

Polifonías de la educación comunitaria y popular

Diez años construyendo pedagogía para la paz,
la diversidad y los Derechos Humanos

Editora

Sonia M. Torres Rincón

Autores

Pilar Cuevas Marín
Amadeo Clavijo Ramírez
Helberth Augusto Choachí González
Clara Patricia Castro Sánchez
Diana Lucía Gómez Rodríguez
Johanna Huepa Salcedo
Marcela Rodríguez Urrego
Johan Torres-Cotrino
Camilo Jiménez Camargo
Liliana Chaparro Cristancho
Sonia M. Torres Rincón
Stephanny Parra Ordóñez de Valdés
Jessica Corpas Figueroa
Janneth Galeano Corredor
Carolina Silva Cortés
Greissy Paula Arboleda
Gloria María Chaves Valbuena
Fernando González Santos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Polifonías de la educación comunitaria y popular

**Diez años construyendo pedagogía para la
paz, la diversidad y los Derechos Humanos**

Editora

Sonia M. Torres Rincón

Autores

Pilar Cuevas Marín

Amadeo Clavijo Ramírez

Helberth Augusto Choachí González

Clara Patricia Castro Sánchez

Diana Lucía Gómez Rodríguez

Johana Huepa Salcedo

Marcela Rodríguez Urrego

Johan Torres-Cotrino

Camilo Jiménez Camargo

Liliana Chaparro Cristancho

Sonia M. Torres Rincón

Stephanny Parra Ordóñez de Valdés

Jessica Corpas Figueroa

Janneth Galeano Corredor

Carolina Silva Cortés

Greissy Paula Arboleda

Gloria María Chaves Valbuena

Fernando González Santos

Polifonías de la educación comunitaria y popular

Diez años construyendo pedagogía para la
paz, la diversidad y los Derechos Humanos

Editora

Sonia M. Torres Rincón

Autores

Pilar Cuevas Marín

Amadeo Clavijo Ramírez

Helberth Augusto Choachí González

Clara Patricia Castro Sánchez

Diana Lucía Gómez Rodríguez

Johana Huepa Salcedo

Marcela Rodríguez Urrego

Johan Torres-Cotrino

Camilo Jiménez Camargo

Liliana Chaparro Crisancho

Sonia M. Torres Rincón

Stephanny Parra Ordóñez de Valdés

Jessica Corpas Figueroa

Janneth Galeano Corredor

Carolina Silva Cortés

Greissy Paula Arboleda

Gloria María Chaves Valbuena

Fernando González Santos

**Polifonías de la educación
comunitaria y popular**

**Diez años construyendo pedagogía
para la paz, la diversidad y
los Derechos Humanos**

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ
Rector

MAURICIO BAUTISTA BALLÉN
Vicerrector Académico

SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA
Vicerrectora de Gestión Universitaria

LUIS ALBERTO HIGERA MALAVER
Vicerrector Administrativo y Financiero

HELBERTH AUGUSTO CHOACHÍ GONZÁLEZ
Secretario General

Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos. – 1ª. ed. Pilar Cuevas Marín... [et.al.]. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017
368 p.

Incluye: Referencias Bibliográficas
ISBN (impreso): 978-958-5416-09-3
ISBN (PDF): 978-958-5416-10-9

1. Educación Popular – Investigaciones – Colombia. 2. Educación Comunitaria – Investigaciones – Colombia. 3. Educación Comunitaria y Popular – Metodología. 4. Educación para la Paz – Colombia. 5. Cultura De Paz – Colombia. 6. Educación para los Derechos Humanos – Colombia. 7. Participación Ciudadana. 8. Derechos Humanos – Investigaciones. 9. Formación Profesional de Maestros. 10. Valores Sociales – Enseñanza 11. Educación Comunitaria – Currículo. I. Torres Rincón, Sonia M, editora. II. Clavijo Ramírez, Amadeo III. Choachí G., Helberth Augusto. IV. Castro Sánchez, Gloria Patricia. V. Gómez Rodríguez, Diana Lucía. VI. Huepa Salcedo, Johanna. VII. Rodríguez Urrego, Marcela. VIII. Torres-Cotrino, Johan. IX. Jiménez Camargo, Camilo. X. Chaparro Cristancho, Liliana. XI. Parra, Stephanny. XII. Corpas, Jessica. XIII. Galeano Corredor, Janneth. XIV. Silva Cortés, Carolina. XV. Arboleda, Greissy Paula XVI. Chaves Valbuena, Gloria María. XVII. González Santos, Fernando

370.115 cd. 21 ed.

Editora

© Sonia M. Torres Rincón

Autores

© Pilar Cuevas Marín

© Amadeo Clavijo Ramírez

© Helberth Augusto Choachí González

© Clara Patricia Castro Sánchez

© Diana Lucía Gómez Rodríguez

© Johana Huepa Salcedo

© Marcela Rodríguez Urrego

© Johan Torres-Cotrino

© Camilo Jiménez Camargo

© Liliana Chaparro Cristancho

© Sonia M. Torres Rincón

© Stephanny Parra Ordóñez de Valdés

© Jessica Corpas Figueroa

© Janneth Galeano Corredor

© Carolina Silva Cortés

© Greissy Paula Arboleda

© Gloria María Chaves Valbuena

© Fernando González Santos

ISBN (impreso): 978-958-5416-09-3

ISBN (PDF): 978-958-5416-10-9

Primera Edición, 2017

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

COORDINADORA

Catalina Moreno Correa

EDITORIA

Yaneth Lizarazo

CORRECTORA DE ESTILO

Mauricio Esteban Suárez

DISEÑO DE CARÁTULA

Fredy Johan Espitia

Johny Adrián Díaz Espitia

DIAGRAMACIÓN

Johny Adrián Díaz Espitia

FINALIZACIÓN DE ARTES

Impreso en Bogotá, D.C.

por Javegraf

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso
escrito de la Universidad Pedagógica Nacional

Contenido

Presentación

Sonia M. Torres Rincón

Camilo Jiménez Camargo 7

I. Perspectivas y debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual 15

Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad

Pilar Cuevas Marín 17

La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación

Amadeo Clavijo Ramírez 31

Retos de la educación comunitaria y los derechos como alternativa al capital

Helberth Augusto Choachí González 47

Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano

Clara Patricia Castro Sánchez 91

Sobre el énfasis en Derechos Humanos de la Licenciatura en Educación Comunitaria en sus diez años

Diana Lucía Gómez Rodríguez

Johana Huepa Salcedo 113

II. La paz en la agenda nacional, el movimiento social y en la academia 139

La paz está ahí. Aproximación a la valoración del impacto de la Lecedh a partir de las prácticas pedagógicas investigativas (2012-2015)

Marcela Rodríguez Urrego 141

Los discursos sobre la paz

Johan Torres-Cotrino 179

Somos movimiento social en la academia y academia en el movimiento social Camilo Jiménez Camargo	217
--	-----

III. Diversidad, interculturalidad y ambiente educativo ... 227

Feminismos y perspectiva de género en diálogo con la educación comunitaria Liliana Chaparro Cristancho Sonia M. Torres Rincón	229
--	-----

Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta desde la educación comunitaria Stephanny Parra Ordóñez de Valdés Jessica Corpas Figueroa	259
---	-----

Acontecimiento en la escuela: Experiencias y voces de niños y jóvenes a luz del cine Janneth Galeano Corredor Carolina Silva Cortés	283
--	-----

Educación de adultos y el trabajo en red Greissy Paula Arboleda	317
--	-----

IV. Por una cultura de autoevaluación 325

Diez años de currículo: una década de vivencias, discusiones y reflexiones Gloria María Chaves Valbuena	327
---	-----

¿Es posible superar la curaduría del <i>collage</i> ? A propósito del núcleo común en la Facultad de Educación de la UPN Fernando González Santos	361
---	-----

Perfil de los autores	371
------------------------------------	------------

Índice temático	377
------------------------------	------------

Presentación

Hace diez años se creó como programa curricular en la Universidad Pedagógica Nacional la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh). Este libro compila un conjunto de textos que un grupo de profesores del programa, una egresada y dos maestras de colegios públicos de Bogotá, en los que se llevan a cabo prácticas pedagógicas —coautoras no vinculadas a la licenciatura— presentaron como aportes para esta publicación, con el fin de hacer académicamente relevantes algunos aspectos y debates actuales, tanto como los procesos vividos en esta primera década de existencia.

Desde distintos lugares de práctica social educativa, lo mismo que desde diversos abordajes ético-políticos y epistémicos, se reflexiona sobre temas, prácticas, tensiones, experiencias y conceptos que contribuyen a pensar, a dar sentido o a problematizar la categoría *educación comunitaria*. Este es el eje que articula el presente conjunto de textos.

La Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos mantiene su praxis de *construir* y *transformar* desde lo *colectivo* y lo *diverso*, en medio de las circunstancias que le imponen la desfinanciación de la educación pública superior y las incomprensiones o los conflictos que surgen con otras concepciones de hacer la academia pedagógica.

De esta manera, la educación popular, las prácticas pedagógicas y de investigación de los educadores en formación, la educación en y para los Derechos Humanos, la construcción de cultura de paz, el enfoque de género, la escuela, la educación de personas jóvenes y adultas y la cultura de autoevaluación participativa son afluentes que nutren la corriente de la educación comunitaria.

En ella confluyen, en la diversidad, las voces y los rostros, formas polifónicas de estar y de pensar. Caminamos manos a la obra, con nuestro *trabajo*

pedagógico, hacia el devenir inédito de soñar y dar testimonio de forjar el *bien común* en la vida cotidiana teniendo plena conciencia de globalidad liberadora, desde un lugar específico del país donde decimos que somos academia en el movimiento social y movimiento social en la academia. Y estamos prestos a contribuir decididamente a construir una nación en paz.

Por ello, este libro se divide en cuatro partes que dan cuenta de la diversidad y la polifonía que nutre este proyecto, y de la reflexión que se siembra en cada una de las sesiones de *Diálogos Comunitarios*, que mensualmente abonan el terreno para la Semana Comunitaria, escenario bianual de encuentro para compartir la cosecha frente a los ejes de formación de la Lecedh, las apuestas ético-políticas y las articulaciones con otros actores sociales.

Así, en la primera parte denominada “Perspectivas y debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual”, algunos autores y autoras proponen *decolonizar* y *contextualizar* la discusión que ha recorrido durante estos diez años, con distintos acentos y desarrollos, las relaciones entre la educación popular y la educación comunitaria, para que se pluralicen, desde una epistemología de frontera, el ser y el quehacer de la pedagogía. En esta lógica se inscribe el trabajo de la profesora Pilar Cuevas, quien presenta en su reflexión la necesidad de repensar la educación popular de hoy, en clave decolonial, reconociendo experiencias organizativas que transgreden los lugares de enunciación y los sentidos de la comunidad tradicionalmente reconocidos que cuestionan las lógicas de producción de conocimiento, que desconocen otras cosmogonías diversas.

Así mismo, el profesor Amadeo Clavijo propone superar la dicotomía entre el surgimiento de la educación comunitaria como refundamentación de la educación popular y el reconocimiento como campo pedagógico y educativo emergente. Lo anterior con el fin de plantear desde las reflexiones adelantadas en la línea Educación, Territorio y Conflicto del programa, el sentido de la educación comunitaria situada en contextos populares, con sujetos de diverso orden, como es el caso de los campesinos.

Otros y otras, por su parte, buscan reconstruir el énfasis del programa al situar, en la crisis civilizadora del mundo capitalista, la necesidad de una educación en y para los Derechos Humanos. En este sentido, el trabajo del profesor Helberth Augusto Choachí permite ubicar en extenso el debate sobre la actualización de la docencia, la investigación y la proyección de la Licenciatura en Educación Comunitaria, de cara a la geopolítica global y las dinámicas de tensión con el orden nacional.

Es importante tener en cuenta que desde el 2007 la licenciatura fue catalogada en el documento *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (Planed) como el único programa en pregrado de formación de profesores en educación en y para los Derechos Humanos, del país. En este sentido, en su texto la profesora Clara Castro aborda los desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos, en diálogo con el contexto del conflicto armado, las graves violaciones a los Derechos Humanos y la coyuntura de la paz que se presentan en el país. Planteamientos que buscan fortalecer un campo pedagógico indispensable para pensar la democracia, la paz y la justicia en Colombia.

Cierra esta parte el análisis sobre la trayectoria del énfasis en Derechos Humanos en la licenciatura, presentado por Diana Gómez y Johana Huepa, profesoras del ambiente de formación disciplinar del programa. Las autoras evidencian las condiciones históricas en las que se plantea este énfasis en la formación de educadores comunitarios, los enfoques que se circunscriben en la licenciatura, las acciones y los procesos pedagógicos desde los cuáles la educación en Derechos Humanos se abre camino, en la formación de las nuevas generaciones de maestros y maestras.

La segunda parte de este libro se titula “La paz en la agenda nacional, el movimiento social y en la academia”, el cual recoge varios lugares de enunciación frente a la paz, no solo como coyuntura actual del país, sino como horizonte ético-político en la formadora de formadores. De este modo, se asigna una importancia cardinal a la potencialidad del programa para

contribuir a la construcción de la paz en el país. Por una parte, se problematizan los diversos discursos que los actores sociales plantean sobre ella y se elaboran preguntas de base que subyacen al fundamento de una pedagogía de paz, para poder ir delineando sus rasgos específicos.

En este sentido, el trabajo de la profesora Marcela Rodríguez Urrego presenta una aproximación a los impactos socioculturales, éticopolíticos y pedagógicos que ha desarrollado la licenciatura durante estos años, desde las Prácticas Pedagógicas Investigativas Comunitarias (PPIC), referente obligado de diversas reflexiones. Los planteamientos de la autora son producto de una exhaustiva lectura de los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes del programa, quien constata que el abordaje que se hace desde la Lecedh constituye un campo de conocimiento sistemático que da cuenta de la apropiación y resignificación de los procesos de autonomía territorial por parte de los sujetos, favoreciendo una posibilidad de apertura para la construcción de la paz.

Por su parte, el profesor Johan Torres sitúa su análisis en el marco de la violencia sociopolítica del país, para identificar las implicaciones que tiene hablar de paz en Colombia, a partir del reconocimiento de los discursos sobre la paz, los cuales se agencian desde diferentes actores y sectores sociales. Desde cualquier arista del debate, la reflexión se basa en los desafíos ante las implicaciones que deja la guerra, las desigualdades socioeconómicas, históricas y el compromiso por transformar este contexto de olvido y dolor.

Después de las reflexiones sobre la paz, los planteamientos del profesor Camilo Jiménez cierran este capítulo. Aquí, se convoca permanentemente a establecer vasos comunicantes entre la academia y el movimiento social. Un llamado que recoge el espíritu polifónico del programa en la perspectiva de reconocer otras epistemologías y formas de entender la educación comunitaria, popular y la defensa de los Derechos Humanos, desde las organizaciones y el movimiento social.

La tercera parte “Diversidad, Interculturalidad y Ambiente Educativo”, está compuesta por varios textos que tensionan y posicionan las entradas actuales y antiguas, de la reflexión en el campo de la educación comunitaria y popular y de la educación en Derechos Humanos. El enfoque de género, constituye una opción dentro de los lineamientos de la licenciatura, pues se desarrolla como categoría teórica desde América Latina. Desde los lugares de la práctica pedagógica y la investigación social, se interroga por su aporte a la educación comunitaria en y para los Derechos Humanos, proponiendo la interseccionalidad de subjetividades, discursos y praxis.

Liliana Chaparro y Sonia Torres, profesoras del programa y dinamizadoras de la Mesa de Género de la UPN, presentan una reflexión situada desde el feminismo, como forma de enunciación epistémica que tensiona elementos de discusión alrededor de la perspectiva de género, los análisis en torno a las mujeres y los diálogos de la educación comunitaria con el feminismo popular. Lo anterior, como vía para agrietar las sólidas estructuras epistémicas occidentales, que han subalternizado otras formas de entender la academia, entre ellas el feminismo.

En tal sentido, cobran relevancia los proyectos pedagógicos que transversalizan el enfoque de género en las prácticas escolares como procesos de formación política de las niñas y las adolescentes, tal y como lo expresan Stephany Parra y Jessica Corpas, en su texto sobre la experiencia de educación comunitaria en la implementación de la Escuela de Liderazgo, desarrollada con niñas de Instituciones Educativas del Distrito, con una perspectiva generacional, de género y de enfoque de derechos. La reflexión ahonda en la tensión establecida entre mujeres y poder, como elementos claves en el análisis de la construcción de la ciudadanía de las mujeres, así como los retos que enfrentan las niñas y mujeres jóvenes en los diferentes contextos vitales, como su entorno familiar, barrial, escolar y comunitario, en el ejercicio de su acción política.

En esta parte también tiene lugar el compromiso pedagógico de maestras que posibilitan que el acontecimiento comunitario ocurra en la escuela a partir de un cine foro “extracurricular”, como es el caso del texto de las profesoras Janeth Galeano y Carolina Silva. En muchas ocasiones, por desconocimiento y confusión de términos, se ha pensado que la educación comunitaria no tiene lugar en la escuela. Sin embargo, el texto de las profesoras Janeth Galeano (Lecedh) y Carolina Silva (Docente del Magisterio) evidencian el horizonte de sentido de la práctica comunitaria en la escuela, para generar aperturas que recuperen la relación entre el saber y la vida. En el texto se apuesta al desarrollo desde la experiencia concreta del Cine Club El Frailejón, que busca democratizar la presencia de esos otros que algunos consideran invisibles en la escuela.

Igualmente, en la licenciatura adquiere mayor importancia la educación de personas jóvenes y adultas, prácticamente abandonada desde hace décadas en las políticas educativas. La constitución de una Red pedagógica para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) constituye un punto estratégico de articulación entre la formación de educadores comunitarios, la investigación y la proyección social de la licenciatura y las exigencias de una sociedad que reclaman paz con justicia social. Sobre esta dinámica se basa el texto de Greissy Arboleda, egresada de la licenciatura e integrante del equipo dinamizador de la Red de Educación de Adultos, que se agencia con organizaciones sociales y la Universidad Pedagógica Nacional.

En la cuarta y última parte, se da cuenta del compromiso “Por una cultura de la autoevaluación” y los procesos que la licenciatura ha desarrollado en tal sentido durante su primera década. El mejoramiento permanente de la academia pedagógica es inherente también a la licenciatura. En 2014, se obtuvo la renovación del registro calificado hasta 2021 y recientemente la acreditación de alta calidad por seis años, con una excelente valoración por parte de los pares académicos.

Este es el ejercicio que presenta la profesora Gloria Chaves, quien fue coordinadora de la licenciatura en el período 2013-2015. Su texto retoma un esfuerzo por sistematizar en clave pedagógica lo que ha sido la construcción del programa, no solo como propuesta para atender los requisitos de renovación del registro, establecidos en ese entonces por el MEN, sino como posibilidad de pensarnos críticamente para problematizar la experiencia y continuar avanzando en esta apuesta de construcción colectiva.

Siguiendo la vía de la autoevaluación permanente, el profesor Fernando González presenta una reflexión frente a lo que se ha denominado en la facultad y en la normatividad del MEN como el *núcleo común*. Las reflexiones del autor desplazan la siguiente pregunta desde ¿qué debemos saber en conjunto quienes estudiamos pedagogía en una facultad de educación?, hasta ¿cuáles son los problemas que nos aquejan actualmente y nos hacen pensar en el sentido mismo de lo que somos? Es decir, se convierte en una provocación para pensar unos elementos de formación en común que recuperen la relación con los vínculos, lo diverso y lo incluyente.

Estas líneas se terminan con la reflexión que hemos recibido del MEN sobre la acreditación de alta calidad del programa, con la confianza del compromiso académico, político y ético puesto en escena en esta década, que va más allá de los requerimientos y las dinámicas normativas que de manera abrupta impone el Estado. En la licenciatura siempre nos encontramos preparados autónomamente para dar cuenta de la calidad, lo que ha impedido la desaparición del programa.

La Lecedh llega a sus diez años, al mismo tiempo que se cumplen veinticinco años del *pacto de paz* es planteado en la Constitución Política de 1991. A estas alturas, la sociedad colombiana no es un Estado Social de Derecho ni es una democracia participativa a plenitud. Son amenazados, obligados a huir o asesinados a diario lideresas y líderes sociales, y defensoras y defensores de Derechos Humanos. El feminicidio es una práctica naturalizada en la cultura y el

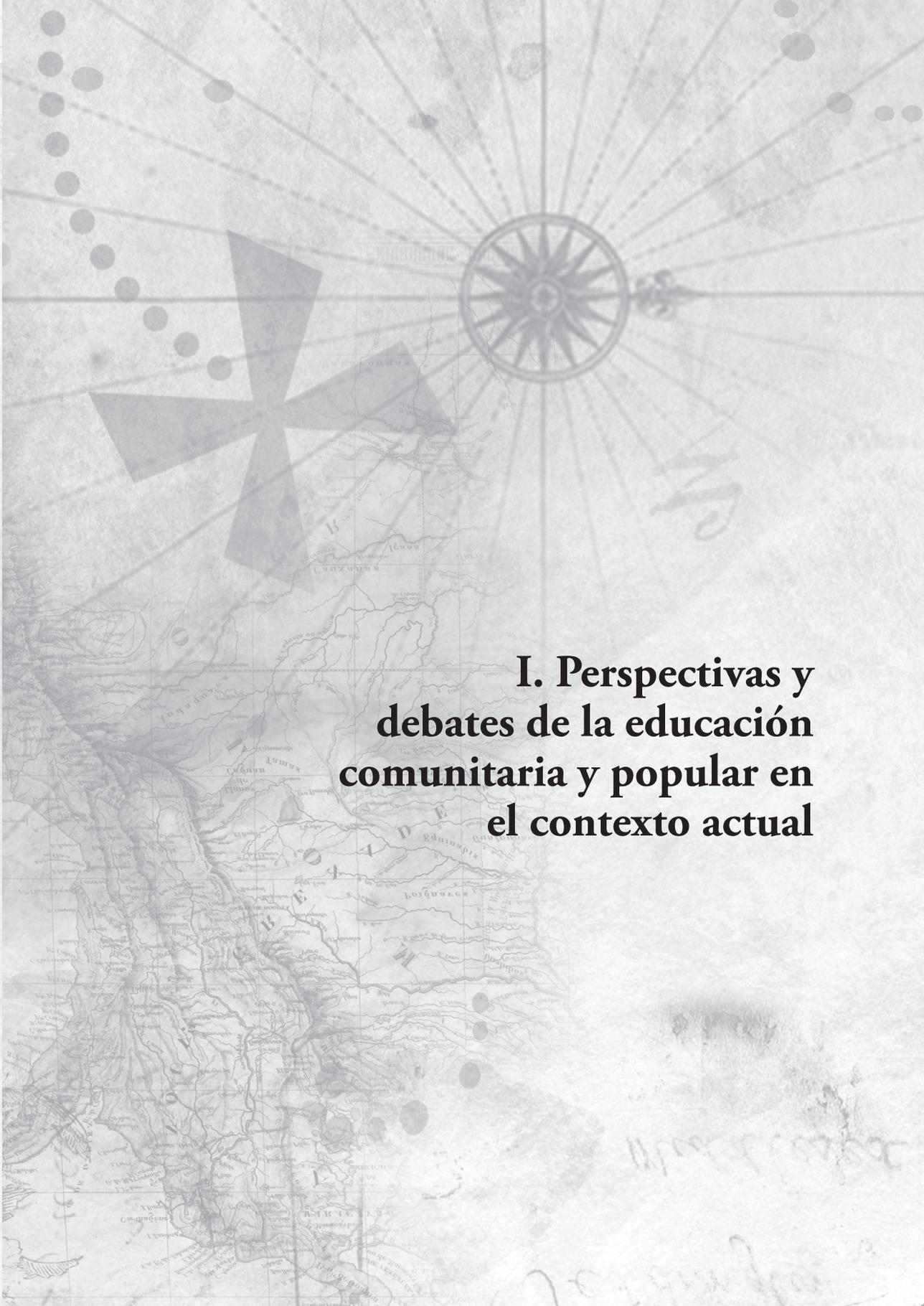
ejercicio pleno de la ciudadanía continúa siendo una deuda social estructural para la mayoría de la población.

Luego de décadas de guerra, sigue como una tarea por cumplir lo que se afirma en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia “La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico y para la protección del ambiente”.

Desde la Lecedh estamos comprometidos con contribuir decididamente a transformar la esquizofrenia que nos ronda, “pues somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad”, como denunció Gabriel García Márquez, en *La proclama por un país al alcance de los niños*, en 1995. Como apuesta éticopolítica y académica, continuaremos *aprendiendo a andar* la palabra para recorrer los diversos territorios y escenarios del país, con todo lo necesario en el morral.

Sonia M. Torres Rincón
Coordinadora Lecedh

Camilo Jiménez Camargo
Profesor asociado, UPN

The background of the page is a detailed, sepia-toned map of a region, likely in the Andes, showing mountain ranges, rivers, and various settlements. Overlaid on the map is a large, dark cross symbol, similar to the Maltese cross, positioned in the upper left quadrant. A compass rose is located in the upper right quadrant, with lines radiating from its center across the map. The overall aesthetic is historical and academic.

I. Perspectivas y debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual

Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad¹

Pilar Cuevas Marín

El verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia

Frantz Fanon

En mayo de 2016, tuve la oportunidad de participar, dentro del marco de los diez años del programa de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh), en una de las mesas cuyo interés era analizar las perspectivas y los debates de la educación comunitaria y popular en el contexto actual. En este artículo, recojo mi intervención en dicho evento, tratando de entretener desde el interior de las propuestas que configuraron sentidos de vida y le dieron forma al campo de la educación popular, la pertinencia de algunas reflexiones que, desde un paradigma “otro”, contribuyen hoy día a resignificar el lugar epistémico desde el cual aquella afincó sus postulados². De esta manera, mi propósito es contribuir en un diálogo que permita repensar los contextos y los enunciados de la educación popular, pero ahora desde horizontes que emergen en el ámbito de una academia y una intelectualidad críticas, en su relación con nuevas experiencias de organización y comunidades que transgreden y se ubican en lugares de enunciación que la educación popular no visualizó.

1. Una primera versión de este artículo fue publicada por la *Revista Aportes*. (Julio de 2016). *Dimensión educativa*, (60) pp. 123-135.

2. Si bien el enfoque que incorporo en este artículo obedece a una reflexión particular, señalo que gran parte de esta la he venido madurando dentro del equipo de docentes de la Licenciatura de Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Lecedh), de la Universidad Pedagógica Nacional, donde he participado desde el 2011. La profundidad y la fraternidad en el debate han caracterizado en todo momento este espacio. Así mismo, las reflexiones surgen a partir de la interlocución con las corporaciones Kairos Educativo (Kaired) y Corporación de Educación e Investigación Intercultural para los Pueblos (CEIP/Ilé), de las cuales hago parte desde 2007.

Para ello, tomo en consideración los conceptos provenientes de la interpretación moderno-colonial-decolonial, la cual surgió en América Latina con el ánimo de entender la configuración del proyecto moderno en la región, más allá de la concepción que desde la lógica eurocéntrica situó el origen de este como un fenómeno exclusivamente europeo. Siguiendo a Immanuel Wallerstein, y tal como he señalado en otro espacio (Cuevas, 2013), me interesa mostrar cómo la noción de sistema-mundo moderno permite entender que la modernidad, lejos de ser un proyecto eminentemente europeo, se habría construido históricamente a partir de una compleja red de conexiones económicas, vinculadas a la economía capitalista mundial (Wallerstein, 1999). Para Aníbal Quijano, esta noción de sistema-mundo moderno-colonial permite reflexionar sobre el problema de la colonialidad como elemento constitutivo del proyecto moderno, y da cuenta de la manera como los factores de raza, capital y trabajo se rearticulaban sobre las bases institucionales de los Estados poscoloniales en América Latina (Quijano, 2000).

Dicha rearticulación ha sido entendida como colonialidad, y nos resulta útil para explicar cómo hoy día se mantienen formas de exclusión y de diferenciación por factores similares: la racialización y las desigualdades de género, sexual y de clase. En ello, los saberes y las disciplinas modernas —en especial, las ciencias sociales y las humanas— jugaron un papel predominante. La decolonización da cuenta de ello, y por eso le apuesta a su transformación.

En tal sentido, y en lo que sugiero en este artículo como la decolonización de la educación popular, busco visibilizar su lugar respecto a un modelo que se mantuvo en la concepción eurocentrada de la modernidad, en el esquema binario del desarrollo- subdesarrollo, en el reconocimiento de la ciencia —incluida la ciencia propia tal como la formuló Orlando Fals Borda—, en tanto lugar privilegiado en la construcción de conocimiento, así como en la consecuente mirada universalista e ilustrada de la pedagogía y del ser.

Esta última impidió reconocer desde las prácticas que se adelantaban en educación popular las estructuras de racialización, género y sexuales, a las cuales he aludido.

Lo anterior es importante, pues al avanzar en esta lectura decolonial quisiera, también, contribuir en nuevos diálogos respecto a lo que denomino la *resignificación de la comunidad*. Se trata de reconocer la coexistencia, que en la actualidad encontramos, de cosmogonías diversas, así como de prácticas sociales, políticas y culturales que consultan los principios de una multivocalidad histórica. Acudo al referente de comunidad, como lugar epistémico que da cuenta de procesos y de expresiones individuales y colectivas, que, compartiendo horizontes y propósitos comunes, permiten visibilizar nuevas subjetividades y relaciones que interpelan las múltiples fragmentaciones provenientes, en especial, del proyecto moderno instaurado en la región.

En el caso particular de procesos urbano-populares, podemos analizar cómo encontramos este sentido de comunidad a partir de la resignificación del lugar, una apropiación del territorio que parte de reconocer su historicidad, aunada a vínculos de solidaridad y prácticas pedagógicas-comunitarias diferentes. Aludo a prácticas diferentes, en cuanto a que logran atravesar las corporalidades y construir saberes desde un sentipensar con el otro. Lo anterior nos acerca a las llamadas epistemologías de frontera, como sistemas de pensamiento, saberes, formas de concebir y actuar en la vida.

Por lo planteado, hoy día aludimos a comunidades y a epistemologías de frontera para dar cuenta de prácticas y luchas reivindicativas y de descolonización que desde las experiencias urbano-populares, campesinas e indígenas, pero también, desde la racialización, el género, los feminismos y la diversidad sexual, dan respuesta a la subalternización de cosmogonías, así como a la normalización, el disciplinamiento y la jerarquización de los cuerpos y las subjetividades.

Transgredir los binarismos

Ahora bien, con estos insumos, y para avanzar en la reflexión sobre la decolonización de la educación popular y la resignificación del sentido de comunidad esbozado líneas arriba, quisiera señalar cómo si bien es cierto que la educación popular asumió como parte de sus propuestas y sus luchas reivindicativas la crítica al modelo desarrollista, aquella mantuvo el referente de una modernidad eurocentrada, basada en el binarismo desarrollo-subdesarrollo, con el cual se interpretaba-interpreta la realidad latinoamericana.

Estudios como la *Invencción del Tercer Mundo*, de Arturo Escobar, han permitido comprender que el mantenimiento de dicho modelo implicó para los países de América Latina la rearticulación de un proyecto civilizatorio basado, nuevamente, en la subalternización, no solo económica, sino epistémica, a un orden jerárquico de poder. Un “nuevo” orden fundado en la división geográfica y estratégica que asimiló a los países de América Latina, África y Asia como países del Tercer Mundo, llevando una vez más, a una reorganización del proyecto civilizatorio, ubicando ahora la “pobreza” y al sujeto “pobre” como objetos susceptibles de ser intervenidos (Escobar, 1996).

La crisis de este modelo de carácter civilizatorio, aunada al nuevo régimen capitalista de acumulación por desposesión, como lo señala David Harvey (2005), ha dado lugar a pensar que estaríamos frente a una desuniversalización del discurso y de las prácticas que le dieron forma a una visión homogénea de la historia moderna en Occidente. Por ello, esta desuniversalización, nos acerca cada vez más a las diversas luchas que encontramos hoy por la decolonización y el reconocimiento de epistemes diversas. Hablamos de epistemes y de luchas que emergen desde las nuevas expresiones, las cuales transgreden las estructuras mencionadas, así como la normalización y el disciplinamiento de los cuerpos y de las subjetividades.

La educación popular no es ajena a ello, pues si bien encontramos su carácter crítico en el cuestionamiento que a cada momento ha hecho a los órdenes hegemónicos con los cuales se han organizado los Estados en América Latina, tanto sociales como académicos, hoy es imprescindible avanzar en esa deconstrucción de un proyecto moderno civilizatorio de carácter universal y homogéneo. De ahí que cada vez más se reconoce en diversos escenarios, que los saberes son situados tanto geográfica como epistémicamente.

Lo anterior nos introduce en la crítica a los múltiples fraccionamientos establecidos por la ciencia moderna, pues si bien la educación popular asumió una postura radical a ese respecto, no logró develar algo que hoy resulta del todo pertinente: me refiero al alcance que las disciplinas, en tanto dispositivos de poder, han tenido en América Latina en relación con el sistemático proceso de subalternización de unos conocimientos sobre otros. Este proceso, estudiado por la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber, ha permitido entrever aún más el vínculo entre conocimiento y poder.

Y decimos aún más, porque encontramos un antecedente claro de este debate en lo que Orlando Fals Borda denominó colonialismo intelectual. Con la certeza de que el desarrollo del conocimiento moderno no había sido fruto exclusivo de Europa, y de que, más aun, era posible la construcción desde la “periferia” de un conocimiento propio, igualmente válido y científico, Fals Borda concluyó en *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1970) que mantener la idea de un eurocentrismo umbilical se hacía cada vez más insostenible. Esto lo llevó a cuestionar el carácter restringido de la investigación, a lo cual opondría la noción de ciencia propia, una ciencia comprometida con el contexto político de la época.

Cabe reconocer que la educación popular, junto con otras vertientes, entre ellas la investigación-acción participativa, elaboraron esta crítica radical al positivismo encarnado por la ciencia moderna eurocéntrica; en especial, por la ausencia de compromiso que, en aras de la neutralidad y objetividad,

se establecía en relación con la investigación social que se adelantaba. Sin embargo, ello hoy día no es suficiente, pues al mantener como lugar de privilegio en la construcción de conocimiento a la ciencia, aun así la ciencia propia se negó la diversidad de saberes, de formas de pensamiento ligadas a sistemas ancestrales, que no son “resabios del pasado”, como señaló Olver Quijano Valencia (s. f.), sino que, por el contrario, se nos presentan haciendo parte de complejas redes de relacionamiento que transgreden la lógica monocultural.

Pedagogías y ontologías en plural

Lo planteado hasta el momento me lleva a retomar y repensar la noción y la praxis que en torno a la pedagogía postuló la educación popular. Me pregunto por cómo poner en diálogo la pedagogía del oprimido con las pedagogías que, con la perspectiva que vengo esbozando, dan cuenta de estas diversas epistemes. Es decir, estaría hablando de pedagogías, en plural: pedagogía de la tierra, feministas, del cuerpo, del co-cuidado, pasando por las pedagogías decoloniales, que consultan las estructuras de racialización y de género, entre otras. Estas pedagogías aluden a todas las prácticas de saber que emergen desde las comunidades y sus respectivos proyectos de vida. Dan cuenta de cómo se configuran históricamente los distintos saberes, incluidos aquellos que se gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia en el interior de estas.

Por tal motivo, la relación entre comunidad y pedagogías no se circunscribe al ámbito convencional de la ciencia educativa. Más bien, redimensiona los postulados de la pedagogía del oprimido invitando, una vez más, a movilizar lo establecido. Visto así, y como nos lo sugiere el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado en su comentario inicial al libro *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, la descolonización envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y lo asumido,

de reconstituir el ser como un hecho que permite que la pedagogía se constituya en “el puente irreductible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh, 2013, p. 12).

De forma similar, trabajos recientes, como los de Catherine Walsh, una activista e intelectual quien trabajó con Paulo Freire durante su exilio en la década de 1980 en Estados Unidos, invita a repensar el contexto en el que surge la pedagogía crítica en América Latina, de la mano con la educación popular y de la pedagogía del oprimido. Como advierte la misma autora, la fuerza que adquiere los movimientos indígena y afrodescendiente a lo largo de los años noventa del siglo XX a escala regional —sobre todo, en Ecuador y en Bolivia—, incide en la lectura que asumió la transformación a partir de la lucha de clases como factor casi exclusivo. Por ello, y de aquí en adelante,

[...] la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización, liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, la que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no solo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización. (Walsh, 2014, pp. 16-17).

De esta manera, las pedagogías decoloniales no serían externas a dichas realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos, sino, por el contrario, hacen parte de sus luchas, dan cuenta de su brega por el reconocimiento de su condición humana. Es a partir de esta sensibilidad, y desde diversos escenarios, como se propone el enlace de lo pedagógico y lo decolonial (2014).

Con lo propuesto por Maldonado y Walsh, no podría dejar de mencionar, brevemente, la visión ontológica que encontramos desde el legado freiriano y el horizonte decolonial. Sabemos que una de las grandes preocupaciones de Freire giró en torno a la deshumanización que hallaba como elemento constitutivo de las sociedades marcadas por la injusticia y la desigualdad. Por ello, su sensibilidad y su apuesta hacia un proyecto de carácter humanista como sustrato ontológico, como una realidad histórica que implicaba reconocer la naturaleza humana en su vocación de “Ser más” (Freire, 1979, p. 32). Un ser que como *existencia humana en si*, se encontraba atrapada en la contradicción opresor-oprimido, para lo cual la educación, como práctica de la libertad, se constituía en alternativa en pro de superar dicha contradicción.

Con la perspectiva decolonial, la deshumanización en América Latina se explica, entre otros factores, a partir del alcance que la matriz moderna-colonial produjo sobre los pueblos originarios, y, posteriormente, sobre la población afrodescendiente. Tanto en una como en otra, habría obrado una sistemática política de negación de su condición humana, respecto a “otros” considerados superiores dentro de la escala racial. De esta forma, tanto los pueblos originarios como los de origen africano habrían sido subalternizados por las instituciones coloniales, y luego invisibilizados durante el periodo republicano, al construirse una visión de Estado-nación homogénea.

Esta interpretación sobre los orígenes de la deshumanización que implica la experiencia colonial no fue concebida por Freire³. De ahí la pertinencia de la categoría colonialidad del ser, sugerida por Maldonado, pues remite a la dimensión ontológica de la colonialidad cuando seres particulares —bajo las dinámicas y los discursos de poder con los que cuentan— se imponen sobre otros. El ser es entendido ya no como una entidad universal, como lo encontramos en el legado freiriano, sino como una categoría ontológica

3. Una profundización al respecto se encuentra en: Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*, (1), pp. 17-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251817>

concreta que, desde el pensamiento occidental y a partir de la conquista, impuso la superioridad de unos seres sobre otros (Maldonado, 2006).

Sujetos políticos con cuerpo

Lo anterior es importante, pues me introduce en un último aspecto: el reconocimiento del sujeto, no solo en los términos en los cuales fue concebido por la educación popular como un sujeto político “sin cuerpo”, sino que sería el que se configura históricamente desde su corporeidad. De ahí el interés por visibilizar, como parte de las nuevas prácticas de educación popular, al cuerpo como lugar epistémico, político, cultural y estético.

Como lo señalamos recientemente en una investigación que hicimos con Judith Bautista Fajardo (Cuevas y Bautista, 2016)⁴, el estudio del cuerpo y la subjetividad se ha venido constituyendo, para las distintas disciplinas, las organizaciones, los grupos y la sociedad en general, en un tema sensible que requiere ser estudiado (Cabra y Escobar, 2014). Dicho abordaje viene incorporando las distintas aproximaciones teóricas e históricas en el estudio del cuerpo, así como su presencia en diversos escenarios sociales.

En el caso particular del trabajo adelantado con Judith Bautista, nos interesó, entre otros aspectos, poner en diálogo la dimensión del cuerpo con las estructuras de dominación, con los discursos de poder que llevaron a la configuración de subjetividades, las cuales, haciendo parte de una matriz moderno-colonial, incorporaron como referentes fundamentales el discurso racial, de género, sexual y de clase.

Mediante procesos de autoindagación, aunados a prácticas del autocuidado y co-cuidado, logramos elaborar una propuesta de rutas pedagógicas que, en clave decolonial, aportan en develar —y, por ende, transformar—, marcas

4. Me refiero a la investigación *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*, la cual contó con el respaldo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) entre marzo de 2014 y mayo de 2015. En ella participaron, además, Camilo Losada y Diana Beltrán, estudiantes de la Lecehdh.

profundas que operan como huellas de la experiencia colonial inscritas en la memoria corporal⁵. De ahí nuestro interés por conceptualizar el cuerpo en su dimensión histórica, social y cultural, así como en una lectura integral desde su contenido físico, emocional, energético y espiritual, que nos permitiría avanzar en procesos de transformación, transgresión, y, en especial, de restitución del ser.

La restitución del ser sugiere, como lo señaló Camilo Losada en esta investigación que vengo citando, un lugar otro respecto a la exigibilidad de los derechos y a las prácticas convencionales de la educación popular. Esto, en cuanto a que la restitución indaga sobre los campos más profundos que configuran históricamente las subjetividades desde lo corporal. Se intentaba así “comprender las dinámicas complejas que se entretajan en la experiencia corpo-emocional, de seres humanos y colectivos concretos, insertos en contextos cuyas condiciones de exclusión, subalternización y diversas expresiones de violencia estructural, afectan de modo integral su desarrollo” (Cuevas y Bautista, 2016, p. 6). Se restituye en cuanto a que abordamos

la experiencia humana, personal y comunitaria atendiendo a su integridad y al desarrollo pleno de todas sus dimensiones. La palabra restitución alude al acto de “devolver” y se utiliza en términos de derecho a la devolución o recuperación de los derechos perdidos. (p. 59).

Esta visibilización del cuerpo en las prácticas de educación popular es, cada vez más, una realidad ineludible. De ello da cuenta el libro: *Danzando la resurrección de los cuerpos*, cuando se advierte que se necesitaron varias “décadas de caminata y un contexto particularmente violento para que surgiera una sensibilidad propicia para la inclusión epistémica-política del cuerpo” (Hohne-Sparborth, Bautista Fajardo y Romero Sánchez, 2015, p. 26).

5. Según Judith Bautista, se concibe el autocuidado no como una acción individual y aislada, en la medida en que solamente se observan los daños individuales, sino que da el paso a la acción colectiva del co-cuidado, enmarcada en la comprensión de los daños o los traumas colectivos o compartidos, lo cual requiere una nueva postura que articula procesos individuales y colectivos, en referencia al sí mismo y a los otros, dentro de un marco social concreto.

Ello permitió “mover el piso” de los paradigmas aparentemente inamovibles, de la “racionalidad dominante que invisibilizó el cuerpo subordinándolo y controlándolo” (p. 27).

En virtud de lo anterior, quisiera sugerir que repensar la educación popular en clave decolonial estaría mediado por la resignificación del sentido de comunidad, el mismo que hoy encontramos haciendo parte de proyectos sociales, políticos, culturales y epistémicos que transgreden la interpretación de Estado uninacional. Así mismo, confronta los distintos binarismos heredados del pensamiento moderno de occidente, desde quienes interpretaron: la realidad de los pueblos originarios de América como parte de la correlación civilización-barbarie; la consecuente clasificación entre seres que eran considerados humanos, frente a otros que no lo eran, y la legitimación de una lógica particular en la producción de conocimiento, que negó y alentó la subalternización de cosmogonías diversas. En este mismo orden de ideas estarían los binarismos presentes en la normalización de los cuerpos y subjetividades modernas en nuestro contexto.

En este entramado histórico de larga duración, el cual pervive y coexiste hasta hoy, es donde sugiero poner el acento en lo que se constituye una invitación para continuar aportando, desde las actuales prácticas de educación popular y comunitaria, en la creación o la invención, de un proyecto de nueva humanidad, enfocado, una vez más, desde la praxis de la liberación.

Referencias

- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IDEP-Universidad Central Iesco.
- Cuevas, P. (1996). El pensamiento de Paulo Freire en Colombia: Circulación, apropiación y vigencia. *Revista Aportes* (43). pp. 35-51.
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En: C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala. pp. 69-103.

- Cuevas, P. y Bautista, J. (2016). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*. Bogotá: CIUP.
- Escobar, A. (1996) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Oveja Negra.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Harvey, D. (2005). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Höhne-Sparborth, Y., Bautista, J. y Romero, A. (2015). *Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética*. Bogotá: Códice.
- Maldonado, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. En: F. Schiwy, N. Maldonado-Torres y W. Mignolo (Eds.). *(Des) colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires, Argentina: Edición del Signo, Cuadernos No. 1.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, O. (s. f.). *Cambiar el mundo no viene de arriba ni de afuera*. Recuperado de: <http://www.nasaacin.org/informativo-nasaacin/nuestra-palabra-kueta-susuz-2013/69-88-cauca-cambiar-el-mundo-no-viene-de-arriba-ni-de-afuera>
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya -Yala.
- Walsh, C. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251817>

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. México, Querétaro.

Wallerstein, I. (1999) La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En: S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar-Centro Editorial Javeriano.