

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Nuevos escenarios, actores y prácticas educativas donde se construye la convivencia, la diversidad y la cultura

*New Scenarios, Actors, and Educational Practices Where Coexistence, Diversity, and Culture Are Built*

*Novos cenários, atores e práticas educativas onde a convivência, a diversidade e a cultura são construídas*

Ana Lucia Rosero-Prada  
Universidad San Buenaventura  
Cali, Colombia

 [alrosero@usbcali.edu.co](mailto:alrosero@usbcali.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0002-9364-925X>

Elsy Dominguez-De La Ossa  
Universidad Tecnológica de Bolívar  
Cartagena, Colombia

 [edominguez@utb.edu.co](mailto:edominguez@utb.edu.co)  
<https://orcid.org/0000-0001-7918-9982>



Recibido • Received • Recebido: 03 / 03 / 2020  
Corregido • Revised • Revisado: 15 / 11 / 2021  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 17 / 01 / 2022

### Resumen

**Introducción.** Colombia tiene una variedad de territorios, de gente, de culturas, de afiliaciones políticas y religiosas, sin embargo, ha sido afectada por una historia de violencia, de desigualdad, de corrupción, de politiquería, entre otros, hechos asociados con la falta de tolerancia, la diferencia y la desprotección a las comunidades y las minorías. **Objetivo.** El estudio se propuso develar los saberes producidos por las organizaciones, sus modos culturales de construcción de conocimiento, aprendizajes interculturales, prácticas educativas y saberes. Como apuesta contrahegemónica se planteó visibilizarlas a partir de sus territorios, sus historias de vida y sus experiencias. **Metodología.** Se llevó a cabo desde la investigación-acción-participación, con 38 personas coinvestigadoras de 10 organizaciones a partir de encuentros pedagógicos/investigativos, de visitas a territorios, círculos de reflexión y entrevistas. **Resultados.** Se identificaron líneas de fuga en clave de la descolonización de las manifestaciones estéticas, epistémicas y la configuración de la pedagogía en territorio como vehículo de relaciones, el cuidado de sí, de los otros en espacios comunes desde diálogos y prácticas plurilógicas y pluriculturales. **Conclusiones.** se logra evidenciar el reconocimiento de una diversidad epistémica y una pedagogía otra, esto es, un llamamiento de otras lógicas/ruptura de la idea unitaria de mundo. Al interior del proceso de educación de las organizaciones también es posible encontrar trayectos para educar diferenciales, donde los conceptos y los métodos educativos se desinstalen del tiempo pasado, presentados como acontecimientos cotidianos que son interrogados en espacios deliberativos.

**Palabras claves:** Educación; convivencia pacífica; participación de la población; organización; comunidad.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Abstract

**Introduction.** Colombia has a variety of territories, people, cultures, political, and religious affiliations; however, it has been affected by a history of violence, inequality, corruption, among other evils, associated with the lack of tolerance for differences and the lack of protection for communities and minorities. **Objective.** The study was proposed to unveil the knowledge produced by organizations, their cultural modes of knowledge construction, intercultural learning, practices, and knowledge. As a counter-hegemonic bet, it was proposed to make them visible by considering their territories, life stories, and experiences. **Method.** The study was conducted from participatory action research, with 38 co-researchers from 13 organizations through pedagogical/research meetings, visits to territories, reflection circles, and interviews. **Results.** The study identified lines of flight analyzed from the perspective of the decolonization of aesthetic, epistemic manifestations, and the configuration of pedagogy in a territory as a vehicle of relations, the care of oneself and others in common spaces from dialogues, and plurilogical and multicultural practices. **Conclusions.** It is possible to demonstrate the recognition of an epistemic diversity and another pedagogy, that is, a call for other logics/rupture of the unitary idea of the world. Within the educational process of organizations, it is also possible to find paths to educate differentials, where educational concepts and methods are removed from the past and presented as everyday events that are interrogated in deliberative spaces.

**Keywords:** Education; peaceful coexistence; population participation; organization; community.

## Resumo

**Introdução.** A Colômbia possui uma variedade de territórios, povos, culturas, afiliações políticas e religiosas, porém, tem sido afetada por uma história de violência, desigualdade, atos de corrupção, entre outros males, associados à falta de tolerância para a diferença e falta de proteção para comunidades e minorias. **Objetivo.** O estudo propõe revelar os saberes produzidos pelas organizações, seus modos culturais de construção do conhecimento, aprendizagem intercultural, práticas educativas e saberes. Como aposta contra hegemônica, foi proposto torná-los visíveis desde seus territórios, das suas histórias de vida e das suas experiências. **Método.** Foi realizada através de pesquisa-ação-participação, com 38 pessoas co-pesquisadoras de 13 organizações através de encontros pedagógicos/investigativos, visitas a territórios, círculos de reflexão e entrevistas. **Resultados.** Foram identificados linhas de escape em perspectiva de descolonização das manifestações estéticas, epistêmicas e a configuração da pedagogia no território como veículo de relações, o cuidado de si mesmo e dos demais, em espaços comuns a partir de diálogos e práticas plurilógicas e pluriculturalistas. **Conclusão.** Foi possível demonstrar o reconhecimento de uma diversidade epistêmica e uma pedagogia outra, ou seja, um apelo a outras lógicas/rupturas da ideia unitária do mundo. No processo educacional das organizações, também é possível encontrar caminhos para educar diferenciais, onde os conceitos e métodos educacionais são removidos do tempo passado, apresentados como eventos cotidianos que são interrogados em espaços deliberativos.

**Palavras-chave:** Educação; convivência pacífica; participação da população; organização; comunidade.

## Introducción

Este escrito hace parte del informe de investigación denominado pensamiento de frontera en convivencia e interculturalidad: voces de territorio; investigación que develó las implicaciones, contingencias y rutas sobre cómo se produce el pensamiento otro desde una educación dada en escenarios no institucionalizados y con organizaciones comunitarias en la ciudad de Santiago de Cali; igualmente, hizo posible la visibilización de las complejidades, disonancias y asonancias de la configuración de una pedagogía otra que a modo de metáfora se convierte en un puente que devela universos simbólicos, multiplicidad de lenguajes, saberes, prácticas, discursos, espacios y acontecimientos que se generan en relación y desde el encuentro con el otro y con los otros.

La presente investigación realizada participativamente con las organizaciones sociales del Municipio de Cali, plantea una propuesta de trabajo educativa-investigativa donde se integran los diferentes saberes y acciones que afectan la vida de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas de la comunidad: familia-comunidad (instituciones sociales-económicas y de poder); así como la emergencia de espacios comunes (Mejía Jiménez, 2015) y vitales en donde se activa y potencia el lenguaje familiar, la comunicación colectiva, las acciones coordinadas y ejecutadas por las comunidades, y las prácticas educativas descurricularizadas; igualmente, el cómo cada organización crea lazos de humanidad a partir de sus voces, de su capacidad para ser, hacer y pensar desde su diversidad geofísica, cultural y de sus formas singulares de construir comunidades de aprendizajes (Rosero Prado y Lasso Toro, 2018).

En este plano, cabe anotar que las propuestas educativas del país se construyen a partir de las políticas públicas gubernamentales con mayor o menor grado de participación ciudadana; sin embargo, cuando entran a los ámbitos educativos institucionalizados se instalan desde lógicas racionales y monológicas que revelan como la productividad educativa direccionada en términos de eficiencia, de calidad emanada desde el discurso oficial es antagónica a la existente en las comunidades donde se valoran y recuperan saberes y experiencias que apalancan la transformación subjetiva, ética y política. El trabajo en comunidad desde los espacios educativos cocreados, trasciende la cotidianidad y posibilita la creación en virtud de la originalidad y orienta sus propósitos hacia asuntos de humanidad como la libertad, la comunicabilidad y la corresponsabilidad como forma de resistencia a la mercantilización de la educación.

Este estudio planteó develar las implicaciones, contingencias y rutas sobre cómo se produce el conocimiento desde una educación dada en escenarios no institucionalizados y con organizaciones comunitarias en la ciudad de Santiago de Cali; igualmente, hacer visible las complejidades, disonancias y asonancias de la configuración de una pedagogía otra que a modo de metáfora se convierte en un puente que devela universos simbólicos, multiplicidad de lenguajes, saberes, prácticas, discursos, espacios y acontecimientos que se generan en relación y desde el encuentro con el otro y con los otros.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Marco teórico

### Pedagogías otras

Desde una pedagogía otra, la educación se considera un proceso social en contextos interculturales y biogeográficamente diversos como es el caso de Cali-, ciudad del sur occidente Colombiano; también como un espacio para la reflexión/acción donde las realidades y singularidades de las comunidades provocan formas emergentes de indagar, nombrar, convivir y compartir; esto es, otros modos de construir espacios simbólicos (Albán, 2015), como espacios educativos donde los interrogantes por las ideas surgen desde fenómenos situados que devienen del detrimento del capital inmaterial natural por efectos de la explotación indiscriminada, el desplazamiento, la hambruna, las relaciones asimétricas de poder/saber/tener, del racismo epistémico.

De esta manera, la pedagogía otra se convierte en un territorio de redes de vínculos relacionales que propicia el cuidado de sí, de los otros (Zuluaga et al., 2005); un espacio común para el diálogo de saberes, donde el pensamiento de frontera posibilita la intersección de sentidos y espacios de tensiones para el buen vivir. Así mismo, visibiliza lo educativo como proyecto ético-político donde las teorías, las políticas, los conceptos y las dinámicas entran como acontecimientos por efecto de las movilizaciones comunitarias y sus cosmogonías como forma de resistencia a la educación nomológica en clave de la descolonización del ser y del pensar. Es justamente desde la diversidad de epistemes de las comunidades, donde las voces de territorio transitan contando historias y dejando huellas. Este hecho social coloca en escena espacios y entresijos para que palabras silenciadas de la existencia hagan ruido y las búsquedas internas de las comunidades permitan el encuentro con lo no dicho sobre lo dicho, con lo polifónico, con expresiones que acontecen y develan modos de subjetividades.

### Educaciones e interculturalidad

La educación en contextos interculturales existe a partir de un campo de saberes y relatos acumulados movilizados desde procesos de descolonización<sup>1</sup> evidenciados en fenómenos sociales como hallazgos de un ayer y de un hoy. Su praxis e inmersión en el campo del conocimiento social coayuda a las organizaciones a la construcción de miradas comunitarias y actos de interpretación de saberes que delinear el pervivir de las culturas. Santos (2019) lo expresa como la valoración de las experiencias, opuesto a la razón indolente del universalismo o sociología de las ausencias; es el rescate de experiencias consideradas poco científicas por

<sup>1</sup> Espacios de territorios no solo físico sino de pensamiento donde no es posible establecer unas rutas de vida, donde los sistemas políticos y económicos establecen las formas de existencia. Espacios donde es preciso la contrahegemonía desde los pensamientos otros, las movilizaciones sociales, otros lenguajes y lugares de enunciación.



el paradigma hegemónico lo que convoca a dimensionar los saberes producidos, localmente denominado como sociología de las emergencias. Por lo tanto, la apuesta analítica en estas dimensiones ha ido permitiendo hacer visibles tales ausencias y sorprenderse de las emergencias.

El proceso educativo intercultural proviene de espacios comunes donde se explicita y analiza el conocimiento acumulado a través de documentos, imágenes, videos, objetos, narrativas y archivos a modo de corpus epistémico, de conciencia histórica en donde lo dicho desde la objetividad se coloca en el lugar de lo posible e imposible, donde la realidad a partir de un hoy manifiesta la historicidad de los seres humanos. [Dilthey \(1994, como se citó en Rosero Prado y Chica Lasso, 2013\)](#), plantea que:

El comportamiento humano es el mismo, es sujeto y objeto de una investigación que puede afectar al fenómeno o el fenómeno lo puede afectar a él; los significados de algunas construcciones sociales son susceptibles a los acontecimientos universales, locales y propios de una cultura que lleva implícita un cúmulo de normas y valores específicos. (p. 45)

Pensarse la educación desde un devenir histórico, de una tradición que le antecede, es develar su cartografía, sus hallazgos nomológicos o emergentes e interpelar la educación de actuaciones descontextualizadas, cientificistas y de injusticia epistémica. Suscita, además, la ruptura de las rutas lineales de construcción de conocimiento dadas desde racionalidades imperantes. Se considera un espacio donde se conjugan los diálogos que reflejan comprensiones entre los autores y autoras de tradición crítica, las políticas públicas, los actores, actrices, autoras y autores de historias no narradas producidas en un encuentro con lo sentipensante, denominado así por [Galeano \(1989\)](#), para referirse al lenguaje que dice la verdad y como una crítica a la educación que separa la razón del corazón; por tanto, son encuentros donde se revelan las distancias entre los consensos científicos y las resonancias de los imaginarios colectivos desde sus versiones propias para ver el mundo.

### **Escenarios y prácticas educativas o escuelas en ciudad, escuelas itinerantes en el siglo XXI**

La presencia de escenarios y prácticas emergentes desde las comunidades surgen como producto de cohabitar y sentir la afectación de hechos sociales y económicos; esto es, como una construcción social que rompe con el paradigma de una escuela amurallada, medieval y se acercarse a lo que [Álvarez Gallego \(2015\)](#), denomina una escuela sin fronteras, una escuela posible en territorios diversos de ciudad donde emergen espacios comunes, a modo de nichos relacionales y con interlocutores culturales válidos. Como territorios de pensamiento instituyentes se articulan a los saberes y prácticas de los contextos, de las familias y se identifican por plantear apuestas educativas bajo principios de corresponsabilidad y como proyectos culturales y sociales ([Fitzgerald Gómez, 2013](#)).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Así mismo, se fundan a partir de procesos de concientización y sensibilización sobre la cultura de la participación y la integración donde se reconoce la necesidad de una acción educativa como espacio de opinión, acción, crítica y en consecuencia de buen vivir. Dichos escenarios posibilitan el descentramiento de los jóvenes, niños y niñas de la afectación que proporciona los ámbitos de violencia y discriminación.

Esta expresión recoge premisas innovadoras sobre la escuela como reacción a diversos tipos de sectorización y especialización; la lucha se dirige contra las separaciones de orden espacial, temporal, de contenidos e interrelacional. La apertura de los espacios internos en la organización rígida de los espacios escolares exclusiva para actividades específicas y la inmodificable situación de los objetos y acciones independientes de las experiencias reales son el principio de reflexión. Pensarse los espacios educativos en articulación con el entorno significa la entrada de experiencias de primera mano en todas las direcciones, significa colocarlas en un contexto y crear ambientes para lo común. La proyección de una escuela expandida: nichos educativos que forman parte de una cultura (Bernstein, 2000) propone que en los espacios se integre la comunidad con intereses y se otorgue valor a los participantes. Desde el mismo lugar y bajo planteamientos de una educación constructiva, Tonucci (1990) reconoce que en estos espacios los participantes poseen saberes y que el encuentro con los pretextos educativos les posibilita reflexionar sobre sus saberes y les viabiliza organizarlos, profundizarlos, y desarrollarlos en común hasta deconstruirlos y construir otros.

## Metodología

### Diseño

La naturaleza del estudio pertenece a la índole cualitativa y al paradigma socio crítico en el marco de una perspectiva donde las realidades sociales/humanas se interpretan y comprenden bajo una apuesta de transformación. El diseño del estudio fue el de la investigación-acción-participación (IAP), desde donde es posible generar dinámicas de reflexión/acción compartida y configurar rutas metodológicas que evidencien la resignificación de las prácticas educativas a partir de proyectos comunitarios/educativos, alrededor de la noción de pedagogías propias, de la sistematización de experiencias, del cuidado de equipos psicosociales y de la paz territorial. Según Alberich Nistal (2008), a través de la IAP, las personas participantes pasan de ser "objeto" de estudio a ser sujetos protagonistas de las decisiones y propuestas de transformación de sus realidades.

Desde este lugar, se generaron dinámicas de reflexión/acción compartida y se configuró una ruta metodológica que buscaba generar procesos participativos de reconocimiento de saberes populares, de empoderamiento de sus propios procesos de cambio- transformación y para rescatar la dimensión ético-política de los sujetos participantes del estudio. Así mismo, como hilo conductor del proceso y en términos metodológicos se trabajó la sistematización de experiencias desde una perspectiva socio crítica (Jara, 2018); combinada con la IAP, fueron los ejes articuladores para establecer los diálogos y reflexiones acerca de tensiones, contribuciones e interacciones que surgen desde las experiencias educativas comunitarias del territorio.

## Participantes

El ejercicio investigativo se llevó a cabo durante un año y medio con la participación de 10 organizaciones de la ciudad de Santiago de Cali: Paz y bien, Comunidades indígenas Yanaconas y Nasa, Ruta Mujeres del pacífico, Cruz Roja, Si es posible, Somos identidad, Carvajal, Asociación cultural casa de chontaduro, Arquidiócesis, Secretaria de paz y convivencia pacífica, comunidades diversas: indígenas afro/LGTB, mujeres, niños y jóvenes en condiciones de precariedad en los ámbitos cultural, social, educativo, económico, entre otros.

Las organizaciones o fundaciones participantes fueron un total de 10 (Tabla 1), con quienes se realizó un trabajo para documentar la configuración de su ejercicio ciudadano, el agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2008), sus saberes y los vínculos con diferentes instituciones. Cada encuentro comportó unas tareas específicas sobre la información de las experiencias, esto, convirtió a los líderes y lideresas de las organizaciones en personas coinvestigadoras de la IAP; fueron en total 38 personas que hacen parte de comunidades indígenas, afro, LGTB, autoridades locales y maestros; 20 mujeres y 18 varones, con edades entre los 25 y 55 años.

**Tabla 1:** Organizaciones participantes

Organización	Escenarios que impacta	Trayectoria	Visibilización
1. Cabildo Indígena Nasa Santiago de Cali.	Acompaña cerca de 3500 personas de comunidad indígena Nasa en la ciudad de Cali.	Creado hace aproximadamente 16 años.	Reconocido entre la comunidad Nasa en la ciudad, por los demás cabildos indígenas urbanos y las entidades estatales con las que interactúa de modo más constante. Sin embargo, es ampliamente desconocida, aun para la ciudadanía y algunas otras organizaciones su presencia en la ciudad.
2. Cabildo Indígena Yanacona Cali.	Acompaña cerca de 2000 personas de la Comunidad indígena Yanacona en la ciudad de Cali (Pardo et. al, 2010).	Creado aproximadamente hace 18 años.	Igual que el anterior, es reconocido entre su comunidad específica, algunos organismos estatales, pero no para la mayor parte de la ciudadanía.
3. Fundación Paz y Bien.	Impacta poblaciones en situación de vulnerabilidad y población que ha vivido desplazamiento forzado en la zona oriente y Ladera de la ciudad de Cali y el municipio de Palmira.	Creada hace casi 30 años.	De amplia trayectoria y reconocimiento local, nacional e internacional en el campo de la Justicia Transicional, especialmente. Sin embargo, con necesidad de mayor articulación con otras organizaciones.

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Organización	Escenarios que impacta	Trayectoria	Visibilización
4. Ruta Pacífica de Mujeres.	Convoca cerca de 350 organizaciones de mujeres a nivel nacional, que trabajan por la paz y los derechos de las mujeres.	De cobertura Nacional creada desde 1996.	Reconocida a nivel nacional, internacional sobre todo por la estrategia de movilización social.
5. Asociación Cultural Casa del Chontaduro.	Trabaja defensa de DDHH, el cuidado ambiental a través del arte y la lectura con niños y niñas en la zona oriente de la ciudad de Cali.	Creada desde 1986.	A nivel local trabaja cooperativamente con otras organizaciones de la ciudad.
6. Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana.	Municipio de Santiago de Cali.	Como Secretaría creada en enero de 2017, sin embargo, antes conocida como la oficina de Paz.	Tiene el reto desde su lugar actual de coordinar y coordinarse interinstitucionalmente a nivel local y nacional.
7. Fundación Somos Identidad de Colombia.	De cobertura nacional impacta comunidades afrodescendientes en procura de reconocimiento y reivindicación de las diversidades sociales y sexuales.	Fundada en el 2010.	Reconocida en el suroccidente por su presencia en Cali, Buenaventura, Palmira, Guapi y Mosquera (Nariño).
8. Fundación Carvajal.	Sectores vulnerables de la ciudad y algunas regiones –Buenaventura– donde ofrece servicios de formación, educativos y culturales y comunitarios.	Presencia en la región desde 1961.	De amplia trayectoria y reconocimiento local, nacional e internacional. En este proceso con su experiencia puede ser ejemplo para otras iniciativas.
9. Arquidiócesis de Cali Vicaria.	Es una instancia de la Arquidiócesis de Cali impacto regional.	La Arquidiócesis desde 1910.	En años recientes ha hecho más visible su participación a través del Observatorio de Realidades Sociales. De gran incidencia a nivel territorial y con alianzas claves.
10. Fundación Si es posible	Impacta un sector de la ciudad de Cali a través de propuestas sociales, culturales y deportivas.	Hace aproximadamente 5 años.	De cobertura local.

**Nota:** Elaboración propia.





## Procedimiento

La recolección de la información y el proceso de la investigación misma se llevó a cabo orientándose por las fases de la I.A.P propuestas por (Alberich Nistal, 2008). La investigación acorde a este proceso trabajó con las fases de autodiagnóstico, trabajo de campo y la tercera fase que incluye las conclusiones, propuestas de acción e informe final.

La fase de autodiagnóstico en la investigación se denominó, **encontrando-nos**, la cual, a partir de conversaciones planteó la necesidad de identificar y develar las narrativas sobre convivencia e interculturalidad, las formas de organización y las rutas metodológicas para la recuperación de memoria. En esta fase se contactaron las organizaciones locales que trabajaban el tema de Paz Territorial, a través del seguimiento a trabajo previo con algunas de ellas y también con la participación de Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana quien actuó como articulador entre algunas de las instituciones convocadas y la academia. Se llevaron a cabo mesas de trabajo que operaron a modo de grupos focales para concertar algunos de los temas necesarios para abordar colectivamente y modos de trabajo. En esta fase se llevó a cabo el diligenciamiento de los consentimientos informados con las directivas de las organizaciones y las personas coinvestigadoras, en cumplimiento de los protocolos de ética que garantizan el respeto por la autonomía y libre elección de participación. Es importante referir que, en la IAP, el autodiagnóstico se realiza de modo permanente, es decir de modo sostenido se continuaron planteando y replanteando los ejes de acompañamiento al proceso. En esta primera fase, las organizaciones participantes solicitaron a la academia poder contar con formas de visibilizar su producción de conocimiento acerca de la construcción de paz territorial y se acordó como trabajo de campo, realizar un ejercicio de formación/investigación en sistematización de experiencias.

La segunda fase referida al trabajo de campo y primeras propuestas, fase a la que denominamos **indagándonos -nos**, fueron espacios donde se recolectó la información de las experiencias con los colectivos; en esta fase iniciamos el ejercicio del acompañamiento a la formación en sistematización de experiencias de paze interculturalidad en el territorio; este ejercicio acorde con la propuesta dignificadora de la IAP, se tejió como una construcción colectiva desde los distintos saberes de las personas participantes. El ejercicio implicó tanto la implementación de la propuesta formativa como el acompañamiento a las organizaciones participantes entre sí a través de visitas en sus actividades cotidianas. Los espacios de formación operaron a modo de grupos de discusión que posibilitaron reconocer la potencia y diversidad de las organizaciones participantes, a su vez que constatar los aportes de los colectivos en sus territorios desde las visitas.

Los elementos de recolección, procesamiento y análisis de la información se desprendieron de la construcción de espacios de interacción, acción, reflexión donde se evidenciaron los cambios, las debilidades y las potencialidades. Se realizaron en total (20) talleres reflexivos y (152) entrevistas, la información resultante era socializada y explicitada en asamblea con el grupo de personas coinvestigadoras. La recolección de esas experiencias emergió como escenarios posibles para la visibilización del saber, el ser y el sentir (Cogollo, 2016).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

La tercera fase referida a las propuestas de acción, denominada **reconociendo-nos**, se refiere al momento en el que los colectivos colocaron en escena sus relatos sobre las vivencias y experiencias; una puesta en común como ejercicio de reconocimiento, de conversación y de construcción de comunidad. Las personas participantes socializaron sus experiencias y recuperaron sus memorias a través de videos (13), visitas domiciliarias (5), visitas a los territorios (13), fotografías (100), libros comunitarios (1), danzas (4), encuentros de socialización (2), bajo las siguientes preguntas provocadoras: ¿Qué experiencia van a presentar? ¿Cuál es la pertinencia del proceso?, ¿Cuál es la trayectoria/memoria de la propuesta?, ¿Cuáles son las rutas metodológicas, los hallazgos y contextos de implementación? Estos intercambios buscaban su impacto en la geografía de una ética del respeto por la vida y las riquezas materiales e inmateriales.

### Procesamientos y análisis de la información

La información se analizó a partir de categorías y subcategorías dadas alrededor del eje central, de los objetivos de la investigación y de un proceso de triangulación hermenéutica (Loyola Salas, 2016); igualmente, desde los cruces dialécticos de la información recolectada en el trabajo del campo, en las intervenciones; desde las asonancias y resonancias se procedió a identificar coincidencias o diferencias entre las voces y a construir procesos de significación desde las categorías.

El reconocimiento social de los saberes de las comunidades se efectuó a través de los encuentros pedagógicos y de visitas de campo donde se recolectó información acerca de las experiencias, las rutas de trabajo y los pretextos pedagógicos planteados para trabajar alrededor de ejes como la convivencia e interculturalidad (equidad de género, la diversidad sexual, conflicto armado, memoria histórica y relaciones interétnicas).

También se abordaron dos aspectos: inicialmente, el reconocimiento sobre cómo los líderes y lideresas se reconocen a sí mismo, sobre sus procesos de autocuidado, las fuentes de bienestar, los actos de resiliencia y los vínculos afectivos; a continuación, sobre el acto educativo, el reconocimiento de diversidad, los procesos de descolonización y finalmente, la sistematización y presentación de las iniciativas.

### Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los talleres reflexivos, las entrevistas, la socialización, recolección de experiencias vitales con las comunidades; igual, a través de la observación directa y la revisión documental. Desde este lugar se logró identificar tanto los escenarios como las prácticas educativas en territorio.

El estudio se realizó desde un análisis hermenéutico donde se devela los conocimientos encontrados todo alrededor de la problematización, los objetivos y la fundamentación epistemológica de la investigación.

Los resultados se presentan de acuerdo con los escenarios y prácticas educativas encontradas, a los objetivos planteados y al proceso de triangulación entre la masa documental de la literatura, los participantes y las investigadoras, modo que permite la producción de conocimiento.

Es importante resaltar que las organizaciones configuraron escenarios educativos en territorios expuestos a asimetrías sociales, bajo principios no hegemónicos, como procesos socio históricos se distancian de los discursos racionistas y de la llamada racionalidad indolente (Santos, 2009). Sus ejes se enmarcaron alrededor del estudio del giro afectivo en las sociedades contemporáneas, las experiencias de pueblos originarios, población víctima de conflicto armado, población víctima con perspectiva de género, acercamiento con jóvenes, niños y niñas en situación de vulnerabilidad por conflicto urbano.

### **Escenario y prácticas educativas. Fundación Somos Identidad: Reconocer al otro ser como experiencia sanadora y herramienta política de empoderamiento**

Surge como resultado de las insuficientes políticas estatales para las poblaciones juveniles afrocolombianas, palenqueras, negras y raizales urbanas, diversas y universitarias en condiciones de precariedad económica y perteneciente a la comunidad LGTB, ante el racismo y la exclusión estructural, histórica y sistemática que vive esta población. Busca ayudar a que estas poblaciones juveniles estudiantiles a partir del trabajo de tres ejes: género, identidad étnico-racial y diversidad sexual, logren acceder y permanecer en la educación superior:

*... Desde Somos Identidad y de otros grupos que trabajan el tema étnico/racial, creemos que existe un racismo estructural que configura determinados imaginarios culturales negativos sobre nuestra población, los cuales producen estigmatización y re-victimación de nuestros pueblos no solo en los ámbitos sociales sino universitarios... (Líder 1).*

Para tal propósito se plantea acompañamientos y asesorías continuas en apoyo a generar herramientas para el desarrollo de las capacidades de los integrantes; para tal efecto se plantean los círculos de formación:

### **Los círculos de formación como elemento pedagógico popular y etnoeducativo**

Considerados un escenario educativo en forma de un tejido humano, donde a partir de la conversación se trabaja por la recuperación histórica de la comunidad, el descubrimiento y la apropiación de sucesos que juegan un papel preponderante en el proceso de complacencia de sus necesidades. El auto-descubrimiento de su memoria comunitaria, sus tradiciones, sus patrones estéticos, así como el reconocimiento de los recursos físicos y espirituales valida un nuevo conocimiento; así mismo, como un espacio de empoderamiento político y personal en cuanto a la identidad étnico racial, el enfoque de género y las diversidades sexuales, donde

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

a partir de la palabra puesta en escena se plantean temas con enfoque intersectorial como resultado y en un momento socio-histórico cultural vigente y de la forma como se materializa y pasa por los cuerpos y el ser de los seres humanos excluidos, así mismo producto de vivencias, reflexiones, experiencias, aprendizajes, lecciones aprendidas.

Desde el punto de vista pedagógico se pretende restablecer el vínculo con los diferentes saberes que contribuyen a su formación dando prioridad a las vivencias, el reconocimiento, el respeto por el otro, saberes desde la diversidad y el tejido de lazos humanos más que a los simples contenidos desprovistos de significación:

*... Los círculos de formación son la principal herramienta pedagógica que tiene la fundación para poder dar las herramientas necesarias, para que los integrantes puedan desarrollar procesos de empoderamiento políticos y personales, en cuanto a las realidades del género y las diversidades sexuales racializadas. Estos círculos de formación tienen una dinámica simple, contruidos desde la oralidad, la colectividad y lo popular. Es un espacio donde se busca compartir experiencias en torno a un tema definido referente a los ejes de trabajo. Se comparten momentos, opiniones y saberes en torno a la realidad que como personas negras vivimos, para poder construir estrategias de fortalecimiento de nuestras múltiples identidades negras, por medio de la reflexión de temas que en algún momento de nuestras vidas nos han atravesado... (Lideresa 7)*

### **Escenario y práctica educativa. Ruta pacífica de mujeres: escuela trenzando poderes y saberes acompañamiento a población víctima con perspectiva de género**

Este escenario surge a partir del encuentro colectivo de mujeres que desde su valía propenden por construir escenarios armónicos para el buen vivir entre los diversos géneros, de la violencia y del conflicto armado; esto es, como sujetos políticos que luchan y agencian el respeto de su territorio geopolítico y de su cuerpo como primer territorio y en clave de la construcción de una nueva arquitectura para la paz.

#### **Los conversatorios**

Como práctica educativa desde la escuela Trenzando poderes y saberes estos espacios donde se reúnen mujeres quienes a partir un tema y de acuerdo al contexto regional, nacional o internacional que provoque un interés el conflicto armado, las mujeres asistentes y el equipo coordinador, buscan tramitar y aportar a las afectaciones de la guerra que van dejando en la vida de las mujeres así como la búsqueda permanente por el respeto de los derechos, a la verdad, la justicia, la reparación y la reconstrucción de la memoria histórica y colectiva para la no repetición (Ruta pacífica de las mujeres, Página web institucional). Así, los conversatorios de las voces femeninas logran conversar creando un espacio para la palabra viva de los sentires, deseos, sensaciones, emociones e incógnitas referidos a la violencia de la cual son víctimas las mujeres en ámbitos de la política, la familia, la guerra, el trabajo, entre otros.



*... Mujeres de diferentes municipios del Valle llegan buscando una organización que pudiera escuchar lo que estaba pasando en cada una de esta regional. En mi caso lo que pasa en el cañón del municipio de Dagua. Tenemos relatos, escritos, videos, canciones, registró [A1] fotográfico, protagonistas del Valle ...;... las Iniciativas pacifistas feministas hemos trabajado para que las mujeres se expresen no solo como víctimas de la guerra, sino como actrices sociales y políticas del proceso de negociación y construcción de la paz y de igual manera con el objetivo de seguir incidiendo en esta fase de implementación del acuerdo de paz, le apostamos a la realización de acciones públicas, pedagógicas, de dialogo [A2] y discusión con distintos actores respecto a la construcción de la paz reconciliación y el post conflicto... (líder 9).*

### **Escenario y práctica educativa. La fundación social, cultural y deportiva sí es posible/ diversión e interacción: una sana educación**

Este escenario surge en un territorio configurado por migrantes víctimas del conflicto armado del suroccidente colombiano (Cauca, Nariño y Chocó) en el habitan especialmente, comunidades afrocolombianas. Hoy se denomina el Distrito de Aguablanca; cuenta con más de 1.000.000. de habitantes. Este territorio se debate entre la fuerza del progreso social y algunos actos de violencia en el que paralelamente se construyen espacios vitales para la convivencia y la re-existencia, espacios llenos de creatividad y calor humano.

Desde esta geografía se crea un espacio educativo construido al interior de una familia integrada por la abuela, la mamá, el papá, hijos e hijas y, sin ánimo de lucro. Diariamente se vinculan a este, niños y niñas entre 8 y 15 años de bajos recursos económicos de la comuna 11, para participar en actividades artísticas, culturales y recreativas en clave de crear ambientes armónicos como cinturón de seguridad psicológica y social para esta población:

*...Aquí buscamos la prevención de problemas sociales como la drogadicción, pandillaje, delincuencia juvenil, promoviendo el buen uso del tiempo libre, con la disciplina deportiva como una manera de construir valores y principios de solidaridad, convivencia social, respeto y tolerancia, es una defensa... (Líder 2).*

### **El juego como espacio de formación**

Se configura como una práctica educativa en la que el fútbol no solo es una práctica técnica o espacio para satisfacer el deseo de diversión, sino porque este se convierte en un escenario de encuentro con el otro, un escenario de confianza donde a través del uso del tiempo positivamente, se intenta disminuir los índices de drogadicción, pandillaje y delincuencia juvenil; igualmente, se forja por el restablecimiento y replanteamiento de valores y de la convencionalidad. Como escenario de construcción colectiva y de humanidad se dan acciones/reflexiones para reconocer

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

al otro como diferente, para el autocuidado, el trabajo colaborativo y el trámite de los triunfos y las derrotas. Lo que ocurre en el antes de un partido de fútbol, durante y al final como son los encuentros con la palabra, la corresponsabilidad y la discusión se convierten en estrategias de este espacio educativo como condición de posibilidad para el agenciamiento del pensamiento crítico, los principios de equidad y justicia, tal como lo expresa una lideresa:

*...Antes de comenzar el entrenamiento los sienta en la cancha y el conversa con ellos, les pregunta cómo han estado que como les ha ido y él les pregunta muchachos que ha pasado en el barrio, que pasa en el barrio o sea como van y si por ejemplo hay uno de los compañeros que se ha retirado entonces pregunta que pasa con ese... muchacho que no ha vuelto... (lideresa 10)*

### **Escenario y prácticas educativas. El Cabildo indígena Nasa de ciudad: Mujeres Nasa de Cali. Hilando sueños**

El pueblo Nasa, en su mayoría, está conformado por habitantes del territorio rural (resguardos, selva, valles y montañas) de Colombia y considerado uno de los pueblos indígenas más grande del país. Desde su organización política, sus luchas y resistencias han logrado su pervivencia cultural y configurándose como un patrimonio inmaterial del país.

El encuentro con el pueblo Nasa a través de la investigación, posibilita percibir un sin número de saberes y experiencias que justamente, le otorgan identidad y posicionamiento en la ciudad aun a costa de su desterritorialización y su condición de invisibilización, exclusión y de desplazamiento. Así mismo, permitió identificar prácticas comunitarias vitales que provocan procesos de enseñanza y aprendizaje desde su cosmogonía que viajan desde el territorio geopolítico hasta la ciudad de Cali como consecuencia de fenómenos socioculturales exógenos a su cultura.

Desde lo expuesto anteriormente, se configuran escenarios y prácticas educativas que denotan claramente cómo cada uno de los miembros de la comunidad construyen comunalmente espacios para su proceso de conformación y pervivencia cultural. Escenarios y prácticas que a decir de algunos miembros los lleva a aprender y desaprender en clave de fortalecer la educación propia de los pueblos indígenas bajo un enfoque diferencial.

### ***El tejido Nasa***

En este orden de ideas las mujeres del cabildo Nasa de ciudad configuran un espacio educativo para cultivar y proteger la vida misma, el amor, igual es utilizado como terapia, como medio para la recuperación de la memoria, para la protección de la familia. A partir del tejido

comunitario (chumbes, cobijas, mochilas, jigras, gorros, vestidos, patines -medios para bebés y cuetandera), mujeres y hombres Nasa luchan por la pervivencia de los saberes y prácticas. Como simbología les permite el encuentro con la palabra en clave del fortalecimiento de sus luchas contra procesos hegemónicos:

*... La simbología se mantiene sobre las bases de estos saberes milenarios, que hoy construyen los principios de nuestra resistencia. Para seguir hilando el tejido que se enmarca en el patrimonio tangible e intangible en la articulación de acciones y posición simbólica... (Líder 4)*

Como actividad comunitaria o individual es realizada como símbolo de la pervivencia del pensamiento milenario; delegada fundamentalmente a la mujer indígena como organizadora – vientre como la madre tierra–. Desde el tejido, el pensamiento y la sabiduría perviven, plantea la unión de los hilos para formar el tejido que representa la unión de los saberes, de los miembros del pueblo. Una actividad que tiene que estar en íntima relación con la naturaleza y los espíritus:

*... La integralidad y transversalidad está direccionada en el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Nasa del Municipio de Cali, en estas actividades se deben reafirmar los principios y valores culturales en las nuevas generaciones, el "Tejer" es enrollar el pensamiento, en espiral, revisarlo para conocer el entramado y si se enredó devolverme para asumir la enseñanza de los mayores; de esta forma se reafirma al tejer de la vida misma en todas las direcciones de la cultura del pueblo Nasa de Cali; la mochila y el sombrero son el tejido con sentido de pertenencia de ancestralidad y no sólo de subsistencia, es consolidar la identidad para la pervivencia... (Lideresa 12)*

### **Las movilizaciones sociales**

Reunirse para compartir, conversar y caminar la palabra son algunos de los propósitos de las organizaciones. En sus propuestas educativas se rompen con las lógicas, las órdenes de regulación y de poder, así como con los horarios, tiempos inflexibles y conocimientos estructurados. Los cambios sociales educativos se piensan y accionan para contrarrestar hechos educativos simétricos. La sociedad civil se presenta como campo social y conceptual donde la heterogeneidad de pensamiento aparece como eje fundante para la transformación cultural y política y la conformación de sujetos éticos-políticos.

Su importancia radica en que al convertirse en espacios comunes hacen posible la deconstrucción y la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje mutuos no instituidos. Procesos que se convierten en prácticas de reconciliación en territorios que progresivamente rompen con la naturalización de la indiferencia y los esquemas tradicionales de concebir y trabajar por ejemplo la paz; o sea, a partir de convocatorias de cooperación de los miembros y de alianzas con organizaciones nacionales e internacionales, a decir de [Barreto Henriques](#)

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

(2014), se configuran en protoinstrumentos de construcción de paz que en adelante podrán ser llevados a múltiples escenarios como también, a movilizaciones conceptuales, civiles y políticas de los actores y actoras.

Sus rutas de configuración se validan como trayectos para la conformación de propuestas que busquen la convivencia en tanto reconocen la paz positiva (Barreto Henriques, (2012). Su nacimiento es una apuesta a reconocer como nicho de formación a los movimientos sociales y manifestaciones civiles de resistencia por un buen vivir, sin embargo, cabe anotar que según Pérez Bermúdez (2018), estos movimientos se encuentran cooptados justamente, por epistemologías y paradigmas anclados en el pensamiento eurocéntrico y colonizador. Otro aspecto importante de la organización civil es la afectación positiva en los ámbitos educativos y culturales en tanto permite en medio del conflicto, concientizar a las poblaciones sobre sus capacidades para presentar propuestas ante instancias gubernamentales y privadas; de la misma manera, crear mecanismos efectivos de participación en las agendas regionales y en redes de organizaciones comunitarias en pro de la defensa de los derechos humanos.

La movilización civil se presenta como el principio para la toma de decisiones y el direccionamiento de acciones, por lo que la participación se constituye en las acciones colectivas y organizadas en torno a una decisión común.

Los encuentros comunitarios como espacios coformativos se expresan en escenarios de confianza que describen ideales desde narrativas y que a modo de espiral fracturan lo lineal de lo dicho, las historias y mundos simbólicos olvidados. Las palabras, las miradas y las vivencias son el principio de resistencia y espacio para lo inmanente. Narrarse es el principio de construcción de escenarios de educación, de conformación, de interacción donde confluyen voces de familias, de líderes, de lideresas, abuelos, abuelas, mayores, amigos y amigas; voces que plantean otras maneras de coexistir en el planeta:

*... hoy la fuerza de la organización colectiva y la unidad hace visible los resultados de las luchas por la identidad y la pervivencia a través de la estructura del Cabildo, donde mujeres y hombres jóvenes, adolescentes, niñas y niños se repiensen en el ser Nasa, en el desaprender para reaprender y en la trascendencia que posee su cultura y la necesidad de fortalecerla para el futuro de las nuevas generaciones... (Lideresa 5)*

### **La minga**

Como espacio de formación es una práctica ancestral donde las comunidades indígenas a modo colectivo plantean la consecución de un propósito común. Esta actividad se realiza mancomunadamente y desde procesos de concientización; el bien general va sobre el bien particular, lo anterior se presenta en las comunidades indígenas:





*... La minga como una costumbre para la integración de las familias mediante el trabajo, también la forma de alimentación (el mote, sancocho, arepas, el sango, sopa de maíz, chicha de maíz y guarapo de caña) a base de productos propios que ofrece la madre tierra a mayor importancia son las creencias acerca de todo lo que rodea: las señas en el cuerpo, los sueños, los alimentos, la información de los animales, información de la naturaleza, las plantas, los astros y de mayor valoración la medicina tradicional... (Líder 11)*

### **Escenario y práctica educativa. Fundación Paz y Bien: recolectando huellas. Cuadernos de memorias**

Fundación establecida en el Distrito de Aguablanca, plantea apoyar en el fortalecimiento de las condiciones de las familias de condiciones precarias, desplazadas de sus territorios originarios y afectadas tanto por el conflicto urbano; de la mano con la fundación logran construir una cultura para el cuidado de sí, del otro y del medio ambiente:

*... Paz y Bien atiende una población muy grande víctima del desplazamiento forzado, su gran mayoría son adultos mayores y estas personas van a las instituciones del estado... y con respeto lo digo, son maltratados, no se ponen en el lugar de las personas que han sufrido y muchas de ellas viven en una depresión enorme... a mí se me ocurrió que, si ellas escribían, entonces el cuaderno se volvió un interlocutor que media entre ellas y yo[A3]. Se llama cuaderno de la memoria, ahora ellas esperan que lea todos los cuadernos, cuando están escribiendo, están hablando conmigo, están haciendo una catarsis... (Lideresa 6)*

Desde este lugar se visibiliza una práctica educativa para las personas víctimas del conflicto armado dada específicamente para personas adultas mayores desde un enfoque diferencial.

### **Cuadernos de memoria**

Los actores y actrices plasman por escrito los hechos que les dejan huella como protagonistas de una historia de guerra, a partir de este, y mediante el lenguaje escrito y gráficas se produce la renarración de los acontecimientos, los temores, producto del desplazamiento forzado en clave del reconcomiendo de este y de una nueva vida. Una persona encargada de leer y releer los textos en su totalidad formula una pregunta para que de esta manera se continúe la narración de lo vivido; esto, para ambientar y equipar a los participantes hacia la integración a un nuevo contexto, la reparación emocional consigo mismo y con los demás; esto es la afectación positiva en y por sus proyectos de vida. La construcción de los cuadernos de memoria, de catarsis, se realiza desde tres momentos que narran la problemática alrededor del desplazamiento, la primera hace referencia al duelo, la segunda a su tramitación y la tercera la reconstrucción del proyecto de vida.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

*... El cuaderno de la memoria se constituye en la expresión de cada uno de los sentires a raíz de cada suceso, dando la posibilidad de hacer una elaboración del duelo y apropiar el cambio de vida... (Lideresa 8)*

### **Viajes al interior de realidades: Historias de vida**

Los participantes en esta actividad víctimas del conflicto armado realizan encuentros a modo de un viaje al interior de la realidad en donde las actoras y actores hacen un alto y una convocatoria al interior de su realidad, su subjetividad en un tiempo presente y cómo se relacionan; es decir, los modos como conocen interactúan y organizan los discursos y las prácticas que los sujetan o liberan. Este viaje devela su estado de colonialidad, en suma, de dominación de sus expresiones estéticas, éticas, corporales, cognitivas y comunicativas El Viaje al Interior es una jornada de descubrimiento, aventura y exploración de tu propio ser. Surge de la experiencia de haber encontrado personas que transcurren muchas veces por su vida sin una plena consciencia de sus conocimientos, creencias, ideales, frustraciones y, en general, debilidades y fortalezas. Frente al desalentador panorama de las dificultades que a veces viven, esta práctica tiene el propósito de fortalecer su ser interno, para así mismo ser proyectado al exterior.

## **Discusión**

### **Reconocimiento de una diversidad epistémica y una pedagogía otra: Llamamiento de otras lógicas/ruptura de la idea unitaria de mundo**

En este estudio se logra evidenciar el reconocimiento de una diversidad epistémica y una pedagogía otra (Santos, 2019), esto es, un llamamiento de otras lógicas/ruptura de la idea unitaria de mundo que se produce desde una perspectiva geopolítica en tanto las organizaciones como población diversa, conviven y se educan en su mayoría, en territorios considerados como refugios del conflicto armado, zonas que son tratadas asimétricamente en lo político, económico y lo social. Se logra mostrar una manera de pensar la educación desde lo geopolítico que apunta al reconocimiento de otros marcos de comprensión, otros espacios simbólicos y otras subjetividades (Mejía Jiménez, 2015).

Ahora bien, al interior del proceso de educación de las organizaciones también es posible encontrar trayectos para educar diferenciales (Deleuze y Guattari, 2008), donde los conceptos y los métodos educativos se desinstalen del tiempo pasado y se presentan como aconteceres cotidianos que son interrogados en su naturaleza en espacios deliberativos. La deliberación y la pregunta fundan interactividades entre las personas participantes donde se construye el conocimiento social y los nichos de pervivencia de pensamiento. La empresa, la naturaleza, los eventos académicos o artísticos, las asambleas, la recuperación de memorias, los viajes, las voces no institucionalizadas, viabiliza el que puedan desatarse de una matriz de conceptos y prácticas educativas eurocentristas.

El andamiaje (Bruner, 2008), que construyen los líderes y lideresas en el acto educativo se produce a partir de las articulaciones entre encuentro de saberes con el contexto físico y psicológico sus relaciones y por supuesto la construcción, deconstrucción de procesos de historias de vida. Las rutas de accesibilidad al conocimiento o rutas del saber no son un guion preestablecido, estático ya que existe una interactividad que provoca silencios, irrupciones verbales, lecturas de realidad y contextos psicológicos que aviva a las personas formadoras naturales a la búsqueda de caminos para abordar contenidos, temas, problemas o tópicos.

De la misma manera presentan asuntos de indagación en la que se producen relatos que son llevados al campo del saber y a la comprensión del ser humano. Lo anterior, se devela cuando se preguntan sobre si ¿los centros de educación son espacios para la comprensión de la diversidad natural, cultural y la transformación social? O, si ¿en ellos se educan a los seres humanos que luego pueden transformar la sociedad? En esos espacios educativos comunes se reconocen a sus habitantes y su diversidad física, cultural, social y política como portadores de una cultura con modos particulares de construir y adquirir los conocimientos.

Estos presupuestos no descalifican, ni adjetivan lo asimétrico, por el contrario, las prácticas reflejan la consideración sobre como independientemente de las lógicas de mundo y cosmovisiones, los seres humanos desde su condición de educabilidad deben recibir de sus garantes una educación con equidad acorde a sus contextos y condiciones, que permita la emergencia de una episteme (Fraga, 2015), de los niños, niñas, jóvenes, familias y comunidades. Toca con las distintas maneras que poseen las personas participantes de vivir, con su cosmovisión y con sus manifestaciones ideológicas y culturales.

Desde los espacios educativos, también se pudo visibilizar que la sistematización de experiencias vitales como práctica educativa, contribuye a la recuperación del saber de las comunidades. Las particularidades de algunas comunidades como la dependencia, la marginalidad, la agudización de los conflictos sociales y políticos exigen la ruptura de modelos de investigación y transferencias de conocimiento no funcionales y descontextualizadas (UCH Perú, 2012). Una investigación antagónica que busca la emergencia de indagar para interpretar realidades investigativas como opción de vida. Estos encuentros de humanidad en la vida social se convierten en un factor integrador de la cultura para deseos de la vida colectiva que reivindican espacios comunitarios e institucionales.

## Conclusiones

En estos territorios, la interacción y el tejido humano a través de los proyectos comunitarios surgen de la necesidad imperiosa de promover prácticas educativas no institucionales que permitan a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas participar, crear y recuperar sus palabras. Estos, gestan la convivencia y convocan el rompimiento de la monotonía (existencia de una agregación de temas, tiempos y espacios rígidos donde se diseña, planea y ejecuta



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

bajo el borramiento de los intereses de las personas participantes) bajo apuestas significativas que hacen posible plantear hipótesis, indagar, opinar, recuperar la cultura tradicional, realizar tomas simbólicas, reconocer los espacios públicos como fuentes de conocimientos y donde se evidencia la corresponsabilidad entre lo que sucede en la comunidad, en la familia con los acontecimientos de los grupos.

El abordaje de los principios educativos devela ejes que están en clave de constituir ámbitos educativos, prácticas pedagógicas como pretexto curricular integrado, flexible abierto y participativo ; eso es, se cultiva la organización educativa y democratizada que representa las singularidades locales, regionales y nacionales. El análisis del discurso pedagógico materializado en prácticas plantea a los educadores no formalizados , a la organización comunitaria y a las familias como actantes en la ejecución de acciones de cambio de los rasgos que caracterizan las relaciones de la organización a partir de programas y acciones destinadas a recoger las memorias culturales del contexto, fortalecer la comunicación, las relaciones y romper los límites de aislamiento y demarcación que impone la escuela.

## Reflexiones

Es preciso destacar como actores, líderes y lideresas le apuestan a la construcción de prácticas educativas como un campo de experimentación vinculados a procesos orales, escriturales, lectores y de contexto, así como a la reconstrucción de grupos como espacios de discusión y análisis sobre como desde territorios de pensamiento se producen movilidades epistémicas y como se reflexiona alrededor de las formas de relación, del poder, de las fuerzas y de prácticas educativas generadas desde la experiencia no instrumental.

Igualmente, como las movilizaciones frente a la noción de tiempos y espacios se dan mediante el replanteamiento de las relaciones entre la escuela “otra”, la familia y la comunidad, el reconocimiento de la construcción de conocimiento en territorio y la participación en las actividades. Desde estas apuestas educativas se denota un proceso de transformación de las comunidades y la construcción de un tejido social. De esta manera la educación se valida como proyecto cultural y sus escenarios educativos como unidades territoriales para la participación social, a delimitación de políticas, la búsqueda del equilibrio entre las realidades de “dos Colombias” a nivel económico, ecológico, social y cultural y el campo aplicado para que sus gentes puedan desarrollar sus potencialidades, apalancar proyectos para bien común y el desarrollo sostenible humano y natural en vínculos interinstitucionales.

Los planteamientos convocados en torno a los procesos de integración y participación de las escuelas de formación, las familias y las comunidades, se inscriben en una propuesta investigativas/pedagógica capaz de especificar las diversas relaciones de los códigos pedagógicos; esto es, permite expresar en un nivel de generalidad los modos de construcción y adquisición de saberes que se dan y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.

Los anteriores aspectos requieren del análisis y la reflexión de las relaciones pedagógicas: Participantes-educadores, Escuelas-Comunidades, Escuelas-Familias- Comunidades, Escuelas-Instituciones cívicas, Agentes Educativos-Comunidades, como también, de la reflexión-acción (Fals Borda, 2004), sobre la existencia de un trabajo compartido, de realizaciones comunes, de alternativas transformadoras, de reflexiones frente a la realidad educativa y su contexto socio-económico, de la valoración sobre la importancia comunitaria y de las familias como ejes fundantes.

Desde el punto de vista pedagógico, se pretende reestablecer el vínculo de los participantes con los diferentes saberes que contribuyen a su formación dando prioridad a las vivencias más que a los simples contenidos desprovistos de significación y reconociendo ante todo que es necesario potencializar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la capacidad de participar, crear y aprender.

### Declaración de procedencia

Este trabajo es derivado del proyecto de investigación titulado: Pensamiento de Frontera en Convivencia e Interculturalidad. Voces del Territorio, financiado por la Universidad de San Buenaventura, sede Cali, contrato # 34307036.

### Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.4906578>

### Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. L. R. P.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **E. D. D. O.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

### Referencias

- Albán, A. (2015). *Sabor, poder y saber: Comida y tiempo en los valles afroandinos de Patía y Chota-Mira*. Editorial Universidad del Cauca.
- Alberich Nistal, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797214>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Barreto Henriques, M. (2012) *Laboratorios de paz en territorios de violencia(s) ¿Abriendo caminos para la paz positiva en Colombia?* UTADEO.
- Barreto Henriques, M. (2014). Preparar el post-conflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: Retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 179-197. <https://doi.org/10.18359/ries.56>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bruner, J. (2008). Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29-45. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x>
- Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 9(1), 53-66. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.03>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Fals Borda, O. (2004). Pertinencia actual de la educación popular y proyección en los años venideros. *La Piragua. La Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 3(21), 104-107. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/la-piragua-revista-latinoamericana-y-caribena-de-educacion-y-politica-ceaal/>
- Fitzgerald Gómez, M. (2013). *La corresponsabilidad desde la mirada de la educación personalizada en el Inem José Celestino Mutis* [Tesis de posgrado]. Universidad Católica de Manizales. <https://docplayer.es/44180491-La-corresponsabilidad-desde-la-mirada-de-la-educacion-personalizada-en-el-inem-jose-celestino-mutis-elaborado-por-melba-fitzgerald-gomez.html>
- Fraga, E. (2015). La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto. *E-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 13(51), 18-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4964/496450648002.pdf>
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Ediciones la Cueva.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>

- Loyola Salas, C. I. (16 al 18 de noviembre de 2016). Experiencia de estudiantes de pregrado en el uso de categorización y triangulación hermenéutica en el enfoque cualitativo. Trabajo presentado en el *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: Desafíos para el conocimiento profundo de nuestra América*, Mendoza, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8489>
- Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>
- Pérez Bermúdez, A. (2018). Disyuntiva teórica del buen vivir. *Línea de fuego*. <https://lalineadefuego.info/disyuntiva-teorica-del-buen-vivir-por-alfredo-perez-bermudez/>
- Pardo Torres, M. P., Santacruz Pardo, K. T., Ramos Anacona, Y. P. y Arango Martínez, C. (2010). Conceptos claves en un programa educativo. *Avances en Enfermería*, 28(Especial), 109-109. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/21454/22425>
- Rosero Prado, A. L. y Chica Lasso, M. F. (2013). La práctica educativa. Análisis desde los mecanismos de influencia educativa y la interacción del profesorado y el estudiantado. *Itinerario Educativo*, 27(61), 43-64. <https://doi.org/10.21500/01212753.1389>
- Rosero Prado, A. L. y Lasso Toro P. (2018, agosto). Pensamiento de frontera en convivencia e interculturalidad. Aportes desde la sistematización de experiencias. *III Bienal latinoamericana y Caribeña de infancias y juventudes*. Manizales, Caldas, Colombia.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (2019). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses, J. A. Nunes, C. L. Añón, A. A. Bonet y N. L. Gomes (Eds), *Construyendo las epistemologías del sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. 1, pp. 303-342) CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.11>
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó.
- UCH Perú. (8 de junio de 2012). *Educaciones y pedagógicas críticas desde el sur (Libro de Marco Raúl Mejía)* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYE>
- Zuluaga, O. L., Noguera, C. E., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez, A., Caruso, M., Klaus Runge, A., Veiga-Neto, A., Schérer, R., Rifà, M., Narodowski, M., Echeverri, A., Aguilar, D. A. y Vitarelli, M. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://repositorio.idep.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/handle/001/188/Foucault%2c%20la%20pedagog%3%ada%20y%20la%20educaci%3%b3n%3apensar%20de%20otro%20modo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

