada del desarrollo integral, entendiéndolo como la articulación de lo humano, lo social, lo económico y lo político. Vimos la oportunidad de generar dinámica organizativa y construimos un modelo de trabajo, que denominamos «Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local» y su apellido: «Construyendo los sueños la vida es posible». Este enfoque del desarrollo se trabajó de manera permanente y transversal desde el proceso formativo y el acompañamiento. Los y las jóvenes lo vivenciaron de acuerdo con sus experiencias vitales, a partir de diferentes prácticas y dependiendo del interés grupal (María, líder de derechos humanos, comunicación personal).

Así, la conjugación de las experiencias de los y las profesionales propició una oportunidad para generar un modelo de trabajo experimental que se denominó Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local. De acuerdo con los documentos identificados como los antecedentes de la CDR, se encuentra que dicha propuesta aborda lo humano desde la perspectiva emocional; lo ético desde la justicia y la equidad; lo social como las relaciones con otros actores individual y grupalmente; lo político en cuanto a la toma de decisiones para la agrupación juvenil; y lo económico en la generación de ingresos. El reconocimiento de los diferentes niveles del desarrollo integral implicaba incluir respuestas a las diversas necesidades e intereses de los grupos juveniles, que abarcaban desde lo artístico y cultural hasta lo económico y lo político (CDR, 2004).

Un reto para la organización consistió en acercarse a los jóvenes residentes en las zonas con mayor conflicto en la ciudad, pues esto implicaba ganarse su confianza y construir escenarios de acompañamiento. El contexto era complejo toda vez que existía una

elevada percepción del relacionamiento de estos individuos con las «oficinas»² debido a la ubicación estratégica de la zona de ladera (popular) con respecto al municipio de Buenaventura, territorio en el que los paramilitares, organización promotora de dichas estructuras, ostentaban su principal presencia en el suroccidente del país.

En este escenario, la capacidad creativa del equipo de profesionales propuso una estrategia orientada a intervenir en los proyectos de vida de la juventud. En palabras de Lola:

En el equipo nos inventamos la Fábrica de Sueños. Consistía en contactar a los jóvenes en la esquina, en la calle, contarles del apoyo a iniciativas y con el acompañamiento crear grupos juveniles a partir de sus sueños individuales y colectivos. Así surgieron treinta iniciativas, como por ejemplo de porrismo, grupos de rock, grupos de baile, grupos deportivos, educativos, en salud, en temas diversos. Ahora me doy cuenta de que eso cambió la vida de muchos, pues, por ejemplo: el grupo AXIS de educación empezó trabajando la dianética y la psicología en un cuarto pequeñito; hoy tienen una fundación grandísima en un barrio central de Cali. La mayoría de los chicos se volvieron profesionales; otros consiguieron buenos trabajos, y otros conformaron fundaciones. La mayoría continúan aportando a academias de baile, torneos deportivos y, curiosamente, muchos trabajando en organizaciones o instituciones (Lola, educadora popular, comunicación personal).

La metáfora de la Fábrica de Sueños se constituyó en la realización de un escenario organizativo que, dadas las características de un Estado ausente en la atención y promoción del desarrollo juvenil en Colombia, permitió a la población participante consolidar la idea de formalizarse para ofrecer servicios a toda la ciudad. Aunado a esto, se está conformando una organización juvenil que tiene como proyección las acciones sociales hacia sus pares, así como la definición de planes de vida en torno a los gustos e intereses propios.

El modelo de trabajo construido por la CDR tuvo como intención aportar cambios a la realidad social de los territorios populares, la constitución de un conjunto significativo de adolescentes en el contexto del proyecto y la consolidación de un equipo profesional con credibilidad en el territorio. Estos propósitos representan los orígenes de la organización popular con base comunitaria y profesional, que además se constituyó en organización no gubernamental (ONG), para la gestión y el desarrollo de

2. Este término se usa popularmente para denotar la existencia de organizaciones al margen de la ley en la que operan jóvenes que, bajo la modalidad de sicariato, realizan diferentes tipos de acciones criminales (robos, asaltos, homicidios, secuestros y extorsiones).

proyectos en la perspectiva de los sueños e intereses contruidos por los profesionales y las comunidades.

La constitución de la CDR como organización emergió en el marco del conflicto sociopolítico en el país, que a inicios de este siglo fue evidente a partir del desarrollo de políticas de militarización como es el caso del Plan Colombia³ (2000-2005). La génesis de estas medidas data de 1999, durante los gobiernos del presidente estadounidense Bill Clinton y el colombiano Andrés Pastrana Arango. Sus objetivos se orientaron a una revitalización social y económica, finalizar el conflicto sociopolítico en Colombia y crear una estrategia contra el narcotráfico, una de las principales formas de apoyo económico de las organizaciones al margen de la ley.

Ahora bien, la implementación de políticas militaristas como el Plan Colombia implicó la resistencia por parte de grupos sociales que se organizaron y construyeron una alternativa a dichos instrumentos, proponiendo el encuentro desde los saberes populares. Una de estas iniciativas es la denominada Plan Alterno o Surcolombianidad, establecida en los territorios del suroccidente colombiano (departamentos del Tolima, Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Putumayo). Luego, a inicios del siglo XXI, esta propuesta se vería afianzada por un conjunto de gobernadores de centroizquierda política en el país, los cuales simpatizaban con tres planteamientos: el fortalecimiento de las organizaciones sociales, la defensa de la vida, y la construcción de un territorio libre de las intervenciones norteamericanas y ajenas al primer planteamiento.

El contexto sociopolítico descrito ofreció a la CDR el reconocimiento de prácticas por la defensa de la vida y de las organizaciones provenientes de los procesos campesinos e indígenas con amplia trayectoria en la protección de los derechos humanos. Esto ocurrió durante el mandato del expresidente Álvaro Uribe Vélez, quien estableció una política de «seguridad democrática» afianzada en la recuperación de los terrenos dominados por las guerrillas.

Los resultados de la política de seguridad se originaron a partir de una estrategia de reconocimiento a los militares bajo la consigna de obtener resultados a como diera lugar. Dicho mandato llevaría a la lamentable cifra de tres mil víctimas de ejecuciones extrajudiciales, «falsos positivos» —la mayoría de ellas, jóvenes populares—, durante los dos periodos de Uribe (2002-2006 y 2006-2010) (Cárdenas y Villa, 2013). Al respecto, un integrante de la CDR afirma:

Nuestra labor como CDR se centró en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y en especial en estos últimos, pues el conflicto interno no sucedía solamente en la zona rural como mucha gente lo pensaba, sino que estaba muy cerca en los

3. También denominado Plan para la Paz y el Fortalecimiento del Estado, que se constituyó en un acuerdo bilateral entre los Gobiernos de Estados Unidos y Colombia.

barrios marginales, en los barrios pobres donde las «oficinas» y los grupos armados ilegales captan a los jóvenes para que hagan las «vueltas», lleven y traigan armas, dinero y drogas (Camilo, educador popular, comunicación personal).

Uno de los grupos armados ilegales con mayor incidencia en el municipio caleño en los primeros años del presente siglo fueron los paramilitares. Su surgimiento en la década de los ochenta como fuerza de estrategia contrainsurgente, no reconocida por los Gobiernos de turno, se expresó en clave de terrorismo de Estado. La influencia de su actuación se debe a la ideología anticomunista, sumada a la cultura política derivada de la violencia y, por tanto, la eliminación de todo aquel que tenga ideas contrarias. Por otro lado, la corrupción y el clientelismo, así como el narcotráfico y el intervencionismo extranjero, se sumaron en una lista de factores que convergen para entender la presencia de estas fuerzas armadas.

El paramilitarismo invadió las distintas estructuras del poder estatal, en la perspectiva de configurarse como un proyecto político, militar, social y económico de alcance nacional. Originado, según sus mentores, como una respuesta a los excesos de la guerrilla, el paramilitarismo ha privilegiado, como método de lucha, las masacres, asesinatos selectivos y desplazamientos de población civil, acusados de ser simpatizantes o colaboradores de las guerrillas. Al presidente Álvaro Uribe Vélez, se le atribuye el haber auspiciado el paramilitarismo y de institucionalizarlo en su gestión de gobierno (Velásquez, 2007, p. 134).

La presencia en Cali de grupos paramilitares, fuerzas guerrilleras y las emergentes bandas criminales⁴ configuró un escenario de crisis institucional y comunitaria, donde la población juvenil corrió con la peor parte. En este contexto, la experiencia organizativa de la CDR partió del desarrollo de un proyecto educativo con jóvenes en las comunidades, basado en la participación y la defensa de la dignificación de la vida.

De este modo, el perfil profesional de la CDR se puede caracterizar como el de defensores de derechos humanos que, en su posición crítica ante la política de polarización y señalamiento que instauró el discurso institucional de la «seguridad democrática», rechazaron la premisa que ubicaba a la población a favor o en contra de la institucionalidad, es decir, «quien no está conmigo está contra mí». A propósito de estas circunstancias, una de las integrantes de la organización afirma:

4. Los Rastrojos y Los Urabeños son reconocidas como bandas criminales (bacrim). Se consideran las agrupaciones paramilitares más grandes, peligrosas y mejor estructuradas del país por el número de combatientes que las integran, por los territorios en los que hacen presencia y la masiva cantidad de cargamentos de droga e implementos para procesarla que trafican a nivel nacional e internacional.

La persecución a los líderes de derechos humanos ha sido nuestro principal problema, pues el miedo y el señalamiento a las organizaciones sociales nos hizo mucho daño. En el gobierno de Uribe el que no estuviera con él era un guerrillero. Nosotros estábamos con la gente, con quienes sufren el conflicto armado. [...] Entre el año 2010 y 2015 tuvimos muchas dificultades para mantenernos como organización. Varios integrantes se salieron por el miedo o por situaciones personales, las fuentes de financiación escasearon y el trabajo con jóvenes en derechos humanos no estaba siendo muy apoyado. Pese a esto, resistimos y hoy nos encontramos más fortalecidos con un número importante de proyectos y con una base social significativa (María, educadora popular, comunicación personal).

Esta mención a la polarización del país se evidencia en la configuración de un escenario maniqueo en el que unos son malos y otros son buenos. Este planteamiento se contrapone a la acción dialógica sobre la que la CDR desarrolla la acción educativa con jóvenes y afecta el reconocimiento del otro desde la diversidad.

La posición pedagógico-política que experimentó la organización desde su práctica educativa se orientó por el diálogo y el reconocimiento de la diferencia y de los saberes y las posturas del otro. De acuerdo con las voces de los integrantes de la organización, esta es la mayor conquista en el marco de un proyecto de empoderamiento juvenil que no busca exaltar la imagen de lo joven por encima de otros sujetos, sino de darles lugar a sus intereses en el escenario horizontal del encuentro y la participación.

A partir del año 2019 y durante la pandemia, la organización ha afianzado su trabajo a partir del proyecto denominado Vivir en Paz desde la Coinspiración Comunitaria, incorporando estrategias de intervención sociopolítica como los artivismos⁵ y la Escuela Política por la Paz y la Equidad de Género. Según la CDR (2021a):

Creamos y compartimos espacios de formación, reflexión e intercambio de saberes que promueven la salud emocional de líderes, líderesas y defensoras(es) de derechos humanos de diversas organizaciones y la capacidad de transformar la propia realidad y la del contexto, a partir de acciones de incidencia política para construir la ciudad que queremos, basada en la dignidad, la justicia social y el respeto al derecho de mujeres, niñas, niños, hombres y otros, a vivir una vida libre de violencias y opresiones (p. 3).

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI se configuraron cambios significativos en la realidad social. El impacto distópico de la pandemia, el crecimiento

5. El activismo es un neologismo que articula en su concepción la intervención del espacio público a partir de acciones artísticas con un sentido político, que por lo general recurre a la denuncia o visibilización de la injusticia social.

de la corrupción y el sistemático exterminio de líderes y lideresas sociales en todo el territorio colombiano son algunas de las características de este nuevo contexto, que profundizó la desigualdad social y afectó a las poblaciones vulnerables, aspecto que incidió en el estallido social del 2021. Dicha protesta social se debió a la reforma tributaria propuesta por el Gobierno colombiano desde el mes de febrero del mismo año, la cual cayó, llevándose consigo la «cabeza» del ministro de Hacienda. Sin embargo, el Comité de Paro mencionaría que ese no había sido el único punto de la movilización; las demandas por la matrícula cero en la educación superior y por una renta básica para un amplio margen de familias en la pobreza extrema dejan como relieve la existencia de un significativo grupo de personas en total vulneración, entre las que sobresale la población juvenil.

En efecto, el mundo evidenció la protesta social liderada por sectores indignados. En redes sociales se hizo masiva la imagen de las y los jóvenes en «primera línea»⁶ que exponían sus vidas ante la fuerza pública, asumiendo acciones de hecho e iniciativas mediáticas en estas plataformas argumentando que eran «la generación que no tiene nada que perder» pues no tenían estudio o trabajo.

Todo este contexto ha sido objeto de reflexión permanente por parte de CDR dentro de su labor de participación y acompañamiento a los líderes, las lideresas y las organizaciones populares, pues el trabajo de concientización con diversos sujetos sociales desde la educación popular propone reflexionar críticamente sobre la transformación de la realidad. De acuerdo con Torres (2003): «tanto la dimensión política como la educativa son interdependientes y hacen parte de la postura crítica que reconoce, interpreta y crítica la realidad para transformarla» (p. 57). Así pues, teniendo en cuenta que los elementos contextuales y las trayectorias de la CDR contribuyen a la participación de las y los jóvenes en procesos populares, en adelante se pretende abordar este escenario.

Enfoques y estructura organizativa de la CDR

La CDR incorpora en su quehacer dos enfoques: el diferencial y el de derechos humanos. El primero es el eje central de la organización, reconociendo la dignidad de todos los sujetos sociales, pues el Estado social de derecho en Colombia debe garantizar el pleno desarrollo de los ciudadanos. Esto implica reconocer la política social como

6. La primera línea se ha constituido en una forma de resistencia, en el marco de la protesta social, caracterizada por jóvenes que afrontan de manera directa la arremetida de la fuerza pública (Escuadrón Móvil Antidisturbios [ESMAD], tanquetas, armas traumáticas, gases lacrimógenos). Esta es la fuerza de choque directa que salvaguarda la segunda línea, quienes tiran piedras y usan láseres para confundir a las tanquetas. La tercera línea se encarga de hacer las barricadas y disipan los efectos de los gases lacrimógenos. La cuarta línea está compuesta por el apoyo médico y se ocupa de la retirada de heridos, y la quinta línea proporciona apoyo de comunicaciones y derechos humanos.

un instrumento necesario para el bienestar de la población, en conjunto con la gestión de las políticas institucionales tendientes al bienestar general. Esta postura se adopta en respuesta a la realidad de la juventud en las comunas populares de Cali, que se encuentra atravesada por la vulneración de sus derechos bajo condiciones de exclusión y marginación, con pocas posibilidades de ser reconocidos en sus capacidades y potencialidades como actores que contribuyen al desarrollo de la sociedad (CDR, 2021b).

Complementario al enfoque anterior, se encuentra el diferencial, considerado

una contribución conceptual y práctica que pretende reconocer las diferencias entre los grupos sociales y cómo estas se ven en la práctica. Por ejemplo, hemos visto en la comunidad, con las familias y jóvenes con los que trabajamos, las vulnerabilidades y exclusiones a las que los sujetos se ven sometidos como minorías o población en los barrios populares. Por esto la búsqueda de acciones políticas la orientamos a garantizar el principio de equidad (María, educadora popular, comunicación personal).

La equidad es un principio y derecho en cuanto se busca que los y las jóvenes sean conscientes de las desventajas políticas, sociales y económicas que los afectan y, asimismo, de que desde la participación y organización pueden hacer frente a las brechas que los alejan del pleno desarrollo. En esta perspectiva, se convoca a la juventud como sujetos productores de transformación que deben realizar su autocomprensión personal y la del contexto que los permea.

En síntesis, en la CDR se parte del reconocimiento de los jóvenes como sujetos que pueden incidir en la transformación de sus entornos. El camino propuesto en su accionar es la participación directa y el goce efectivo de los derechos, en contraposición a las desigualdades que han experimentado como juventud, mujeres, afrocolombianos, campesinos, entre otros excluidos (CDR, 2021b, p. 69).

Teniendo en cuenta estos enfoques, la organización estableció cinco áreas de trabajo para la implementación de proyectos estratégicos: los derechos humanos y la paz; la participación ciudadana; el fortalecimiento organizativo con redes y alianzas; la cultura, y el medioambiente.

Los derechos humanos y la paz hacen parte de la agenda pública gracias al acuerdo de paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). No obstante, existen desacuerdos en el cumplimiento de la implementación de estos, matizados por la deficiente consolidación de respuestas institucionales para el bienestar integral de los diferentes sectores de la población colombiana en materia de desarrollo social, político, económico, cultural y ambiental, es

decir, un proceso de paz estructural. Esta situación llevó a la CDR a poner en primer plano los derechos humanos a partir de un conjunto de actitudes, valores y comportamientos propios de una cultura democrática, «que rechazan la violencia y aborda los conflictos, reconociendo sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones» (CDR, 2021a, p. 15).

El área de la participación ciudadana responde a un fenómeno generalizado: la escasa participación juvenil en escenarios formales. Desde la mirada de la CDR se ha identificado que existe cierta apatía a la política y a la acción formal entre los individuos jóvenes pues estos términos se asocian a prácticas de corrupción e ineficiencia burocrática. En este sentido, se presenta una gran distancia entre los escenarios formales y la presencia de ese segmento de la población.

De acuerdo con Wacquant (2000), «los espacios son reelaborados en posición de otras formas de participación, como es el caso de la calle, en el cual imponen sus sentidos» (p. 23). Así las cosas, los espacios se configuran en torno a la participación informal: en el «parche», el grupo, en la calle, donde no hay convenciones formales. Sin embargo, la CDR orienta esta participación a partir de promover nuevos liderazgos y motivar la transformación de la representatividad en escenarios de toma de decisiones locales, propiciando entornos de democracia participativa (CDR, 2021a). Una de las voces de la organización hace hincapié en esto:

Decidimos participar en cinco juntas de acción comunal [JAC], y otros compañeros participaron en las juntas administradoras locales [JAL]. Esto fue con votaciones en los barrios. Casi todos ganamos. Eso fue toda una revolución. ¡Los jóvenes nos estábamos tomando la comuna! (grupo focal con jóvenes).

El comentario se refiere al empoderamiento juvenil dentro del ámbito comunitario a partir de la promoción de sujetos críticos con ideales democráticos, con capacidad de resolver conflictos de manera pacífica y competentes para la toma de decisiones, en la construcción y proyección de acciones de exigibilidad de los derechos y en el seguimiento a la gestión pública en las entidades territoriales. Este escenario implica promover la reflexión desde las nuevas generaciones y enfatiza en la incidencia de los grupos sociales con menor participación, como las personas con discapacidad, las mujeres, los grupos de diversidad sexual, los grupos étnicos como afrocolombianos e indígenas, entre otros (CDR, 2021a).

La tercera área de trabajo, el fortalecimiento organizativo con redes y alianzas, propone la cooperación y acción articulada con otros procesos partiendo de la premisa «No estamos solos». De este modo se busca hacer frente a un problema mencionado por los participantes del grupo focal: «estamos en crisis. Todo está en las nubes. No

hay empleo, y el que lo tiene no le alcanza. Solo nos queda pedir ayuda». Este es un eje de acción que conlleva la incidencia en la toma de decisiones a favor de políticas públicas y del reconocimiento de los actores juveniles y comunitarios como participantes clave en el desarrollo local.

Otra de las áreas de la CDR es la cultural. Su contenido, amplio y significativo, responde a los intereses de los sujetos sociales a partir de iniciativas juveniles en el marco del acompañamiento formativo en temas como el arte y la incidencia política, aspectos que se proyectan en clave de activismo. En el marco del paro nacional del 2021 se incorporaron algunas acciones: «En el estallido social decidimos incorporar algunos activismos como la batucada feminista, el apoyo a las ollas comunitarias y muestras de los afiches sobre lideresas representativas del proceso organizativo» (Tita, educadora popular, comunicación personal).

De acuerdo con los documentos institucionales de la CDR, esta área impulsa, apoya, estimula y visibiliza los procesos de creación artística, educativa, comunicativa y cultural, que les permiten a los sujetos definir un proyecto deseado. De este modo los y las jóvenes pueden «afrentar su realidad inmediata, legitimando su historia y cultura, desactivando prácticas dependientes y alienantes, promoviendo un desarrollo que se fundamenta en la solidaridad y la cooperación, esencia de lo “humano”, valorando y confiando en la riqueza de lo local» (CDR, 2021a, p. 15).

Por último, el área del ambiente aparece como un campo de trabajo con interés para todos los integrantes de la organización, pues la contaminación, la polución, el difícil acceso al agua potable y la minería ilegal son realidades presentes en zonas populares del occidente de la ciudad⁷. Estos problemas hacen de esta temática un campo necesario de acción educativa. En ese orden de ideas, de acuerdo con la CDR (2021b), se proyectan actividades de formación y concientización «para mitigar el impacto ambiental que a diario termina señalando el camino de la extinción de la vida. Evitar el deterioro ambiental en todos los territorios existentes» (p. 23).

La estrategia Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local

En perspectiva de los enfoques y tomando elementos de las áreas expuestas, la CDR ha construido una estrategia denominada Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local como plan de trabajo con jóvenes en el marco del proyecto educativo «Protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ante el reclutamiento forzado». Este

7. La minería ilegal se concibe como la extracción de minerales preciosos en canteras de la zona occidental de la ciudad sin los respectivos permisos y procedimientos previstos por la ley. Se realiza en zonas circundantes a las comunas de la ladera, en las que se encuentran asentamientos humanos de desarrollo incompleto, como es el caso de las comunas del oeste de la ciudad de Cali.

acompañamiento comunitario que realiza la corporación se sustenta en la Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas y en la Resolución 1620 de Naciones Unidas. Además, en Colombia se soporta en la Ley de Prevención del Reclutamiento Forzado, a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 3656, que aborda el delito de reclutamiento forzado a población infantil, adolescentes y jóvenes y establece las rutas de atención.

En este sentido, es preciso observar que la presencia de grupos armados ilegales que incorporan a niñas, niños y jóvenes de zonas populares hace parte de la dinámica del conflicto armado. Una de las educadoras menciona: «la información recibida de los habitantes de la comuna dice que hay presencia de grupos de guerrilla y de “Los Rastrojos”» (Tita, educadora popular, comunicación personal). Por lo tanto, el objetivo de la CDR frente a esta problemática es el desarrollo de escenarios formativos con jóvenes que les permitan adquirir y fortalecer las capacidades para la participación, la organización y la exigibilidad con miras al goce efectivo de sus derechos.

El proyecto educativo con jóvenes se expresa en la estrategia de Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local, que consta de tres fases: el vínculo, el sentido colectivo y la conciencia política. El cuadro 8 presenta un esquema que, con base en la información obtenida de la CDR, refleja dichos momentos, los contenidos, la intención y el producto de estos, además de los tiempos y los espacios en los que se lleva a cabo la acción educativa.

Cuadro 8. Fases de la estrategia Empoderamiento Juvenil para el Desarrollo Local

Fases	Contenidos	Tiempos	Espacios
El vínculo	Contacto individual. Sueños juveniles.	Dos a tres meses (cuatro encuentros a la semana, horario indeterminado).	Lugares de encuentro, la calle, la cancha, la iglesia, espacios comunitarios.
El sentido colectivo	Iniciativas grupales. Relación intergrupala.	Dos a cuatro meses (encuentros de tres veces a la semana, mínimo de dos horas cada uno).	Lugares de encuentro, la calle, la cancha, la iglesia, espacios comunitarios.

Fases	Contenidos	Tiempos	Espacios
La conciencia política	Organización social. Participación ciudadana.	Ocho meses (encuentros tres veces a la semana de mínimo dos horas cada uno).	Espacio de encuentro concertado entre los actores.

Fuente: elaboración propia.

En la primera fase, de vínculo, se busca generar confianza a partir de una comunicación asertiva basada en el reconocimiento y la formación. Este momento se hace posible a partir de los sueños de los sujetos, a los cuales la organización les proporciona acompañamiento y apoya su formulación. Es decir, se desarrolla un proceso de construcción de iniciativas. En consecuencia, esta etapa inicial solo es posible con la confianza, con la relación de mediación entre el educador y el educando, en la que se establece un vínculo de reconocimiento mutuo.

Así, siguiendo la estructura de la estrategia, en el proyecto de prevención ante riesgos como el reclutamiento forzado por grupos al margen de la ley la organización comenzó un proceso de fortalecimiento de la protección y la participación sobre la base de la confianza entre educadores y jóvenes. En este sentido, se hizo el siguiente comentario:

La corporación nos convocó desde actividades que ya veníamos haciendo, pero más organizadas, como el deporte y la recreación; otras con juegos tradicionales. [...] Después nos hablaron de nuestros derechos y del riesgo en relación con el reclutamiento; todo eso muy relacionado con nuestros sueños, también con la violencia en la ciudad [...] pues nos gustó que se hablaba muy claro. Por ejemplo, hicimos un mapa de riesgos en el barrio y salieron cosas muy interesantes: el microtráfico, la vinculación a pandillas, el trabajo sexual y hasta secuestro de personas, trata de personas y desaparición forzada. Pero no empezamos hablando de esto. Pasó un tiempo para que conociéramos bien a la corporación y pudiéramos empezar a hablar de todo esto. Con toda la información que trabajamos nos dimos cuenta de muchas cosas y construimos un plan de autoprotección para que no se llevaran a más jóvenes (grupo focal, jóvenes).

El contacto inicial con las y los jóvenes permitió entonces construir un vínculo y generar confianza, identificando la realidad en la que habitan estos sujetos, reconociendo sus intereses y prácticas positivas de encuentro. En esta fase, que tarda entre dos y tres meses, las y los docentes hicieron visitas al territorio, en promedio cuatro veces a la semana, hasta altas horas de la noche en los espacios acordados, buscando

reconocer las prácticas de los participantes y la dinámica comunitaria. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que esta relación no significa sobrepasar las fronteras personales; consiste más bien en encontrar empatía por las motivaciones de los individuos, sus «sueños» (CDR, 2021a, p. 46).

La segunda fase, de sentido colectivo, se caracteriza por espacios de intercambio y socialización que llevan a compartir los sueños y a crear grupos juveniles en torno a intereses colectivos, es decir, a promover la organización social. En esta etapa se invita a las y los participantes a reconocer sus intereses en el marco de los derechos y de las desigualdades sociales, además de su potencial como actores transformadores y su capacidad de incidir a nivel local en las relaciones con otros. De esta forma:

La tarea ético-política es viabilizar los sueños y disminuir la distancia entre el sueño y su materialización. Freire invita a seguir creyendo en las utopías que implican, por un lado, una denuncia de un presente que se hace cada vez más insoportable, intolerante e indignante en el que solamente la terca solidaridad permite la resistencia pronunciada; y, por el otro, un anuncio del futuro por hacerse con las prácticas de hoy. De esta manera, sueños, denuncia y anuncio se construyen desde una intervención político-cultural contextualizada para inventarse un presente nuevo. Intervención desde la educación como proceso de liberación en el que las y los educadores deben asumir un compromiso ético con la historia y rechazar cualquier explicación determinista y fatalista de esta, porque la historia no es repetición inalterada del presente sino un tiempo de posibilidades (El Achkar, 2021, p. 4).

Por lo tanto, el sentido colectivo se atribuye a la posibilidad de crear, participar y fortalecer las redes sociales de manera que permitan el reconocimiento de los sujetos, el encuentro desde las iniciativas en clave de la relación intergrupala con otras ideas asociativas, la participación comunitaria y la gestión de la propia creación. Esta fase comprende cuatro meses, y el contacto entre educadores populares y jóvenes se realiza entre dos y tres veces por semana, de acuerdo con los espacios y las dinámicas de encuentro dispuestas desde el vínculo.

En la perspectiva de la CDR, reconocer los intereses y las expectativas de la juventud tiene como propósito contribuir a la construcción de un proyecto de vida basado en el respeto por sí mismo y por los otros. Es un esfuerzo por generar convivencia y autoprotección ante riesgos presentes en el contexto. A partir de este sentido de la construcción colectiva se reconocen los sueños y se posibilitan condiciones para crear organización juvenil (CDR, 2021a). Al respecto, dentro del grupo focal se afirmó:

Hicimos una actividad muy chévere que se llamó «Construyendo los sueños: la convivencia es posible». Partimos de dibujar o escribir los deseos, y así salieron muchas cosas. Luego las compartimos y empezamos a trabajar en un proyecto para que sea posible. Algunos querían un grupo de música; otros, una emisora o aprender a manejar computador y aprender a hacer videojuegos. Hubo hasta proyectos productivos: un amigo propuso algo con reciclaje. Unos chicos sacaron un proyecto de los peinados en los afros, hacer concurso de peinados afros; los indígenas, una propuesta para hacer un taller de manillas indígenas. Después de esto, con la corporación se construyó un festival para mostrar todas las ideas que tenemos los jóvenes.

El proyecto de vida propone, de acuerdo con la corporación, una estrategia para motivar a la juventud hacia fines específicos, sin perder de vista la realidad de su contexto, en el cual emergen violencias que permean «los sueños juveniles». El alto nivel de riesgo de las nuevas generaciones de estos sectores populares de Cali se convierte en la justificación para establecer acciones protectoras, que incluyen desnaturalizar la violencia en la cotidianidad comunitaria, haciendo hincapié en la reflexión sobre una realidad que no debería ser.

La tercera fase, nominada como la conciencia sociopolítica, propone la articulación y el trabajo en otros procesos o instancias en los órdenes local y nacional. Se estudia la participación política en escenarios consultivos y decisorios, además de promover las iniciativas grupales para pasar a constituirse como organizaciones y, de esta forma, intervenir en escenarios de articulación para el establecimiento de alianzas estratégicas. Esta fase tiene una duración, en promedio, de ocho meses, con un plan de trabajo en el que la corporación gestiona la iniciativa buscando la sostenibilidad del proceso (CDR, 2021b).

En este sentido, la lectura del contexto para las y los jóvenes resulta en una herramienta de trabajo que incorpora la autoprotección y lleva a estos sujetos a tener en cuenta medidas para cuidarse en un momento de riesgo. Se trata entonces de reconocer que se encuentran en un entorno popular inseguro, en el que la presencia de actores armados legales e ilegales representa un riesgo. Al respecto, es preciso mencionar que la dinámica del conflicto armado en Colombia no ha terminado con los acuerdos de paz y ha llegado a insertarse en la zona urbana, lo que se ha reflejado en impactos como la inseguridad y la violencia en las ciudades. Identificar estos fenómenos hace parte de la conciencia sociopolítica.

Los momentos y los espacios de la estrategia de la organización en el trabajo con jóvenes se articulan al ocio. El vínculo se establece en la calle, en lugares de encuentro acorados. Así, el trabajo con la juventud transcurre en el descanso de un partido de fútbol,

al cierre de una sesión de catequesis en la iglesia o en una actividad lúdica en la calle. El educador establece lazos de comunicación con apoyo o acciones de encuentro juvenil, en la mayoría de los casos en torno al deporte, el arte y la educación-comunicación.

Por último, conviene observar que las fases de sentido colectivo y conciencia sociopolítica tienen una dinámica de mayor concertación, en la que los tiempos y los espacios se definen en funciones de intereses que van más allá del encuentro espontáneo y sociorrecreativo. En este caso se establecen acuerdos de lugar y tiempos, por lo regular para las tardes o las noches.

La condición escolar en el Distrito de Santa Marta

En el Distrito de Santa Marta existen programas en el campo de la etnoeducación y la formación ciudadana destinados a un sector de la población; en específico, grupos étnicos y desplazados por la violencia. Sin embargo, se requiere generar incidencia e impacto en el diseño y la aplicación de políticas públicas para responder con mayores eficiencia y eficacia a las necesidades, los intereses y los anhelos de los colectivos en su contexto.

Por consiguiente, es menester que el campo educativo, como columna vertebral de las sociedades modernas que instruye a los sujetos como actores de ciudadanía bajo los paradigmas de la democracia, la diversidad y la interculturalidad, se constituya en un escenario de pensamiento crítico y reconstrucción de las relaciones sobre la base de la convivencia y el respeto de la diferencia. En esta perspectiva, los docentes tienen un gran reto.

En correspondencia, para abordar el contexto educacional situado, así como la forma de dar respuesta al horizonte que se desea constituir, se propone reconocer cuáles son las miradas y posturas de los docentes. ¿Cómo se ubican frente un ejercicio de ciudadanía e interculturalidad? ¿Cuál es el rol que les concierne en el avance de la especie humana en todos los ámbitos?

En efecto, los docentes son la representación y la corporeidad que es posible posicionar para identificar la condición del campo educacional frente a la constitución de sujetos y comunidades deseadas en el marco del bienestar y el derecho propio. Por lo tanto, en el momento de buscar y reconocer el estado de la educación a partir de sus necesidades, surgen preguntas centrales; por ejemplo, ¿cómo el docente está construyendo su ejercicio de ciudadanía para el alcance de la justicia social? La respuesta se encuentra en la labor cotidiana, en la experiencia y los hallazgos locales del profesorado que de manera dinámica se encuentra orientado a la búsqueda de soluciones adentro y fuera de la escuela.

Dicho lo anterior, la experiencia obtenida por el profesorado en contextos de diversidad se enfrenta a la problemática de ausencia de equidad; por lo tanto, asumir con rigor la función de este actor implica preguntarse: ¿cuáles son las bases de su pensamiento conceptual, teórico y filosófico? Es decir, ¿cómo interpreta la realidad educativa de los educandos y, en este sentido, reconoce el ejercicio de la toma de decisiones para fortalecer la ciudadanía colectiva?

En conclusión, es posible decir que la investigación en el campo educativo aporta desde la identificación de necesidades hasta el análisis de la realidad compleja en contextos de multiculturalidad. Así pues, la construcción de este libro recae sobre la idea de conjugar la educación popular y la interculturalidad en perspectiva de la creación de una estrategia de formación del profesorado como actor activo de la ciudadanía en clave intercultural.

Capítulo 3. Intencionalidad y práctica político-educativa de la educación popular

El pensamiento crítico que da pie a la educación popular se nutre de diversas vertientes. Una de ellas es la filosofía iluminista, en el contexto de las revoluciones francesa y de los Estados Unidos a finales del siglo XVIII. También se pueden encontrar los rastros del «liberalismo de las revoluciones independentistas en América Latina, incluyendo los considerables aportes de Simón Rodríguez en Venezuela en relación con la educación para todos» (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 122).

No obstante, ante las diversas contribuciones al pensamiento crítico de la segunda mitad del siglo XX, se encuentra que el surgimiento de la educación popular en América Latina se atribuye a los años sesenta, posterior a los impactos de la Segunda Guerra Mundial, en pleno posicionamiento del desarrollismo como una estrategia de dominación orquestada desde «el primer mundo». De allí se derivó la referencia geopolítica para la región de «tercer mundo», es decir, una clasificación de control y dominación en clave de:

las nociones de «subdesarrollo» y «Tercer Mundo» fueron productos discursivos del clima de la segunda posguerra. Estos conceptos no existían antes de 1945. Aparecieron como conceptos de trabajo dentro del proceso en el cual occidente, y en formas distintas oriente, se redefinió a sí mismo y al resto del mundo. A comienzos de los años cincuenta, la noción de tres mundos —naciones industrializadas libres, naciones comunistas industrializadas y naciones pobres no industrializadas que constituían el Primer, Segundo y Tercer Mundo respectivamente— estaba implantada con firmeza. Aún después de la desaparición del Segundo Mundo, las nociones de Primer y Tercer Mundo (y de Norte y Sur) siguen articulando un régimen de representación geopolítica (Escobar, 2007, p. 64).

La educación popular, lejos de ser una expresión unívoca, se teje en cada país de América Latina bajo perspectivas, tensiones y construcciones disímiles que le dan sentidos diversos y consecuentes con una idea de transformación sociopolítica (Palumbo y Maañón, 2023). Esta corriente pedagógica surgió en el marco del pensamiento humanista de Paulo Freire con una visión crítica del capitalismo, en oposición a la dominación hegemónica basada en modelos (bancarios, verticales, asimétricos, restringidos a la instrucción), otorgándole un lugar importante a la formación educativa como práctica de liberación y acción política.

Desde el pensamiento freiriano, la educación es a su vez acción política. Esta doble dimensión la conforma en proceso de aprendizaje y práctica de libertad. Así, las formas metodológicas de la educación popular tienen como intención la concientización de las personas, y la posición bidimensional se construye a partir de la IAP, la comunicación alternativa y la teología de la liberación.

La educación popular se entiende, de acuerdo con Fals Borda y Rodrigues (1987), como «la búsqueda de un paradigma alternativo» (p. 27), es decir, otra posibilidad al *statu quo*. Esta posición político-pedagógica es reconocida bajo la narrativa de «otro camino posible», opuesto a la escuela tradicional, por su práctica de transmisión cultural descontextualizada.

La educación popular como práctica liberadora es a su vez una corriente pedagógica que posee un carácter crítico y activo, con diversos desarrollos, entendiéndose de distintas formas. La connotación polisémica de esta modalidad de educación se configura en estos términos:

Un significante vacío significa una totalidad que es literalmente imposible. Desde otro ángulo, esto es una operación hegemónica [...] Entonces podría decirse que se trata de un significante que, por tan inconmensurable, no tiene significado. Paralelamente y retornando al concepto de educación popular, se podría establecer a este como un significante vacío, un significante que, por contener una red de significados tan inconmensurable, y por ser estos tan disímiles, múltiples, dispares y abarcativos, terminan transformando a este concepto en la representación del todo y de la nada a la vez (Laclau, 2006, citado por Galli, 2014, p. 48).

En efecto, esta práctica liberadora se ha diversificado, de acuerdo con los momentos históricos y las experiencias situadas. En cada caso, ha perseguido una finalidad propia, en función de las posiciones y los argumentos de los sujetos críticos que han otorgado una perspectiva al respecto. En el cuadro 9 se expone la diferenciación entre tres nociones respecto a la educación popular: como práctica pedagógica, como proceso colectivo y como modalidad de educación.

Cuadro 9. Nociones de la educación popular

Proceso colectivo	Práctica social	Modalidad de educación
Acción popular que conlleva la construcción de un sujeto sociohistórico, actor y protagonista de un proyecto libertario, que incorpora las propias intencionalidades de clase.	Bajo el interés de soportar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares.	Orienta a que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular.

Fuente: elaboración propia con base en Torres (2012).

Las tres nociones expuestas surgen de la base documental del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), el cual incorpora un vasto conjunto de aportaciones pedagógico-políticas de la sistematización de experiencias de las y los educadores populares. De este modo se han extraído líneas interpretativas acerca de esta corriente pedagógica, de las cuales, según Torres (2011), las más significativas son: «la lectura crítica del orden social, una intencionalidad política emancipadora y la constitución de un sujeto histórico capaz de transformar el orden social» (p. 14).

Como se abordó en el primer capítulo, la dimensión cognitivo-epistemológica se nutre de los motivos y de las formas de hacer y de saber, aspecto que se vincula directamente con el sujeto que se propone construir. En este sentido Mejía y Awad (2003) analizan las prácticas educativo-populares reconociendo sentidos específicos en los propósitos, las temáticas, los actores y las metodologías en la acción pedagógica.

Cuadro 10. Condiciones de la educación popular

Objetivos	Contenidos	Sujetos	Formas de hacer
Toda práctica de educación popular es entendida como la acción soportada en un interés político de cambios hacia la justicia social.	La orientación y la argumentación de las temáticas y los contenidos revolucionarios proponen contar con acciones de educación popular.	Estar del lado de la clase trabajadora y crear con el pueblo, en correlación directa con el sentido de la educación popular.	A partir del sentido y la forma de hacer, en la aplicación práctica del trabajo con el «otro», hacia la generación de conciencia de clase y de sujeto crítico, se establece la condición de la educación popular.

Fuente: elaboración propia con base en Mejía y Awad (2003).

Como puede observarse en el cuadro 10, los propósitos de la educación popular en cuanto a práctica político-social definen la orientación de acciones, con miras a cambiar el orden social injusto. Aquí es importante advertir que la perspectiva de lo político podría desbordar y subsumir la dimensión educativa; sin embargo, las temáticas innovadoras de este enfoque evitan dicho deterioro pues son dispares con respecto a las de la escolaridad tradicional, además de poner el acento en un lugar alternativo al de dicha mirada. Ahora bien, también se corre el riesgo de ideologizar por encima de la comprensión crítica de los sujetos.

Una condición importante de esta corriente es que los sujetos, destinatarios de la acción, son quienes definen los significados de las prácticas pedagógicas críticas en sus territorios, con el ánimo de reconocer las estructuras de opresión y control. Esta consideración es significativa ya que se corre el riesgo de nominar como práctica de educación popular a cualquier intervención social realizada con estos individuos, sin la determinación de su intención y contenidos. De acuerdo con Mejía y Awad (2003):

La forma de hacer las cosas pone el acento en la concepción metodológica y en su aplicación práctica. Dicho así, la concepción y el hacer metodológico son los que determinan la presencia de procesos de educación popular. Esta posición puso en riesgo la interpretación de esta corriente pedagógica en un simple «procedimiento» sin más preocupación que la aplicación de la técnica, los modelos, las fórmulas y las guías prácticas (p. 75).

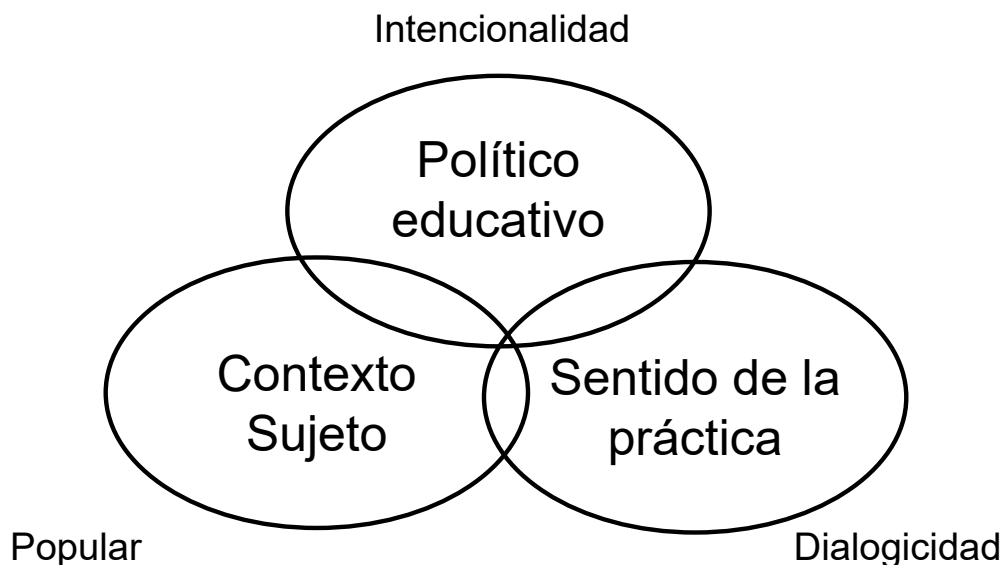
Por lo tanto, la educación popular tiene diversos significados para las y los educadores. No obstante, la orientación de esta pedagogía coincide con la postura transformadora en aspectos como los contenidos y las metodologías liberadoras, con una intencionalidad crítica en contextos populares y para estos.

La estructuración de la educación popular hacia un camino posible

En la gráfica 1 se ilustra la estructuración de la educación popular, a partir de tres escenarios interdependientes. Estos contextos se exponen en clave analítica, retomando los propósitos de la práctica político-educativa, contextual y dialógica, de cara a alcanzar la utopía del cambio social.

El primer escenario que estructura la educación popular está definido por dos dimensiones que exponen la intencionalidad de esta práctica liberadora: lo político-educativo. El segundo está representado por el ejercicio de dialogicidad como sentido de la práctica. El tercero, que corresponde al ámbito contextual nominado como popular, hace referencia al contexto y los sujetos inmersos en él.

Gráfica 1. Escenarios de la educación popular



Fuente: elaboración propia.

El escenario político-educativo

Una de las dimensiones que definen el primer escenario de estructuración de esta corriente pedagógica es la educativa, que corresponde a la lectura crítica de la realidad, en oposición al carácter injusto del orden social capitalista, que empobrece y discrimina a amplios sectores populares en contextos agresivos y excluyentes. Esta mirada se concentra en las áreas periféricas de la ciudad y en territorios rurales, en correlato con las brechas de acceso servicios y bienes y el incumplimiento de derechos. La otra dimensión, la política, tiene que ver con la construcción de un campo de saber didáctico que plantea metodologías y prácticas propias y que se encuentra orientado al reconocimiento del saber, el tener y el poder, como forma de actuar por sí y para sí mismos.

Esta doble dimensión político-educativa aduce que el cambio de la sociedad emerge en el posicionamiento crítico, a partir de la praxis del binomio de acción y reflexión. En efecto, la racionalidad crítica no se ubica solo en el saber pedagógico, pues se otorga a la apropiación emancipatoria en la que se libera el sujeto del sistema de opresión, es decir, constituye una acción política de los oprimidos.

En consecuencia, la educación popular se concibe como una alternativa al orden social desigual, dada su orientación a cambiar las condiciones de sometimiento hegemónico en transición hacia una sociedad justa y democrática. Esta intencionalidad se

apoya en la conciencia crítica de la realidad y de la injusticia social, frente a la cual surge el núcleo del buen sentido, entendido como «la toma de conciencia por parte de los sectores populares frente a la dominación» (Gramsci, 1998, citado por Tamarit, 2002). Este dispositivo busca afectar la subjetividad popular y el imaginario social como oposición a la educación hegemónica, que para los oprimidos se proyecta discriminatoria, autoritaria e individualista.

El núcleo del buen sentido opera como un activador de la conciencia crítica frente a los instrumentos de control, que en calidad de aparato ideológico de Estado sustentan el poder hegemónico. Un rasgo de esta postura es la verticalidad entre los actores educativos, basada en la disciplina, la verticalidad del saber, la posición prescriptiva y el ejercicio educacional del actor educativo, que Freire (1993) nominó como la educación bancaria.

El escenario de la dialogicidad

El segundo escenario describe la dinámica relacional a partir del saber didáctico mediante dos dispositivos educativos: la pedagogía basada en los interrogantes del educando y el diálogo de conocimientos y saberes de los sujetos. La primera es una herramienta propuesta por Paulo Freire frente a la educación tradicional, y la segunda es una alternativa a la posición vertical desde la que el educador bancario proyecta respuestas a interrogantes que los educandos no formularon y por tanto no les interesan.

Este dispositivo establece como horizonte de interés el hallazgo colectivo de los sujetos, indagando entre educando y maestro. Este último, en particular, no tiene la necesidad de saberlo todo, sino disposición a oír, brindar oportunidades y apoyo visualizar las rutas. Así, al incorporar los saberes entre los sujetos, es posible construir colectivamente los saberes a partir del reconocimiento de ideas, emociones, sentidos, creencias, acciones, mentefactos, historias, experiencias y sueños, para alcanzar la comprensión común y la vida plena.

Las anteriores son creaciones pedagógicas que otorgan una orientación colectiva y dialogada, reconociendo el acumulado de conocimientos del otro. Por lo tanto, no se basa en la disposición de la escuela tradicional, sino que se establece en la relación igualitaria entre el educador y el educando. La premisa de fondo es que una persona o un modelo de construcción de conocimiento no son absolutos respecto al saber dado que una característica propia de este último es su inconmensurabilidad y complejidad.

La educación popular es una acción política y educativa soportada en la relación del diálogo permanente, que se explicita en la interacción discursiva, la plática y el

intercambio comunicacional y sin parámetros estructurados que limiten la participación de las personas. En esa medida, se trata de hacer del encuentro en comunión la más importante manera de identificar y hacer visible al otro. De acuerdo con el amplio aporte académico y social de Paulo Freire, reconocer al otro es un acto de amor, pedagógico y político.

La acción dialógica como acto político-pedagógico está integrada por cuatro aspectos: la síntesis cultural, la organización, la unión y la colaboración. Esta última, parte constitutiva de la acción dialógica, ocurre entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y, por lo tanto, de responsabilidad, y solo es posible gracias a la comunicación. De esta forma, es el

Diálogo que lleva a la adhesión, como coincidencia libre de opciones. En tanto la conquista implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la acción dialógica los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en colaboración. El «yo» dialógico sabe que el «tú» es quien lo constituye. Donde ambos pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existen, por tanto, un dominante y un dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación (Freire, 1993, citado por Peña, 2021, p. 97).

Esta mención de construcción dialéctica con el otro deriva en la solidaridad, que se expresa en la práctica integrada a la diversidad en correspondencia con el sentido de «empatía», de «hermandad», de hacer parte de los deseos y las utopías de las personas y los grupos. En este sentido, la acción de ayuda al otro permite cambiar la realidad en perspectiva de la libertad de los sujetos, en el redescubrimiento de sí mismos y del mundo. Allí se hacen posibles la confianza y la adhesión en una visión y proyecto común de los subalternos para alcanzar la liberación.

El antagonismo entre los oprimidos y los opresores es una condición para que surja la organización. En el caso de los dominantes, su intención consiste en la dispersión de las personas; en cambio, quienes persiguen la libertad en calidad de subalternos de la dominación hegemónica procuran lograr unidad hacia la transformación de la realidad.

Estar unidos y colaborar con los otros permiten alcanzar los resultados de la comunidad del pueblo. Es entonces la intención de seguir la libertad en perspectiva de reconocer los liderazgos: de esto se deriva la práctica pedagógica planificada hacia el conocimiento de la realidad y el cambio, en sentido y práctica no exclusiva del líder, sino de la acción dialógica entre los oprimidos. En esta acción, el contenido y la forma están determinados por el marco sociohistórico:

Esta organización va a permitir el aprendizaje de la autoridad y la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos. La organización lleva consigo no solo el testimonio arriesgado y amoroso de los líderes, sino disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir. La autoridad como elemento clave de la organización niega tanto el autoritarismo como el desenfreno y la permisividad y reconoce la libertad a través del acto de delegar (Peña, 2021, p. 105).

En último término, la unión, la colaboración y la organización se incorporan de forma dialógica en la categoría de síntesis cultural como práctica deliberada y sistematizada que interviene en la estructura sociocultural. Con medios y fines, la práctica social se encuentra bajo el sentido de la liberación o de la dominación; las dos, contradictorias, se determinan por la realidad social a partir del cambio y la continuidad. «La acción cultural dialógica busca ante todo superar las contradicciones antagónicas para que resulte la liberación de los seres humanos» (Freire, 2002, p. 233). Son, en consecuencia, sujetos críticos con capacidad de transformar el mundo.

Las cuatro características descritas como partes constitutivas de la acción dialógica reconocen el propósito político-educativo y reflexivo, que emerge de la solidaridad, en el contexto de un proceso organizativo de acción cultural. El acto consciente surge de los sujetos y el objetivo incorporado en las organizaciones tiene como vía el fortalecimiento, es decir, formar sujetos conscientes, críticos, solidarios y reflexivos para la transformación social de su realidad.

El escenario popular

Por último, el escenario popular, en cuanto territorio y discurso político, narrativa y lugar de enunciación, se abstrae de la posición peyorativa única que lo etiqueta en la exclusión, la marginación y la pobreza. Según Torres (2003):

la categoría «popular» alude a dos sentidos de realidad diferentes y a la vez complementarios. En primer lugar, entendida como categoría socioeconómica; es decir, el conjunto de colectivos sociales que conforman los sectores subalternos o las «clases populares» cruzados por situaciones de explotación, opresión, violencia, pobreza, abandono, precariedad o discriminación; y, en segundo lugar, la concepción derivada del marxismo y que en América Latina se apropió como prácticas discursivas y alternativas que dieron lugar a la significación de lo «popular» como camino de transformación social y proyecto alternativo, surgiendo términos como: iglesia popular, comunicación popular, educación popular... (p. 4).

Esta noción de lo popular conserva relación bajo la perspectiva de Gramsci, quien expresó que el pueblo y el movimiento de base popular son el origen legítimo para el cambio social (Mejía y Awad, 2003). De esta forma, el concepto se tensiona a razón de categoría socioeconómica, práctica discursiva alternativa y proyecto político, y se inscribe en la arquitectura de la lucha de clases, así como en la intención organizativa de los sujetos subalternos.

Por otro lado, García (2001) menciona:

Lo popular es en esta historia lo excluido: los que no tienen patrimonio o no lo gran que sea reconocido y conservado; los artesanos que no llegan a ser artistas, a individualizarse, ni participar en el mercado de bienes simbólicos «legítimos»; los espectadores de los medios masivos que quedan fuera de las universidades y los museos, «incapaces» de ver y mirar la alta cultura porque desconocen la historia de los saberes y los estilos (p. 195).

Como advierte García (2001), lo popular emerge como construido y no preconcebido, y se establece a partir de la estructura hegemónica gramsciana en la que la alta cultura corresponde al saber dominante, y la baja cultura, a lo popular, de manera que constituye la práctica de los sujetos subalternos. «La trampa que a menudo impide aprehender lo popular, y problematizarlo, consiste en darlo como una evidencia *a priori* por razones éticas o políticas» (p. 196).

En efecto, la construcción de lo popular se define como noción polisémica. No obstante, la perspectiva político-educativa orientada por el pensamiento de Gramsci y Freire expresa una postura: la del saber popular como noción subalterna y prefigurada por una posición de clase de territorio. Según García (2001), operan otras relaciones y formas de ver lo popular que no se inscriben en esta matriz interpretativa.

En este punto se puede mencionar la presencia de nuevas subjetividades que inciden en el escenario de lo popular: los sujetos sociales que surgen del declive histórico en el que las promesas de la modernidad se han derrumbado, tal como lo muestran los efectos nada alentadores de la política propia del neoliberalismo en América Latina. Ahora bien, no se trata de entidades que contradigan el desarrollo socioeconómico, sino que responden a otras vindicaciones basadas en el saber colectivo, de las mujeres, las juventudes, los ecologistas, los defensores de los derechos humanos y sujetos sociales diversos.

Se encuentran, entonces, otras posiciones de lo subalterno que proponen reconocer la presencia de sujetos y realidades trazados por la injusticia social y la dominación, la invisibilización y la subordinación. Por tanto, lo popular se convierte en una

expresión política, pedagógica y cultural que pretende destacar el rol de la incidencia pedagógica en acciones educativas intencionadas hacia la transformación social, «dado el contexto de crisis de la utopía en los cuales se intenta demostrar la inutilidad y la pérdida de vigencia de los sueños y de las luchas de transformación social» (Mejía y Awad, 2003, p. 48).

Así las cosas, es importante mencionar que la perspectiva de cambio es diferente de otras épocas. Tanto la democracia como el socialismo han disputado la arena de los proyectos políticos de grupos nacionales de la región, pero particularmente «en Colombia ha sido esencial para la formación de las nuevas subjetividades que confluyen en las acciones colectivas o la praxis política de los movimientos populares» (Cendales y Muñoz, 1999, citados por Múnera, 2013, p. 13).

En conclusión, los tres escenarios aquí descritos —lo político-educativo, la dialogicidad y lo popular— convergen de forma entrelazada en la constitución de la educación popular. Esta concepción va más allá de un arquetipo teórico y sirve como referencia de la complejidad de las relaciones que significan la postura ética y la intención transformativa de esta corriente pedagógica.

Capítulo 4. La interculturalidad: una perspectiva desde la educación popular en Colombia

La educación popular más allá de la escuela reconoce esta corriente pedagógica en el ámbito extraescolar, es decir, en el terreno no inscrito a la educación formal, por sus atribuciones de formación del sujeto moderno. Este enfoque ha llamado la atención de educadores y organizaciones sociales, étnicas y comunitarias que, con mirada crítica, han dado la vuelta hacia esta institución con propósitos político-educativos para ampliar el campo de transformación social.

En esta perspectiva, se propone reflexionar sobre la educación oficial en Colombia y cómo responde a ese derecho universal a la luz de la realidad sociocultural del país. Para esto se ha abordado la educación popular, pero ahora se pretende sumar la perspectiva intercultural dado el proceso emergente en la región: «los sentidos de reconocimiento de la sabiduría y del proyecto étnico-político en México y en distintos países de nuestro continente como expresión de las demandas de diferentes movimientos sociales» (Medina *et al.*, 2015, p. 34).

Es preciso advertir, sin embargo, que el caso de la etnoeducación abordado no es el único, pero sí uno de los paradigmas educativos protagonistas en el camino de los procesos sociopolíticos de los pueblos, que se configuran desde la resistencia cultural hasta la concreción de condiciones sociojurídicas en el estamento institucional para el reconocimiento de sus demandas. En consecuencia, la postura de este texto hace énfasis crítico a la desigualdad e inequidad en el sistema educativo y al desconocimiento de la diversidad, que no contribuye a la formación de las comunidades para que asuman un papel de aporte a la democracia en el país. Por lo tanto, urge una educación que, desde la mirada ético-política e intercultural, apunte a desarrollar ciudadanos comprometidos, que trabajen reconociendo la diversidad por el bien común.

En esta línea de pensamiento, se presentan a manera de apuntes referenciales y argumentativos tres escenarios que surgen de la discusión y el análisis en el proceso de investigación. Estas no pretenden ser ideas acabadas, sino más bien pistas provocadoras que conviene reconocer en la perspectiva de una educación posible con base

popular e intercultural: la vacancia de la educación oficial, el reconocimiento pluriétnico y multicultural, y la educación popular en Colombia como proyecto situado.

Vacancias de la educación oficial ante la realidad sociocultural del país

La educación en Colombia tiene en la actualidad diversas problemáticas. Una de ellas es el acceso gratuito, el cual es una meta permanente de los esfuerzos internacionales. A pesar de que el país ratificó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) en 1968, en la actualidad no se ha logrado que toda la población pueda acceder de manera gratuita a educación de calidad.

Esta realidad educativa produce diversos interrogantes dado que, si bien la Constitución de 1991 de Colombia contempló el acceso gratuito a la educación y la condición de obligatoriedad para esta, definió asimismo excepciones con respecto a las condiciones económicas de pago: «La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos» (Constitución Política de Colombia [C. P.], 1991, art. 67), una garantía condicional que permite la evaluación de la capacidad financiera de la familia mediante criterios arbitrarios⁸. Así, los datos apuntan a la imposibilidad de sufragar la educación continua como la principal razón de no acceso a la educación y de deserción (Tomasevsky, 2002).

La educación en el país y su impacto en los contextos populares se acompaña, se cuestiona, se resignifica y se enriquece por las organizaciones y los procesos sociales, a partir de prácticas educativas comunitarias que permiten contribuir a la formación de sujetos político-sociales reflexivos, con conciencia crítica acerca de la realidad donde interaccionan. Es de notar entonces que esta modalidad, mediante las iniciativas de cambio social dentro de los procesos populares y la superación de sus perspectivas de interés en las organizaciones y los territorios, en los educadores y en las comunidades populares, contribuyó en el alcance del cambio político que se materializó en la CP en 1991 y, derivado de este, en el establecimiento legislativo de la educación.

Se podría asumir entonces que hubo una conquista popular en el ámbito educativo. En efecto, es importante reconocer la transformación social a partir de la emergencia de nuevas ciudadanía que reivindican la diversidad étnica del país y su supervivencia y la reexistencia de la multiculturalidad en vía intercultural.

8. De acuerdo con el estrato socioeconómico en el que se ubica la familia, le corresponde un valor por pagar en calidad de matrícula en la institución educativa.

El reconocimiento pluriétnico y multicultural en Colombia

El reconocimiento y la protección de derechos económicos, sociales y culturales en la Constitución de Colombia son efecto de los cambios sociales generados por los procesos organizativos alentados «desde abajo»: las organizaciones populares, las comunidades étnicas y campesinas, el movimiento obrero y la ciudadanía crítica. Como resultado, el «Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación» (CP, 1991, art. 7). Además, «el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe» (CP, 1991, art. 10).

En síntesis, la consagración de este carácter multicultural y pluriétnico del país en la Constitución Política de Colombia es un logro de las organizaciones populares y sociales de los grupos étnicos y campesinos. Así lo refleja, por ejemplo, el tercer congreso de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), realizado en Bogotá en el mes de junio de 1990, que finalizaría haciendo referencia a la Asamblea Constituyente así:

Los indígenas, frente a la necesidad inminente de un cambio histórico y de fondo en la política y las instituciones de Colombia, en perspectiva de una transformación de la vida democrática, creemos en la realización de una Asamblea Nacional Constituyente popular y soberana (ONIC, 2005).

En dicha Asamblea Constituyente de 1991 participaron, en representación de las comunidades indígenas, los líderes Alfonso Peña Chepe, Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry, quienes habían tenido trayectorias de participación, y no solo en sus comunidades, como en el caso del primero, desmovilizado del grupo guerrillero Quintín Lame. La participación de estos pueblos en el escenario de la nueva constituyente abrió un camino institucional para el reconocimiento y las transformaciones en el relacionamiento y conquistas de los pueblos indígenas (Sánchez, 2006).

En las comunidades afrocolombianas, por su parte, tuvieron lugar un conjunto de espacios articuladores de las diferentes expresiones organizativas. Una de las más significativas fue el Congreso Preconstituyente de Comunidades Negras del año 1990, realizado en la ciudad de Cali. Posteriormente, el auge del proceso organizativo, constituido por diversas expresiones afrocolombianas y cimarronas, dio pie a la Coordinación Nacional de Comunidades Negras, que apostó por el fortalecimiento de las organizaciones expresivas de las comunidades e incidió por una mayor participación en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Sin embargo, algunas

debilidades en la participación interna de estos grupos disminuyeron su representación, por lo que definieron apoyar a los delegados indígenas, con quienes se establecieron acuerdos para abordar los aportes de las poblaciones afrocolombianas. De esta forma, estas personas no tuvieron representación propia en la Asamblea Nacional Constituyente (Sánchez, 2006).

Con el apoyo de los representantes indígenas, sumado a la contribución del sociólogo Orlando Fals Borda, se incorporó el artículo transitorio 55, que decidió la expedición de una

ley que contempla el reconocimiento a las comunidades afrocolombianas que han ocupado tierras baldías en las zonas de asentamientos rurales de los ríos de la cuenca del Pacífico, en sintonía con sus prácticas ancestrales de producción, conforme al derecho a la propiedad colectiva (Sánchez, 2006, p. 45).

De igual forma se establecieron mecanismos dirigidos a la protección de la identidad étnica y cultural de todas las comunidades afrocolombianas en el territorio colombiano y a la promoción de su desarrollo económico y social (Sánchez, 2006).

En definitiva, la Constitución de 1991 tuvo como rúbrica la realidad pluriétnica y multicultural de la nación, expresando los derechos de las minorías étnicas. Estos avances de reconocimiento y reivindicación de derechos colectivos a los grupos étnicos impulsó el surgimiento y la aplicación de la política de la etnoeducación en Colombia.

La etnoeducación

Desde los años setenta, los movimientos populares indígenas y afrocolombianos luchan por una respuesta no solo a su problemática política, económica, social y cultural, sino también a la educativa. En ese proceso, han asumido con ímpetu y gallardía una identidad de resistencia y posición crítica frente al protagonismo de la escuela en la pérdida de sus culturas. Por consiguiente, desarrollan acciones de mejoramiento a través de programas y proyectos de investigación y diseño de un modelo educativo en concordancia con sus necesidades y plan de vida. Entre las experiencias significativas de este tipo se destacan la de los arhuacos en la Sierra Nevada de Santa Marta, mediante el programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en el departamento del Cesar; la Unión de Trabajo para la Defensa de la Vida y el Territorio (Unuma), en el Meta y el Vichada; la Asociación de Cabildos – Autoridades Tradicionales Indígenas Embera Dóbida, Katío, Chamí y Dule (Orewa), en el Chocó; el Consejo Regional Indígena del Vaupés (Criva), en el Vaupés, y la de los wayúu en La Guajira, entre otras.

De manera paralela, los movimientos populares afrocolombianos han planteado propuestas de política pública que asumen la educación como proceso axial para el rescate y el fortalecimiento de los valores culturales de las comunidades. En este caso, aunque de manera diseminada y poco registrada y sistematizada, sobresalen experiencias como las de Villa Paz (Valle del Cauca), San Basilio de Palenque (Bolívar), La Playa (Nariño) y San Andrés Islas.

Estas dinámicas y buenas prácticas, basadas en la lucha por la reivindicación de derechos de los movimientos indígenas y afrocolombianos, promovieron y suscitaron que el artículo 10 de la Constitución de 1991, y luego la Ley General de Educación de 1994, vislumbraran la etnoeducación como política pública y el enfoque por desarrollar en las comunidades de los grupos étnicos. En consonancia con este propósito, el proceso etnoeducativo se ha desarrollado desde diversas aristas y posturas, pero siempre atendiendo a una problemática política, económica, social, cultural y educativa colectiva.

De esta forma, las comunidades de los grupos étnicos y sus respectivas organizaciones han asumido el protagonismo en su manifestación ante la necesidad de revisar y evaluar la educación, de cara a redefinirla, resignificarla y posicionarla como la etnoeducación. Esta estrategia es la imperante en el proyecto de reestructuración y desarrollo de los pueblos, defensa de los territorios y pervivencia de sus identidades ancestrales y milenarias.

La educación popular en Colombia como proyecto situado

A partir de los años sesenta la educación popular se ha venido configurando desde Brasil y hacia toda Latinoamérica como una expresión crítica de la educación que acompaña los procesos de resistencia sociopolítica encaminados a construir sujetos emancipados. Es decir, esta modalidad ha trabajado desde sus comienzos con los invisibilizados, los oprimidos y los excluidos del modelo hegemónico para potenciar su voz y transformar la realidad desigual en condiciones de dignidad y vida.

De acuerdo con Alfonso Torres (2003), la narrativa que fundamenta inicialmente la educación popular se posiciona en la concienciación, es decir, en una forma crítica de reflexión sobre la realidad. Esto permite asir el territorio como propio, salvaguardar y fortalecer los saberes y las culturas populares, esto es, ahondar en las interpretaciones posibles para «facilitar la negociación cultural, formar actitudes y valores ciudadanos y potenciar la multiculturalidad entre otros aspectos» (p. 1).

En este sentido, se encuentra que uno de los rasgos de la educación popular ha sido el ejercicio participativo en la construcción de sus propuestas, experiencias, proyectos y programas educativos, influyendo así en las posiciones valorativas y simbólicas.

Torres (2003) sostiene entonces que el ámbito de actuación privilegiado de la educación popular ha sido y es la esfera «subjetiva» de individuos y colectivos sociales.

Por lo tanto, cabe reconocer que la educación popular va más allá de una pedagogía en el aula, pues comprende una posición ético-política que se cierne sobre los territorios desde la conciencia libre de los sujetos emancipados. En ese sentido, esta corriente pedagógica discute con otras con las que comparte elementos comunes, como la teología de la liberación y la educación liberadora.

Como se señaló en el capítulo anterior, la educación popular tiene como hito fundacional la obra de Paulo Freire. Este autor propuso la interpretación educativa desde una práctica de la libertad, es decir, analizar la realidad mediante la reflexión crítica de la educación. Esto significa contribuir a la emancipación de las personas al examinar su subalternidad, para que comprendan las causas de su realidad social. En efecto, la movilización y la lucha organizada se derivan del ejercicio crítico de la conciencia que construye cada individuo.

Paulo Freire tenía como vocación de fe el cristianismo desde la filosofía humanista, aspecto que influyó en miembros de la Iglesia católica y se refleja en las discusiones de la Conferencia Episcopal de Medellín, Colombia, en 1968. De esta manera se reconoce la influencia de la teología de la liberación y la iglesia de los pobres. Según Torres (2003): «en el documento de Medellín, los obispos latinoamericanos respaldaron una interpretación radical del evangelio como opción liberadora que implica un compromiso de la iglesia con los pobres y con la transformación de unas estructuras sociales injustas, opuestas al evangelio» (p. 166). Esta posición se apoyó en la denominada congregación para la doctrina de la fe, entendida como:

la invitación a los cristianos a comprometerse en la lucha por la justicia, la libertad y la dignidad humana. La iglesia se propone condenar los abusos, las injusticias y los ataques a la libertad donde se produzcan, y luchar por la defensa y promoción de los derechos del hombre, especialmente en los pobres (Ratzinger, 1984).

El vehículo comunicante de la educación popular por todo el continente sería la teología liberadora, la doctrina de una fe que se pondría del lado de los oprimidos, y en especial de quienes proponían una opción de cambio y de transformación social. En línea con Mejía (1999), la teología de la liberación se entiende como:

Una lectura cristiana desde América Latina y desde los grupos oprimidos que exigen una lectura radical del cristianismo manifestado como crítico de la iglesia como institución reaccionaria, que hace imposible la reconciliación del amor cristiano con la explotación de los seres humanos, planteando su esperanza en

el Dios de la historia y de los pobres donde la encarnación de Jesús se convierte en hecho central, y por lo tanto su proyecto es que el reino de Dios debe instaurarse ya en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación (p. 28).

En este contexto surgió una nueva vía del catolicismo en Latinoamérica, en la que sobresalió el sacerdote Camilo Torres Restrepo en Colombia. Posteriormente se elaborarían los manifiestos de los obispos de Brasil y de los obispos del tercer mundo en 1966 y se celebraría la Conferencia Episcopal de Medellín en el año 1968. Todos estos conjuntos conminaban a transformar las realidades locales y propender al bienestar de la clase popular, dar la lucha frente a las imposiciones yanquis y la oligarquía local, además de posicionar el marxismo con el cristianismo desde la perspectiva de la justicia social.

Dicho de otra forma, las banderas de un sector importante de la Iglesia católica eran la lucha contra la pobreza y la injusticia social desde una filosofía humanista del empoderamiento y la emancipación de los sujetos. Según afirma Torres (2003):

La influencia de esta renovación eclesial y teológica fue decisiva en el surgimiento de trabajos y organizaciones de base en ciudades latinoamericanas; en el interior de las comunidades religiosas surgieron iniciativas para comprometerse con las poblaciones populares. En los años 70, numerosos sacerdotes y religiosas decidieron prestar sus servicios en contextos populares para llevar la buena nueva de la liberación [...] Así mismo muchos laicos desarrollaron experiencias organizativas desde la educación popular (pp. 166-167).

De esta manera, en la década de los setenta la educación popular se convirtió en una acción social que intervenía en la cotidianidad de otros, buscando producir transformaciones de su conciencia. Este hito fundacional se mantiene hasta la actualidad, pues esta corriente pedagógica aún se sustenta en el cambio social en busca de la conciencia crítica de los sujetos subalternos.

Asimismo, existen contradictores y estrategias de oposición a la educación popular. Como lo señalan Grisales y Angarita (2019), las posturas que objetan esta modalidad proponen escenarios educativos apolíticos, sin reflexión ni discusión, previniendo el reconocimiento de otras formas de ser, pensar y sentir, basadas en el modelo hegemónico y posicionadas en una arquitectura vertical, acrítica, que no controversie el *statu quo*.

Ahora bien, como se advirtió en el capítulo anterior, la educación popular no es unívoca, pues en los territorios y los grupos sociales emergen prácticas diversas que

tornan complejo el sentido de esta corriente pedagógica, que se reconoce ético-política en búsqueda de la transformación de la sociedad a partir de la construcción de ciudadanía, donde se privilegia y desarrolla la participación de las personas.

La práctica político-educativa

Las prácticas de la educación popular están definidas por la política de transformación que asumen las organizaciones que las desarrollan. En estas actividades subyacen concepciones y enfoques para avanzar en una didáctica de la educación popular, aspecto que no se abordará en este libro y que representa el paso para seguir en el escenario de la innovación educativa.

En el cuadro 11 se presentan algunas concepciones y apuestas de la educación popular, construidas a partir del ejercicio reflexivo con los proyectos situados reconocidos en esta investigación. Al analizar estas nociones es posible ahondar en la comprensión de las interpretaciones e intencionalidades de esta modalidad a partir de las voces y prácticas triviales de las organizaciones, así como del reconocimiento de sus prácticas educativas y de las tensiones que emanan de la cotidiana relación entre el «afuera y el adentro de la escuela» o, en un sentido más amplio, «el afuera y el adentro del Estado».

En primer lugar, se puede observar que los proyectos educativos coinciden en el reconocimiento de la educación popular como una práctica sociocultural que busca la transformación comunitaria y social, local y global. A este cambio se refieren con el acceso en igualdad a los bienes y servicios en el marco de la redistribución equitativa de los recursos para todos.

En continuidad con el análisis, se han propuesto como esquema reflexivo dos dimensiones: por un lado, las concepciones e intencionalidades que en A) responden a prácticas por fuera de la escuela y, por otro lado, en 1), las prácticas en la escuela. Aquí se reconoce a la escuela en su carácter institucional en el rol de conformación del Estado-nación a partir de los dispositivos pedagógicos que permiten la construcción de los ciudadanos.

Dentro de la dimensión A, de prácticas por fuera de la escuela, la CDR le atribuye a la educación popular la cualidad de ser un proceso organizativo beligerante con la intención de generar cambios estructurales. En efecto, el horizonte es la conformación de un poder colectivo de todos los sectores subalternos en los diversos ámbitos del desarrollo de la vida hacia una construcción democrática equitativa y popular (Sánchez, 2006).

Por su lado, el proyecto del profesorado manifiesta la importancia de constituir alternativas que busquen convertirse en procesos de referencia de poder popular. Esta

concepción se encuentra acompañada de la intencionalidad de establecer un proyecto político que se construye desde los intereses de las personas de los sectores empobrecidos. En efecto, esta dimensión de la educación popular por fuera de la escuela vincula la organización, los sujetos subalternos, el poder popular y la transformación revolucionaria en pro de un cambio político y social que vincule a toda la comunidad.

Cuadro 11. Concepciones e intencionalidad de la educación popular en los proyectos situados

Dimensiones	Proyecto	Concepciones	Intencionalidad política de transformación
A) Prácticas por fuera de la escuela	CDR	La construcción de organización política revolucionaria, capaz de dirigir los procesos de transformación.	La construcción de poder popular para que los sectores marginados en lo social, político, cultural y económico exijan su inclusión en la sociedad en condiciones de igualdad.
	Profesorado	Crear alternativas en calidad de procesos de poder popular.	Proyecto político construido sobre los intereses de las personas de los sectores empobrecidos.
1) Prácticas en la escuela	CDR	Transformación del currículo escolar desde el pensamiento crítico para la configuración de una nueva escuela, de un nuevo Estado.	La construcción de un sujeto crítico, libre y emancipado.
	Profesorado	Una educación liberadora con aspiración de poder.	Un Estado democrático con la integración de los sectores empobrecidos a las dinámicas generales de la sociedad.

Fuente: elaboración propia con base en Sánchez *et al.* (2012).

En cuanto a la dimensión 1, que hace referencia a las prácticas dentro de la escuela, la CDR concibe la educación popular como un mecanismo de transformación del currículo escolar desde el pensamiento crítico para la conformación de una nueva escuela y de un nuevo Estado, bajo el horizonte o utopía de la construcción de un sujeto crítico, libre y emancipado. En cuanto al proyecto del profesorado, su concepción de la corriente pedagógica transita hacia una educación liberadora con aspiración de poder,

en directa relación con la democratización del Estado, a partir de la integración de grupos populares a las dinámicas generales de la sociedad. Como puede observarse en este caso, la constitución de un sujeto educativo a partir de la democratización de la sociedad representa una referencia manifiesta a la educación popular como escenario de reconocimiento de los actores diversos en la escuela, con acceso al poder como ciudadanos en el marco de condiciones de igualdad.

Ahora bien, es preciso advertir que, lejos de aspirar a concepciones diferenciales de la educación popular fuera y dentro de la escuela, lo que se encuentra es una correlación y un vínculo complementario entre estos contextos. En ese sentido, cabe suponer que los procesos de enseñanza desde esta corriente pedagógica pueden alimentarse de las prácticas, los saberes, las metodologías, las didácticas, los discursos y las formas de reconocer el mundo tanto adentro como afuera de la escuela.

Visto el panorama de la educación popular, se puede decir que su aporte en el campo educativo oficial está por evidenciarse y visibilizarse, y no es correcto reducir su contribución a la ampliación de sectores populares con acceso a la educación pública en Colombia. En la medida en que se extienda la concepción de una educación oficial vinculada a la labor de educadores y grupos de trabajo en torno a la pedagogía crítica, se prevé la influencia en diversos ámbitos educativos, y en particular en el contexto de la educación pública masificada (Sánchez, 2006).

Ahora bien, la educación popular, claramente, ha sido vinculada desde la filosofía humanista y la postura marxista, es decir, desde la contradicción de clases, una postura que la aloja en la redistribución del poder. Pese a esto, Latinoamérica ha hecho un revisionismo de esta doctrina clásica de origen europeo, reconociendo en lo propio la presencia del colonialismo y la desigualdad por condición étnica y cultural. De esta manera se ha llegado a poner el acento en el reconocimiento, aspecto que en la educación ejerce un papel central. Así lo demuestra el hecho de que la educación popular proponga, desde las reivindicaciones locales, el posicionamiento de los grupos subalternos que, como se ha aclarado, no son exclusivos de la categoría clase, sino que se asumen además como grupos étnicos, entre otros sujetos subalternizados.

Las luchas de los grupos étnicos en Colombia no se inscriben en la historia de la educación popular; sin embargo, se vinculan en intereses comunes pues han hecho frente, desde lo etnoeducativo, a las políticas educativas que no responden a los intereses y expectativas de estas comunidades dados la invisibilización y el desconocimiento de su identidad y cultura. En efecto, estas poblaciones constituyeron procesos sociales y políticos en clave de movimiento desde la perspectiva de sus sueños y aspiraciones locales-territoriales. Estos esfuerzos se corresponden con los planes de vida en el marco de la movilización de la educación intercultural bilingüe y, en especial, por el anhelo de la construcción de una educación pertinente, propia y dignificante.

Hacia una educación posible de base popular e intercultural

El corolario de este recorrido investigativo en clave interpretativa tiene como enunciado superior la educación popular más allá de la escuela, gracias a la perspectiva de dos proyectos situados con intencionalidad político-educativa: la experiencia del profesorado en Santa Marta y la de los educadores populares en Cali. Estos casos describen como línea narrativa las falencias o insistencias frente a un Estado injusto y desigual. Algunos de los planteamientos de estos actores así lo prescriben.

En el caso del profesorado, estos han insistido en gran medida en que precisan conocer más acerca de las formas de abordar la equidad y la igualdad en los contextos multiculturales, en perspectiva de fortalecer su labor docente con pertinencia en los territorios locales donde las realidades se encuentran marcadas por la violencia, la pobreza y la miseria. Algunos docentes plantearon además un creciente interés por el fortalecimiento de las capacidades culturales de los estudiantes en el marco de la constitución de procesos de acompañamiento intercultural. En este sentido, se identificó que, para una mayoría importante de educadores, existe una posición de igualdad entre todos, lo que cabe reconocer como un principio de reconocimiento del otro.

De acuerdo con esta posición, en el diagnóstico exploratorio se encuentra la mención de una docente de la Institución Educativa Cristo Rey: «Es importante generar inclusión sin discriminación de sexo, raza, de credo; es decir, inclusión es darles la oportunidad a estudiantes, niños, niñas que requieran de la educación» (grupo de discusión profesorado). Al respecto, otro profesor mencionó:

Yo entiendo por inclusión que el niño sea recibido en la institución, así sea que no tenga papeles; que sea recibido. El niño siempre debe estar en la institución porque es su derecho a estudiar, a aprender, a adquirir conocimiento (grupo de discusión profesorado).

Por otro lado, algunos de los docentes manifestaron no entender por qué abordar ejercicios de igualdad si lo que en realidad se requiere es garantizar unas diferencias particulares, un planteamiento que se encuentra en el centro del debate multicultural (Kymlicka, 1996). Al respecto, se puede decir que los grupos étnicos y culturales necesitan derechos colectivos para que puedan mantenerse como cultura distinta, si lo desean. Así lo describen algunos educadores:

Acomodándonos a su entorno en la cotidianidad. Ese aprendizaje significativo aplicárselo. La mayoría de los estudiantes de aquí manejan mucho la diversidad de la pesca, y si estamos dando una clase de matemáticas, podemos incluir ese

tema de la pesca de las variedades de pesca, porque ellos lo manejan y tienen contacto con esa especie, y ellos también manejan la libra, la pesa, saben qué es eso y podemos hacer sumas, restas, refiriéndome a la matemática con esos elementos que ellos utilizan a diario. Es visionar el entorno del estudiante para aplicárselo en la parte académica (grupo de discusión profesorado).

Los docentes consideran que uno de los pasos imprescindibles se encuentra en la educación comunitaria desde la perspectiva popular, que debe hacerse desde los sentimientos y deseos de la propia comunidad, es decir, desde los derechos colectivos. Por lo tanto, el reto se encuentra en disminuir la distancia entre la política educativa vertical y la posición de las comunidades por una educación propia y con pertinencia.

En consecuencia, existen diagnósticos que reflejan la presión que ejercen las comunidades por apropiarse e influir en la escuela, aspecto similar al que ocurre desde la escuela hacia afuera. Sin embargo, en la voz del profesorado, lo que se percibe es cierta desesperanza pues no se actúa para transformar esta tensión por un escenario de intercambio y acuerdo entre la escuela y la comunidad.

La escuela, en últimas, debe ser un escenario apropiado por la comunidad, pero para esto se requiere que se comporte como una entidad abierta que permita la participación creativa de los diversos liderazgos para la generación de innovación y el reconocimiento de la diversidad cultural. Este es el caso, por ejemplo, del sector de Pozos Colorados en Santa Marta.

En efecto, son muchos los inconvenientes que puede generar no contar con un proyecto educativo institucional y un currículo participativo. En principio, si la comunidad y la escuela no construyen un proyecto educativo común, no se logrará la paz y la interculturalidad. De aquí que la participación ciudadana en la escuela deba estar enmarcada en la óptima vinculación de esta con la comunidad, sobre la base de la formación comunitaria y la conciencia crítica del profesorado.

Desde la experiencia de los educadores populares de la CDR, se identificó el siguiente elemento estratégico de las prácticas o momentos comunes que contribuye a la respuesta de la inclusión juvenil:

El ejercicio de formación, el cual parte de acciones específicas establecidas en las organizaciones, denominado quehacer comunitario, y de las preguntas e inquietudes que proponen los jóvenes, en clave de acciones educativas, no como un ejercicio de intervención vertical y externo, sino en construcción reflexiva que parte de la mediación entre los intereses de los jóvenes y las posibilidades de las y los educadores. Nuestro trabajo en la comunidad no es una intervención; lo llamamos quehacer comunitario porque nace de las ideas que los chicos nos dan, de las posibilidades que tenemos en el territorio. No son proyectos traídos

de afuera que nos inflan y cuando no hay plata se van y nos dejan sin explicación (María, educadora popular, comunicación personal).

De acuerdo con el comentario de la educadora popular, la disposición pedagógica frente a los jóvenes parte del reconocimiento, en consonancia con el principio de la síntesis cultural de Freire, según el cual se construye con el otro y se posibilita desde la dialogicidad el camino hacia una relación de confianza (Peña, 2015). Esto ocurre cuando el aprendizaje de los jóvenes se define por sus gustos e intereses a partir de prácticas no violentas, como el arte y el juego, elementos estratégicos para propiciar el aprendizaje y la concienciación frente a una lectura crítica de su realidad (Gadotti, 2001).

El diálogo de saberes parte de la experiencia de encuentro entre los jóvenes y de estos con otros actores presentes en el territorio. De hecho, una de las realidades que emergen en los barrios populares es el desconocimiento del otro que es diferente, evidenciado por el conflicto. La CDR propone a los jóvenes esta herramienta didáctica, reconociendo que hay saberes populares, algunos de los cuales se deben deconstruir en función del conocimiento de otras existencias no iguales a la propia. Al respecto, los jóvenes mencionan:

Acá en el barrio hay de todo: hay negros, hay indígenas y mestizos, porque algo que aprendimos es que no hay blancos. También lo de la orientación sexual, porque hay algunos jóvenes que son gays y, bueno, hay que aceptarlos. [...] En una actividad que se llamó «Quién soy yo» hicimos un baile. Este se llamaba «El garabato». En ese baile se representaba la muerte, y en él salió Carlos, que es mestizo, a representar la muerte. En el baile «la muerte» se lleva a algunos jóvenes, representados por chicos afros; entonces, cuando apareció «la muerte» [Carlos, el joven mestizo], a los otros jóvenes no les pareció bien, y le dijeron a la profesora [educadora de la CDR] que la muerte la representara Julián, que es negro, pues la muerte es negra. Y allí empezamos a hablar, pues nos preguntaron «¿Por qué la muerte era negra?», y hablamos de los estigmas y de su implicación. Nos dimos cuenta de que la muerte no tiene que ser negra y que los jóvenes negros no deben ser vistos como la muerte o como algo malo o negativo (grupo focal).

La tensión frente a lo diferente o a los referentes que enuncia el sentido común, desde el pensamiento de Gramsci, constituye la búsqueda del buen sentido. En esta actividad educativa, signada por el reconocimiento de sí mismo, se provoca la reflexión de los jóvenes desde la dialogicidad para tener en cuenta que existen otras formas de ser y de actuar condicionadas por la etnia, la procedencia, la orientación sexual,

las prácticas y los gustos, entre otras variables que configuran distintos modos de ser joven. En esta perspectiva, reconocer la tensión entre estos mundos sociales y la de estos con otros sujetos implica un ejercicio pedagógico de aceptación de la diferencia.

Las y los educadores deben establecer un ejercicio didáctico de reconocimiento del otro a partir del contacto inicial, en el que identifican los espacios de encuentro artísticos y deportivos que son atractivos para los jóvenes y consideran de manera dialógica el saber que es diferente al propio. Aquí se expresa la posición didáctica de Freire a propósito del diálogo de saberes, lo que quiere decir que la organización pedagógica no es un ejercicio proyectado y acabado en dicho momento (Freire, 1993).

En otras palabras, la planeación no es el origen y fin de la disposición pedagógica y didáctica; es la realidad del relacionamiento dialógico, en el que el educador y la educadora reconocen al educando y su posición y construyen en la acción con él desde la mediación y las posibilidades reales. En efecto, la formación es un quehacer comunitario basado en la acción-reflexión, es la praxis que surge de la dialogicidad originada adentro y abajo, que en la cotidianidad parte de la práctica y realimenta la acción educativa.

A manera de conclusiones

La educación popular más allá de la escuela, como relato que tensiona el lugar educativo institucional, ha permitido recoger las experiencias de dos proyectos político-educativos. Esto significa que la investigación navegó dos territorialidades aparentemente antagónicas: por un lado, lo escolar *versus* lo extraescolar y, por otro lado, el territorio del Distrito de Cali y el del Distrito de Santa Marta, dos ciudades con sincretismos culturales e influencias étnicas muy significativas.

Otro argumento que emerge en este abordaje se refiere a los sujetos sociales que recrean la acción educativa desde la perspectiva crítica y la diversidad; entonces, además de la educación popular que se constituye en práctica de acción crítica orientada a la transformación social a partir de los movimientos populares, emerge el diálogo como puerta de entrada a la interculturalidad, un escenario que ha estado en construcción en las últimas décadas y que, si bien surge de los procesos sociopolíticos de carácter étnico, ha sufrido cambios en su sentido a razón de las diversidades que emanan de la riqueza de nuestras sociedades.

En efecto, este estudio proporcionó, en las tres posiciones mencionadas, hallazgos significativos que van más allá de un simple antagonismo. En todo caso, la presencia de procesos educativos en la escuela y en la comunidad tiene mayores posibilidades de encuentro que de desencuentro, pues la reflexividad de los docentes y la participación estudiantil construyen puentes que comunican, alimentan y en ocasiones fortalecen una educación más allá de la escuela.

Con respecto a la diversidad de los territorios en Cali y en Santa Marta, es imprescindible mencionar el protagonismo de las comunidades afrocolombianas e indígenas en la historia de ambas ciudades. También se destacan la presencia de procesos organizativos y la lucha por el reconocimiento étnico que, desde la Constituyente de 1991, ha permitido la conquista de espacios de representación y de políticas de inclusión, en un contexto colonial y de persistencia de racismos estructurales.

Asimismo, el papel de la educación popular se ha constituido en la construcción de una consciencia subjetiva, que en el caso del gremio de docentes y educadores populares

impacta los territorios con didácticas participantes y dialógicas. Ese ha sido el caso de la CDR, que en los territorios populares de Cali continúa construyendo metodologías basadas en los postulados de Paulo Freire: la esperanza y la libertad.

En cuanto a la interculturalidad como horizonte deseable, se nutre de la esperanza que brinda la educación popular para el reconocimiento del otro, de lo diverso y el encuentro dialógico. En este caso, la experiencia de los y las docentes en la Institución Educativa Cristo Rey da cuenta de un esfuerzo colectivo y consciente por reconocer las diversidades étnicas, populares y culturales, que emergen no solo en el aula de clase, sino también en la relación entre la escuela y la comunidad.

Dicho esto, no pretendemos concluir estos abordajes, pues queda mucho por decir y por hacer con las comunidades populares y multiculturales. La idea es, en cambio, dejar una puerta abierta para seguir dialogando sobre la intencionalidad político-educativa que emerge en los procesos educativos situados, como alternativa desde las propias comunidades y con ellas.

Bibliografía

- Abagnano, N. y Visalverghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Alcaldía de Cali. (2023). *Cali en Cifras 2023*. Departamento Administrativo de Planeación Municipal. <https://www.cali.gov.co/documentos/1705/documentos-de-cali-en-cifras/>
- Algebaile, E. (2019). Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. En G. Frigotto (Ed.), *Río de Janeiro: Escola «sem» Partido Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 63-74). Laboratorio de Políticas Públicas (LPP-UERJ).
- Alonso, J., Arcos, M., Solano, J., Vera, R. y Gallego, A. (2007). *Una mirada descriptiva a las comunas de Cali*. Centro de Investigación de Economía y Finanzas de la Universidad ICESI. https://www.icesi.edu.co/centros-academicos/images/Centros/cienfi/libros/mirada_descriptiva_comunas_Cali.pdf
- Angarita, J. J. (2014, del 15 al 20 junio). La acción educativa en organizaciones no escolares: un estudio sobre experiencias con jóvenes urbanos en contextos de vulnerabilidad en Cali, Colombia [Ponencia]. *IV Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/accion-educativa-organizaciones-no-escolares-estudio-experiencias-jovenes-urbanos-contextos>
- Angarita, J. J. y Campo, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, Escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Arias, L. (2012). Ciudad mutante: transiciones culturales en Cali durante la segunda mitad del siglo XX. En W. F. Jiménez (Ed.), *Historia de Cali Siglo XX. Tomo III: Cultura* (pp. 419-435). Universidad del Valle.
- Bedoya, M. H., Builes, M. V. y Lenis, J. F. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 1255-1271. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/156/61>

- Cárdenas, E y Villa, E. (2013). La política de seguridad democrática y las ejecuciones extrajudiciales. *Ensayos sobre Política Económica*, 31(71), 64-72. <https://www.elsevier.es/es-revista-ensayos-sobre-politica-economica-387-articulo-la-politica-seguridad-democratica-ejecuciones-X0120448313610258>
- CDR. (2012). *Documento de trabajo de la organización*.
- CDR. (2021a). *Cartilla institucional*.
- CDR. (2021b). *Y la dignidad se hizo costumbre. Vencerá la vida 2022*.
- DANE. (2021). *Boletín Técnico: Educación Formal (EDUC) 2021*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- DANE. (2022). *La información del DANE en la toma de decisiones regionales: Santa Marta-Magdalena*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/220317-InfoDane-Santa%20Marta-Magdalena.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Duschatzky, S. (2008) *La escuela como frontera*. Editorial Paidós.
- El Achkar, S. (2021, 15 de noviembre). *Liberación dialógica del silencio: una intervención política cultural*. Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. http://www.unes.edu.ve/wp-content/uploads/2012/01/intervencion_politica_cult.pdf
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y La Rana. <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>
- Fals Borda, O. y Rodrigues, C. (1987). *Investigación participativa*. Editorial Instituto del Hombre.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Editorial Siglo XXI.
- Frigotto, G. (2017). *Escola «sem» Partido*. Laboratorio de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.scielo.br/j/tes/a/nmxcgYGsVyyd4h4NZVtnpQk/?format=pdf&lang=pt>
- Gadotti, M. (2001). *Cruzando fronteras, lecciones de Paulo Freire*. Viva la Ciudadanía.
- Galli, G. J. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*. Editorial La Crujía.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Paidós.
- Giovine, R. (2013). *La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

- González, L. A., Villamil, L. M. y Villafaña, L. E. (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Editorial Unimagdalena.
- Grisales, J. E. y Angarita, J. J. (2019). *Presencia, tensiones y retos de la educación popular en Colombia* [Tesis de especialización, Universidad Abierta y a Distancia]. Archivo digital. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/27954>
- Guber, R. (2001). *Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Hobsbawm, E. (2012). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Editorial Biblioteca Pensamiento Crítico.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Estante Editorial. https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4273/1/variaciones_kantor.pdf
- Krichesky, M. (2011). *Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (Cuadernos de Trabajo N.º 2). UNIPE.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Editorial Paidós.
- Ley 70 de 1993. (1993, 27 de agosto). *Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Senado de la República. Diario Oficial núm. 41.013. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial núm. 41.925. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292#:~:text=La%20presente%20Ley%20se%C3%B1ala%20las,familia%20y%20de%20la%20sociedad>
- Ley 1064 de 2006. (2006, 26 de julio). *Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial núm. 46.341. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20854>
- Mayor, C. A. (2008). *Cali, capital deportiva, ciudad cívica y sede del narcotráfico, tres representaciones sociales urbanas* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/37717c86-e63e-4971-8238-bcf668a4586f/content>
- Medina, P., Verdejo, R. y Calvo, M. (2015). *Pedagogía otras/insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina*. Editoriales Mexicanas Independientes.
- Mejía, M. (1999). *Paulo Freire reconstruye esperanza. Vigencias educativas en el nuevo milenio*. La Iniciativa de Comunicación. <https://www.comminit.com/la/content/paulo-freire-reconstruye-esperanza-vigencias-educativas-en-el-nuevo-milenio>
- Mejía, M. R. y Awad, M. I. (2003). *Educación popular Hoy*. Editorial Aurora.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Editorial Narcea.

- Mosquera, J. D. (2000). *Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI*. Docentes Editores.
- Múnera, L. (2013). *La trama de la educación popular en Colombia*. En L. Cendales, M. R. Mejía y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 7-13). CEAAL; Desde Abajo.
- ONIC. (2005). *Boletín de prensa 189*. <https://www.onic.org.co/noticias>
- Palumbo, M. M. y Maañon, M. I. (2023). Introducción. En M. M. Palumbo, G. F. Santana y V. A. Díaz (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 5-13). Clacso. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/12/V1_Educacion-popular-y-pedagogias-criticas_N7.pdf
- Peña, A. S. (2021, 14 de agosto). *Paulo Freire: filósofo del diálogo*. <https://docplayer.es/57165736-Paulo-freire-filosofa-del-dialogo-autora-alice-socorro-pena-maldonado.html>
- Pineau, P. (2013). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 11-23). Editorial Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar*. Editorial Paidós.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- RAE. (s. f.). Diálogo. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 25 de noviembre, 2021, de <https://dle.rae.es/di%C3%A1logo>
- Ratzinger, J. C. (1984, 6 de agosto). *Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe*. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_sp.html
- Sánchez, I. M. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repository Universitat de Barcelona. https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2348/02.IMSF_Cap_2.pdf?cv=1&isAllowed=y&sequence=3
- Sánchez, I. M., Ortiz, L. y Sánchez, O. (2012). La interculturalidad e inclusión, una mirada desde la educación popular en Colombia [Ponencia]. *II Simposio sobre Pedagogía e Interculturalidad*, Colombia. https://issuu.com/cadecartagena/docs/educaci__n_y_cultura_en_la_integrac_67ec8744593400?cv=1
- Sirvent, M. T. (2007). *Revisión del concepto de educación no formal. Debates y propuestas*. Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Tamarit, J. (2002). *El sentido común del maestro*. Editorial Miño y Dávila.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Editorial Siglo XXI.

- Tomasevsky, K. (2002). *Informe anual de la relatora especial sobre el derecho a la educación*. Consejo Económico y Social El Derecho a la Educación. Misión a Colombia.
- Torres, A. (2000). *Sujetos y subjetividad en la educación. Educación popular, subjetividad y sujetos sociales*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7181>
- Torres, A. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2011). *La educación popular: Trayectorias*. Editorial El Búho.
- Torres, A. (2012). *La educación popular: Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Trilla, J. (1986). Notas para un modelo analítico de la acción educativa. En J. Trilla (Ed.), *Teoría de la educación* (pp. 127-136). Editorial Ariel. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/2832/2868>
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Editorial Ariel.
- Unesco. (1963). *Principios del planeamiento de la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133860>
- Urrea, F. (2012). Transformaciones sociodemográficas y grupos socio-raciales en Cali, siglo XX e inicios del siglo XXI. En J. Garzón, *Historia de Cali Siglo XX. Tomo I: Espacio urbano* (pp. 145-188). Universidad del Valle.
- Vásquez, É. (2001). *Historia de Cali en el siglo XX: sociedad, economía, cultura y espacio*. Editorial Universidad del Valle.
- Velasco, A. y Alonso, L. (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. *Argos*, 26(50), 100-114. https://www.researchgate.net/publication/262589112_Una_sintesis_de_la_teor%C3%ADa_del_di%C3%A1logo
- Velásquez, E. D. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *Historia São Paulo*, 26(1), 134-153. <https://www.scielo.br/j/his/a/tg74msZHyzjy6BMnmVCfjhn/?format=pdf&lang=es>
- Visotsky, J. y Junge, G. (2012). *Inventamos o erramos, educación popular y lucha de clases*. Educo Editorial Universitaria Universidad Nacional del Comahue.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Ediciones Manantial.

Siglas y acrónimos

ACIA: Asociación Campesina Integral del Atrato
CDR: Corporación para el Desarrollo Regional
CEAAL: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
Cecibs: Centros Experimentales Comunitarios de Educación Bilingüe
Cemplu: Calidad Educativa en un Mundo Plural
CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social
CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca
Criva: Consejo Regional Indígena del Vaupés
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DAPM: Departamento Administrativo de Planeación Municipal
JAC: junta de acción comunal
JAL: junta administradora local
NNAJ: niños, niñas, adolescentes y jóvenes
Obapo: organización de los barrios populares
ONIC: Organización Nacional Indígena de Colombia
ONG: organización no gubernamental
Orewa: Asociación de Cabildos – Autoridades Tradicionales Indígenas Embera Dóbida, Katío, Chamí y Dule – Departamento del Chocó
PEC: proyectos educativos comunitarios
PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
SAL: Sacerdotes para América Latina
SEIP: Sistema de Educación Indígena Propio
Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los autores

Jhon Jairo Angarita Ossa

Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle. Especialista en Políticas Educativas en Latinoamérica y en Educación, Cultura y Política. Máster en Estudios del Desarrollo por la IHEID IMAS Suiza, y magíster en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina y en Educación Intercultural de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Doctor en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. Se desempeña como catedrático e investigador en patrimonio cultural inmaterial con comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas. Actualmente ejerce como secretario ejecutivo de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SoLEI).

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Licenciado en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad del Magdalena. Diploma de Estudios Avanzados en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Doctor en Pedagogía con énfasis en Interculturalidad de la Universidad de Barcelona. Docente de planta titular de la Universidad del Magdalena, en donde se desempeña como director académico del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio. Investigador asociado y director del Grupo de Investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (Cemplu), categoría A por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Presidente de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SoLEI). Se ha destacado por su labor docente y por sus aportes en pro de la investigación, la academia y el desarrollo social de las poblaciones indígenas y afrocolombianas.