



**EL CAMINO DE LA ESPIRAL: UNA APUESTA DE DECOLONIZACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA
EN LA ZONA RURAL DE POPAYÁN**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Universidad de Manizales
Facultad de Educación
Maestría en Educación desde la Diversidad
Popayán, noviembre de 2018**



**EL CAMINO DE LA ESPIRAL: UNA APUESTA DE DECOLONIZACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA
EN LA ZONA RURAL DE POPAYÁN**

Anyela Viviana Muñoz Silva

Asesor:

Dr. Wilman Rodríguez Castellanos

**Trabajo presentado para optar al título de:
Magister en Educación desde la Diversidad**

Universidad de Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación desde la Diversidad

Popayán, noviembre de 2018



DEDICATORIA

*Con todo el amor al dador de la vida a quien le plació darme una nueva
oportunidad.*



AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a quienes debo agradecerles la concreción de este trabajo, todas igual de importantes e indispensables para alcanzar el objetivo. Mi gratitud a los chicos de la Institución Educativa de Santa Rosa del Municipio de Popayán de quienes he aprendido la magia del trabajo en colectivo, porque como siempre decía uno de ellos: *“entre varios es mejor”*.

Mi gratitud a los padres de familia que a pesar de sus largas jornadas en el campo no faltaban a las invitaciones que con tanto cariño les hacíamos, y quienes detrás de sus miradas y sonrisas tímidas guardaban escondida una profunda sabiduría. A mis compañeros docentes y amigos quienes no han escatimado esfuerzos por procurar lo imposible en un espacio muchas veces adverso.

Gracias a mi familia que cada día es más grande, pues si algo me ha dejado el trabajo colectivo es que es posible superar la consanguinidad, así que familia esto es para ustedes en los miles de lugares que hoy se encuentran. En especial a esa parte de mi familia que también se llaman amigos como Maritza Córdoba quien siempre tuvo una palabra de aliento para mí y quien me acompañó línea a línea en este escrito, definitivamente *“los amigos son como hermanos en tiempos de angustia”*. Mi gratitud también a mi hermana Yuli Katherine Muñoz Silva quien estuvo día a día acompañándome y siendo un bastón para mi cuerpo y corazón en el deterioro de mi salud y en este proceso que llevo de recuperación.



Agradecimientos a la Universidad de Manizales por permitirme crecer en la Maestría de Educación Desde la Diversidad y en especial por brindarme la oportunidad de culminar este proceso que pensé no lograr. Asimismo, mi gratitud a mi director de trabajo de grado Wilman Rodríguez Castellanos quien con paciencia me oriento, compartió conocimiento y material valioso para la construcción de este documento, a la vez que superaba el tiempo límite para que este trabajo fuera una realidad.

Gracias Verónica Arenas coordinadora del centro regional de la Maestría en la ciudad de Popayán, quien no solo se limitó facilitar información sino quien por su calidad humana se apersono de mi caso, convencida de que culminar este proceso de formación también era importante para la recuperación de mi salud.

Gracias a todos porque juntos me han regalado Esperanzas Múltiples, ese diagnóstico me gusta más.



Contenido

Resumen.....	8
Abstract	9
Marco conceptual	12
Descripción del área problemática.....	12
Justificación	19
Formulación de la pregunta	21
Pregunta de investigación	22
Formulación de objetivos.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
Referentes y supuestos teóricos	22
Decolonialidad.....	23
El poder	24
El saber	25
El ser	26
Práctica educativa	27
Educación Liberadora.....	29
Diálogo de Saberes.....	30
Negociación Cultural	32
Aspectos metodológicos	35
Unidad de análisis	37
Unidad de trabajo	37
Descripción de los grupos de trabajo.....	37
Técnicas utilizadas.....	39
La observación.....	39
Entrevistas	40
Plan de análisis de la información.....	40
Desarrollo de la investigación y resultados investigativos.....	41
Análisis de la información y resultados investigativos.....	43
Fase descriptiva.....	44
Decolonialidad.....	44
Prácticas educativas	52



Fase interpretativa	59
Decolonialidad.....	60
Prácticas Educativas	66
Fase de Construcción de sentido	70
El camino de la espiral, lo decolonial	70
Prácticas Educativas que dejan huella	72
Consideraciones finales.....	75
Referencias Bibliográficas	77
Anexos.....	84



Resumen

Este documento contiene los resultados de la investigación: “El camino de la espiral: una apuesta para la decolonización de las prácticas educativas en la Institución Educativa de Santa Rosa en la zona rural de Popayán”, es así como se describen los espacios de reflexión que posibilitaron el replanteamiento de todo el accionar de la escuela, desde los contenidos en las mallas curriculares, las relaciones establecidas en la escuela y los para qué, cómo y por qué de la educación.

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, dado que durante todo el proceso se procuró analizar y comprender una realidad, en esta oportunidad las apuestas de resistencia que se vienen desarrollando en la institución educativa Santa Rosa de la ciudad de Popayán. Por consiguiente, se realizó un estudio etnográfico, con el cual se hizo una descripción y reflexión en torno a un problema lo cual permitió entender que desde las instituciones educativas se pueden desarrollar procesos de transformación, de decolonización de las prácticas educativas.

Es así como, al analizar el quehacer pedagógico de esta institución educativa se reconoció a cada uno de los actores de la comunidad como protagonistas de su propia apuesta educativa; y de sus saberes, que no sólo responden a la formación académica, sino que éstos se articulan con lo cotidiano para dar respuestas a las problemáticas logrando así una emancipación individual y colectiva.



Palabras clave: resistencia, decolonización, prácticas educativas, Institución Educativa Santa Rosa

Abstract

This document contains the results of the research, "The Path of the spiral" a challenge for the decolonization of educational practices in Santa Rosa's School, located in the rural area of Popayan. It describes the spaces of reflection that made possible the rethinking of all school actions, from the curricula to the relationships based on the education questions (what for, how and why).

During the whole process, this study was developed in a qualitative approach, considering it as the opportunity to analyze and understand the context, related to those challenges of resistance in development processes in Santa Rosa's School. Therefore, an ethnographic study was carried out, focusing on a description and reflection about a problem which allowed to understand, how it is possible to develop transformation process from the decolonization of the educational practices.

In fact, in analyzing the pedagogical work of the School, it was recognized each one of the school's members, as being the protagonists of their own educational challenges and knowledge. In this respect of which, not only concern about academic training, but also those challenges can be articulated with the daily life, promoting solutions and individual and collective emancipation.

Key words: Resistance, decolonizacion, educational practices, Institución Educativa Santa Rosa



Introducción

El camino de la espiral: decolonización de las prácticas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa de la zona rural de Popayán, representa un acto de resistencia ante las políticas hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional como lo son los Estándares Básicos en competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y mallas curriculares, entre otros. Teniendo en cuenta que se está inmerso en un mundo en constante cambio se exige a la sociedad reevaluar y pensar las formas en que se inserta en ella, o las formas en que resiste estos cambios.

Fue así como se realizaron búsquedas bibliográficas para comprender algunos conceptos y teorías acerca de lo decolonial, y así registrar por escrito o de manera audiovisual los diálogos y momentos en los cuales estudiantes, padres de familia y docentes iniciaban procesos que permitían resignificar, recrear “otras” formas de relacionarse, “otras” formas de representar el mundo y sus necesidades. Para tal fin este trabajo se estructuró en tres fases: descriptiva, interpretativa y de construcción de sentido, en las cuales se transversalizó dos categorías teóricas: decolonialidad y prácticas educativas con sus respectivos descriptores: de poder, saber y de ser para decolonialidad; y educación liberadora, dialogo de saberes y negociación cultural para prácticas educativas.



Es importante resaltar que lo valioso de este ejercicio radica en que dichos fundamentos teóricos se fueron llenando de nuevos significados a partir del de la reflexión conjunta adelantado por los actores de la comunidad Educativa de Santa, quienes al empoderarse de su proceso de formación plantean sus propios contenidos de estudio acordes a sus necesidades inmediatas, interés que moviliza los sentidos y significados de esas prácticas y retan a cada uno de los actores a construir escenarios para contraponerse al proyecto moderno/ colonizador.



Marco conceptual

Descripción del área problemática

El camino de la espiral: decolonización de las prácticas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa de la zona rural de Popayán, surge bajo la necesidad de visibilizar aquellas prácticas educativas que desde la escuela están generando procesos de resistencia ante las políticas hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional como lo son los Estándares Básicos en competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y mallas curriculares, entre otros. Teniendo en cuenta que se está inmerso en un mundo en constante cambio se exige a la sociedad reevaluar y pensar las formas en que se inserta en ella, o las formas en que resiste estos cambios.

Los cambios a nivel tecnológico, de las comunicaciones y hasta las innovaciones producen transformaciones económicas, sociales y culturales que contribuyen a su vez a que nazcan nuevas formas de organización y luchas como respuesta al avance del modelo neoliberal. De ahí la necesidad de generar procesos de resistencia como un acto político para identificar las posibilidades que tienen los grupos subordinados frente a los escenarios y acciones represivas al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, al hablar de resistencias, implica primero mencionar las teorías de la reproducción. Al respecto Karl Marx refirió el siguiente concepto:



“todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado, el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado” (citado por Giroux, 1985, p1)

Giroux manifiesta que muchos educadores radicales han dado gran valor al concepto de Marx para desarrollar un pensamiento crítico acerca de los procesos de enseñanza, afirmando de esta manera, que la escuela se ha convertido en un lugar para “la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo” (1985, p2). Es indiscutible que la enseñanza tiene unas intenciones políticas y un vínculo con la sociedad dominante. Giroux también expresa que han sido los educadores radicales quienes “Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista” (1985, p3). Es importante resaltar que todos los poderes de ayer y los establecidos actualmente han encontrado en la educación una forma de implantar estrategias que limiten la organización, movilización y pensamiento crítico de los educandos y los educadores, con el fin de limitar el poder de lo colectivo y establecer más fácilmente el avance homogenizante pertinente para los intereses del modelo neoliberal. Por esta razón la escuela y todos los actores de ésta, niños, niñas, jóvenes, abuelos, padres de familia, maestros, líderes comunitarios, etc. deben ser gestores de una pedagogía crítica y liberadora que propicie la resistencia y permita materializar formas de re-existencia en los territorios.



De ahí que, que se deben desarrollar procesos de resistencia frente a las diversas formas en que el capitalismo se reproduce, particularmente al interior de las instituciones educativas. Por eso, teóricos de la resistencia afirman que:

“(…) las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. Las escuelas no se rigen tan sólo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista” (Giroux, 1985, p.5).

Aunque concepto de resistencia es nuevo en la teoría de la educación, Giroux expresa que “una de las contribuciones más importantes que han surgido de los estudios sobre la resistencia es el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción nunca están completos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados” (1985, p.40). Estas nuevas formas de lucha o resistencia también configuran nuevos sujetos sociales que convierten “sus espacios de resistencia en alternativas al sistema dominante, por dos motivos: los convierte en espacios simultáneos de sobrevivencia y de acción socio-política, y al hacerlo construyen en esos espacios relaciones sociales no capitalistas” (Zibechi, 2015, p. 207-208).

Otro aspecto importante sobre las teorías de la resistencia está relacionado con la importancia de cultura y, particularmente la producción cultural. “En el concepto de



producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos” (Giroux, 1985, p.41). la apuesta investigativa de este trabajo más que una propuesta es el resultado del trabajo colectivo de los actores protagonistas de la Institución Educativa Santa Rosa a partir de su empoderamiento para lograr una transformación en las prácticas pedagógicas y de vida en este territorio; porque la escuela no puede ser ajena a los procesos sociales y porque desde la escuela como nuevo espacio de lucha también es posible hacer resistencia.

En la actualidad como refiriera Joao Pedro Stédile, coordinador del Movimiento sin tierra de Brasil, Durante el Foro Social Mundial Celebrado en Porto Alegre en enero de 2005 y (citado por Raúl Zibechi 2008, p.201) “La cuestión de poder no se resuelve tomando el Palacio de Gobierno, que es lo más fácil y se ha hecho muchas veces, sino creando nuevas relaciones sociales”. En esta afirmación se ratifica que los escenarios de lucha deben cambiar y que esta nueva construcción de disputa del poder empieza por el cambio en las relaciones sociales, es allí donde se empieza a gestar resistencia y la escuela también es un escenario de disputa de poder en la que se deben establecer nuevas relaciones, diferentes por supuesto a las hegemónicas, es decir, estas relaciones deben ser horizontales y solidarias. La potencia para hacer resistencia radica en fortalecer las relaciones de carácter comunitario y recíproco.

En definitiva, hablar de resistencia en las instituciones educativas, implica como diría Giroux (1985, p. 49):



“rechazar las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela (...) de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología. Asimismo, él refiere que dentro del concepto de resistencia “los oprimidos dejan de ser vistos como seres simplemente pasivos frente a la dominación” (...) el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia (...) Por último (...) se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical”.

Será lo mencionado hasta el momento, las razones por las cuales nuevos movimientos están tomando “en sus manos la educación de sus miembros” (Zibechi, año, p. 2013), porque encontraron en la educación un pilar para fortalecer su proyecto de resistencia y re-existencia en los territorios inspirados en pedagogías críticas. Es aquí donde este postulado fortalece la intencionalidad de esta investigación que consiste en mostrar cómo la escuela con sus prácticas diarias también provoca mecanismo de resistencia.

Por último, no hay que olvidar que la noción de resistencia “debe convertirse en un instrumento analítico y un modo de investigación que sea autocrítico y sensible a sus propios intereses: elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva” (Giroux, 1985, 51). Asimismo, se debe tener presente que en las teorías de la resistencia según Giroux (1985), el conocimiento en la clase trabajadora se rige bajo los principios de solidaridad y compartir; mientras que en la cultura de la clase media éste se funda en la competencia individual y es un distintivo de ascenso social. Pero



lo más importante es que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje se busque una vida mejor y digna para todos.

Lo dicho hasta el momento, para referir el desarrollo de dos categorías que permitirán comprender los procesos de resistencia que se vienen generando en la Institución Educativa Santa Rosa de la ciudad de Popayán, éstas son: decolonización y prácticas. Al hablar de decolonización, esta puede entenderse como una herramienta de análisis de la teoría y política de América del Sur, de sus instituciones y estructuras de poder. Para lograr este propósito Walsh (2008), manifiesta que es necesario analizar la colonialidad del poder el cual se define en cuatro ejes o áreas: el primero, la colonialidad del poder (sistema de clasificación social basado en la raza y el sexo); el segundo, la colonialidad del saber (posicionamiento del eurocéntrico como única fuente de conocimiento); el tercero, la colonialidad del ser (inferiorización y deshumanización del ser desde la racionalidad formal); y el cuarto, la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida (negación de la relación milenaria entre naturaleza y el individuo). Por eso, a través de narraciones, canciones, frases, reflexiones, dibujos, murales etc. la comunidad educativa de Santa Rosa materializa su apuesta colectiva de transformación en contra de la educación homogenizante y visibiliza la ruta en la cual debe transitar la educación, cuestionando ¿qué se conoce desde la escuela?, ¿para qué se conoce?, ¿a favor de qué y de quién se conoce? En consecuencia, este trabajo investigativo propicia la reflexión referente al papel transformador de la escuela para la organización y vida de toda la vereda en la que la Institución Educativa se encuentra inmersa, ya que en el análisis colectivo que se propicia a través de los



talleres provocadores, actividades con sentido, etc. se van entretejiendo las realidades en las que viven los chicos por fuera de la Institución y que explican una realidad social y política a la cual la escuela no puede ser ajena, y es a partir de esta reflexión que los actores de la comunidad educativa van definiendo acciones y dinámicas que limiten los impactos de esa realidad social en la que se encuentran y que requiere ser transformada.

Entonces la decolonialidad asume y representa aquella posición crítica y de resistencia frente al fenómeno de colonialidad, de ahí que según Mignolo (citado por Díaz, 2010, p 4) permita “cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal”. Él también propone reconocer otros caminos para desarrollar el pensamiento y las prácticas, por lo cual convoca a reivindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y otros de quienes históricamente han sido colonizados.

Es así como surge la necesidad de tener una mirada reflexiva sobre las prácticas y significados que se dan al interior de las escuelas. Nace de esta manera la categoría “prácticas educativas” como unidad de significado y análisis en este proceso. Recordemos que la educación es uno de los dispositivos o mecanismos predilectos para la reproducción de ideologías, por eso esta institución no debe seguir legitimando una única forma de ver el mundo, la cual se ha impuesto históricamente desde el eurocentrismo. Por esta razón, este trabajo permitió visibilizar otras historias de la educación y la pedagogía, en palabras de Díaz: “perfiladas a recobrar



las voces, experiencias y saberes formativos de los sujetos marginalizados por los enfoques dominantes que estructuran y validan una historia objetivista y eurocéntrica.” (2010, p. 9). Se hace urgente encaminar y registrar procesos que desde acciones colectivas trasciendan lo establecido por las políticas educativas impuestas, y conecten a los sujetos con los saberes y significados comunitarios.

A propósito, Díaz (2010), exalta la necesidad de reconocer una pedagogía en clave decolonial, por lo cual manifiesta que las prácticas educativas deben reposicionarse desde la emancipación. Es así como refiere dos ideas, la primera consiste en crear espacios formativos para la transformación crítica de la realidad social; y la segunda esta relacionada con aquellas prácticas educativas que generen conciencia histórica y otras epistemologías desde los sujetos y sus realidades. Sin olvidar que toda practica educativa es inherente a la dimensión política, tal cual lo expreso Freire (citado por Díaz, 2010, p. 10) “toda práctica educativa debe ser eminentemente ética y política”. Desde esta perspectiva toda práctica educativa es entonces una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor o no de la continuidad de la represión o de la emancipación.

Justificación

El proceso de colonización es una constante, muta con el paso del tiempo con el objeto de arraigarse en el pensamiento de los pueblos y así lograr despojarnos de toda autonomía. El avance inclemente se debe a intereses económicos, debido a que al apoderarse de la economía de los pueblos se va delimitando todas las lógicas de organización y de vida de estos.



Sin embargo es vital resaltar que pese a la violencia ejercida en contra de los pueblos Latinoamericanos estos continúan en movimiento, resistiendo y proponiendo prácticas diarias de resistencia, ejemplo de ello están las comunidades indígenas Del Cauca con su proyecto educativo Propio, las comunidades negras de la costa Pacífica de Guapi ,que están luchando por conservar los saberes medicinales de sus ancestros, los campesinos en la defensa de la semilla, los distintos colectivos y grupos comunitarios rurales y urbanos que apuestan por la soberanía alimentaria, etc. Se podrían enumerar cientos de comunidades que en toda Latinoamérica construyen poder popular y que debido a esa determinación aguerrida han limitado el avance del capitalismo rampante, que hoy no sólo se toma los territorios para el extractivismo sino que también llega a las escuelas a través de políticas públicas en busca de limitar el pensamiento crítico de las comunidades. No es casual que se traigan a nuestros territorios modelos pedagógicos de corte empresarial diseñados por competencias, que en lugar de formar sujeto críticos ,se limitan sencillamente a capacitar a los estudiantes en determinado saber, con el fin de que nuestros niños, niñas y jóvenes se limiten a la repetición de contenidos y no al análisis y discusión de éstos para determinar qué tan necesarios o no son estos conocimientos para lo que quiero ser como sujeto.

En este sentido, es vital que en el campo de lo educativo sus actores sean conscientes del panorama actual en el que se encuentran, a la vez que se involucren en los procesos de resistencia que vienen adelantando las comunidades en donde se encuentran y de no existir un proceso, convertirse en provocadores de espacios de reflexión de la realidad que atañe, para que de manera colectiva se



construyan caminos; de allí que este ejercicio de investigación cobre tanto valor, puesto que es el resultado de una apuesta colectiva de praxis pedagógica, en donde el diálogo de saberes, el trabajo conjunto y el fortalecimiento de la autonomía son pilares fundamentales para la reflexión crítica, la elaboración del camino pedagógico y la apuesta por la transformación.

En este sentido, la elaboración de este ejercicio de investigación se convierte en una posibilidad para que todos los niños, niñas, jóvenes, padres de familia, abuelos, docentes y comunidad en general de la vereda Santa Rosa sean un referente de resistencia para otras apuestas de educación popular, y en un hilo más del gran tejido de resistencia que se viene tejiendo en todo Latinoamérica; porque “es preciso reinventar el mundo, la educación es indispensable en esa reinención”, Freire (1993, p.44).

Formulación de la pregunta

Es importante reconocer aquellas prácticas de resistencia que se vienen gestando desde algunas instituciones educativas el Cauca. De esta manera se logra tomar distancia de aquella tradición occidental y de opresión colonial/ capitalista de considerar útil y visible aquellos saberes impuestos desde políticas educativas que ignoran las necesidades e intereses locales.

Surge entonces, desde un pensamiento crítico la necesidad de desarrollar procesos en los cuales se visibilicen los saberes propios de los diversos actores de las comunidades educativas, considerándolos como reales e históricos. De esta manera se busca demostrar que si es posible desarrollar acciones descoloniales.



Pregunta de investigación

¿Qué sentidos y significados tienen las prácticas educativas que se vienen desarrollando en la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán (Cauca) desde una perspectiva decolonial?

Formulación de objetivos

Objetivo general

Analizar las prácticas educativas que se vienen construyendo desde una perspectiva decolonial en la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán (Cauca), durante los años 2015 a 2017

Objetivos específicos

- Visibilizar algunos sentidos y significados de las prácticas educativas en la Institución Educativa Santa Rosa.
- Realizar una reflexión crítica en torno a los procesos de formación decoloniales que se desarrollan en la Institución Educativa Santa Rosa.

Referentes y supuestos teóricos

En este apartado se presentan los referentes teóricos que fundamentan este proceso investigativo, los cuales se determinaron a partir de dos categorías: decolonización y prácticas educativas articulándose así para analizar e interpretar las dinámicas y procesos de resistencia que se adelantan en la Institución Educativa Santa Rosa de la zona rural de la ciudad de Popayán. De esta manera se tendrá una mayor comprensión sobre cómo diversos actores educativos como los



estudiantes, maestros y educadores pueden situarse en un contexto histórico-social para mejorar sus condiciones de existencia.

Decolonialidad

Para Santos (2009) el pensamiento eurocéntrico no reconoce el pensamiento de los pueblos latinoamericanos. Las condiciones epistemológicas eurocéntricas destruyeron y destruyen los saberes propios de los pueblos desde el colonialismo europeo, generando lo que él denomina “Epistemicidio”. El fin del colonialismo no significó el fin del colonialismo de las mentalidades y subjetividades en la cultura y en la epistemología, por el contrario, se reprodujo de modo endógeno.

Por lo tanto, cuando se menciona la categoría decolonialidad se hace referencia al proceso de contraparte a la colonialidad, en palabras de Mignolo « la decolonialidad es la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de modernidad» (citado por Díaz, 2010). Para Mignolo el pensamiento decolonial debe desarrollar procesos de resignificación; de comprensión crítica y diferenciada del conocimiento eurocéntrico; y de transformación del sistema mundo moderno/colonial (grupo de investigación, predominantemente, liderado por intelectuales de América Latina que crítica la colonialidad eurocéntrica del ser, saber y poder en América). Lo expresado por Mignolo y Santos son perspectivas que responden a la necesidad de revisar el rol hegemónico que occidente y otras culturas ejercen sobre los pueblos de América del Sur, lo cual también debe analizarse en las prácticas educativas de los entornos escolares. En consecuencia, se requiere consolidar una reflexión sobre los



significados y propósitos de lo educativo en cuanto a las relaciones de poder y de saber, y así identificar algunas prácticas decoloniales.

Hablar de decolonialidad convoca entonces a un resurgir, a un reconocimiento de aquellas prácticas que pueden desestabilizar las existentes en relación a los valores y principios impuestos por la hegemonía moderna/ colonial. Es así como se debe tomar distancia de aquellos discursos tradicionales en educación y demostrar que cualquier escenario es el lugar preciso para generar conciencia histórica y de lucha decolonial. Retomando a Abdelkebir Khatibi, lo decolonial es una “lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización” (citado por Fernandes & Ferrão, s.f, p. 255). Para Walsh “la decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por la existencia, para así construir otros modos de vivir, de poder y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas” (s.f, p. 256). Teniendo en cuenta estos dos autores, se hace preciso construir y visibilizar “otras” formas de ser, saber y poder en cualquier escenario, y en esta oportunidad en los entornos escolares.

De ahí que, en este proceso investigativo se analice el proyecto decolonizador desde tres descriptores: poder, saber y ser en escenarios educativos.

El poder

El control en determinado territorio, en este caso de investigación en la Institución Educativa Santa Rosa, por sí solo no es garantía de que se esté gestando un espacio alternativo al neoliberal, lo que realmente permite valorar si se está o no



gestando resistencia son las relaciones entre los integrantes de este territorio. Raúl Zibechi (2008, p, 208.), al respecto afirma: “El poder son relaciones; el poder es, por tanto, relacional. O sea, las relaciones sociales encarnan relaciones de poder, en todos los poros de la sociedad, en todas las actividades que hacen a la vida de los seres humanos”. En correspondencia a esta afirmación se requiere analizar en ésta trabajo si las prácticas llevadas a cabo en la Comunidad Educativa Santa Rosa se basan en la ruptura de las relaciones hegemónicas establecidas por la escuela tradicional , si este espacio educativo de aprendizaje rompe o no con la “ **educación bancaria**” que se refiere a esa educación como instrumento de opresión, en la que el acto de educar se reduce al de depositar información en los educandos , así lo refiere Paulo Freire en su texto Pedagogía del Oprimido, donde además se plantea una interesante discusión respecto a que en la educación bancaria el educador en lugar de comunicarse hace comunicados “ tal es la concepción bancaria de la educación , en el que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permiten ser coleccionistas o ficheros de cosas que archivan.” (1972, p. 73). Desconociendo así “otras verdades”, “otras formas” de entender y representar el mundo.

El saber

En esa lucha contra la colonialidad, el campo del saber es un dispositivo de dominación, dado que se construyen marcos epistemológicos, academicistas y disciplinares, que en palabras de Santos (2009) divide las experiencias, los actores y saberes sociales en reales y no reales. Quijano también menciona que “la colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción



de conocimiento no europeas, que niega el legado intelectual e histórico de pueblos indígenas y africanos, reduciéndolos a su vez a la categoría de primitivos e irracionales, puesto que pertenecen a “otra raza” (citado por Fernandes & Ferrão, s.f, p. 250). Esto demuestra que la opresión y la exclusión que aún se mantienen en estos tiempos modernos, hacen que se desvalorice, invisibilice y olviden los saberes y tradiciones de quienes no tienen cabida en esa tradición eurocéntrica. Santos y Fernandes & Ferrão exponen una realidad que debe identificarse, analizarse y entenderse en los escenarios educativos, dado que éstos no son ajenos a los modos de producción de una monocultura de saber. Por eso, hay que derrumbar la idea de qué es la ciencia, es el criterio único de verdad, en palabras de Walsh (2008, p. 7) “Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual”. De ahí que sea necesario volcarse a las prácticas, sentidos, significados y saberes locales, que dicen “otras” formas de representar y construir el mundo; y que mejor escenario que el educativo, dado que ahí confluyen diversos actores y por ende representaciones de la realidad.

El ser

Para Walsh (2008, p. 8) “La colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización”. Al respecto Fanon (citado por Grosfoguel, 2012) teoriza que existen unas prácticas de dominación de lo humano desde unas zonas a las cuales él ha denominado zonas del ser “Yo” (sistema imperialista/ capitalista/patriarcal/ colonial) y zona del no ser



“otro”. En la primera se ubica la Superioridad “Humano”, quienes se ubican en esta zona son reconocidos socialmente en su humanidad con acceso a derechos humanos y civiles; mientras que quienes viven en la otra zona, la de la Inferioridad “No Humano” son cuestionados y por lo tanto negados. El punto aquí, es que este tipo de discursos y acciones impuestas históricamente constituyen unas relaciones de opresión que deshumanizan a quienes no presentan un color, una lengua, una cultura, una religión, un sexo ya preestablecido por dicha jerarquía global que se caracteriza por ser capitalista, cristiana, patriarcal, colonial.

Lo dicho hasta el momento, debe conllevar a discutir y a desarrollar acciones que no perpetúen el colonialismo del ser en las instituciones educativas. Dado que éste debe ser un escenario de convergencias y reconocimientos de los “otros” sin importar sus diferencias raciales, religiosas, epistemológicas, de sexo u otras.

Práctica educativa

La educación cumple un papel fundamental en la transformación de sociedades, debido a que constituye un factor determinante en el progreso o retroceso de la sociedad. De allí, que sea necesario la reflexión constante del que hacer pedagógico, cuáles son sus fines y objetivo y en consecuencia materializar en las prácticas educativas la apuesta de sociedad. Por eso, al hablar de prácticas educativas, como categoría en este proceso investigativo nos conlleva a retomar autores como Paulo Freire y Catherine Walsh. Al respecto Paulo Freire (2001) menciona en sus reflexiones que la educación es un acto político y ético. Por consiguiente, toda práctica educativa debe tener un fin, una utopía, no permite la neutralidad. “Hablamos de ética (...) porque, al no ser neutra, la práctica educativa,



la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y en contra de alguien” (Freire, 2001, p. 18).

En este sentido, este trabajo de investigación busca analizar las prácticas educativas que se vienen gestando en la institución Educativa Santa para determinar a qué interés de sociedad responden y como día a día construyen su apuesta educativa en las voces de sus diferentes actores.

Recordemos que, la escuela como institución moderna es uno de los mecanismos predilectos para reproducir ideologías hegemónicas. “A esta institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo”. (Díaz, 2010, p. 6). Por eso es importante analizar, qué prácticas educativas de la institución educativas Santa Rosa están respondiendo a los intereses modernos, o por el contrario están generando rupturas y generando límites de apuestas a partir de las realidades sociales e históricas, que se dan a nivel local, y en las particularidades de su contexto.

Para Walsh (citada por Díaz, 2010, p. 8) “La historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis; por el contrario, los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos sobre los cuales se configuran los baremos que permiten indicar si se permanece, o no, en la superficie de la modernidad, y de este modo, en el cenit del progreso”. Lo dicho hasta el momento,



debe provocar en los educadores la necesidad de construir la historia de la educación con quienes tienen pensamientos diversos, memorias “otras” e identidades diferentes. La historia de la educación ya no puede seguir siendo de quienes siguen perpetuando el proyecto moderno/colonial en los escenarios educativos.

De manera que, en este documento analizaremos la categoría “prácticas educativas” desde los descriptores: educación liberadora, diálogo de saberes y negociación cultural; para vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de las experiencias locales. En palabras de Walsh, la decolonialidad - en este proceso- de las prácticas educativas “no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accionar para pedagógicamente andar.” (2015, 46)

Educación Liberadora

Una práctica pedagógica de resistencia necesariamente es una práctica de empoderamiento, una educación liberadora, en donde las relaciones horizontales superan las jerarquías y donde necesariamente la premisa es “nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, s.f, p. 70). Por lo tanto, una de las razones de ser de la educación liberadora radica en la conciliación, entendida esta como potenciadora de ver al otro como un par y no en un estado inferior o superior, de allí que el educador sea a su vez educando y por ello se identifica con ellos y se compromete con la liberación de ambos. Este educador que a la vez es educando debe estar convencido del proceso emancipador y sus acciones deben estar “empapadas de una profunda creencia en



los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos un compañero de éstos” (Freire, año, p.78). En los anteriores postulados de Freire es posible encontrar relación con lo planteado también por Raúl Zibechi, quien establece la importancia de las relaciones entre los sujetos para determinar un proceso de resistencia y en consecuencia uno de emancipación del poder dominante que interviene en todas las lógicas humanas desde las económicas, sociales, culturales y las del saber.

Acorde a esta apuesta de investigación la comunidad educativa debe participar en la construcción de las reflexiones y al análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Según Freire (1989, p.157) esta ideología emancipadora, “se caracterizaría por desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad”. La forma de llevar a cabo este proceso, según Freire, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos. Un argumento que reafirma Lucio Villegas (2004), que a su vez plantea, como la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca el despertar de la realidad, considerando el acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes.

Diálogo de Saberes

Al igual que la conciliación, es necesario el diálogo, entendido éste como la superación de concepción tradicional de ser “una plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” (Asociación de Academias



de la Lengua Española , 2017, p.) para el caso de una práctica pedagógica de resistencia y en construcción de tejido social el diálogo es uno de saberes, es decir, apuesta por la búsqueda de consensos, aceptando la diversidad y no imponiendo un punto de vista, ni mucho menos utilizando argumentos para este fin. Al respecto Borges afirma: “el diálogo tiene que ser una investigación y poco importa que la verdad salga de uno o de boca de otro. Yo he tratado de pensar, al conversar, que es indiferente que yo tenga razón o que tenga razón usted; lo importante es llegar a una conclusión, y de qué lado de la mesa llega eso, o de qué boca, o de qué rostro desde qué nombres es lo de menos” (Borges, 2003, p.). En consecuencia, para esta apuesta de investigación se tomará el concepto de diálogo de saberes porque éste hace posible en la construcción colectiva que emerja una nueva comprensión y es necesario comprender que el diálogo de saberes posibilita todo tipo de lenguajes como imágenes, señas, símbolos, textos, experiencias, culturas, etc, porque de lo contrario es “monotonía, unanimismo, simpleza, rutina, statu quo. Censura, dictadura. Por supuesto, es más difícil escuchar diferentes puntos de vista porque implica tiempo, debate paciencia, inclusión, comprensión, tolerancia, despojarse de la verdad o aceptar otras y otros, en fin, generar consensos hacia objetivos comunes” (Mesa & otros p.93). Freire a lo largo de su obra manifiesta que “nadie está vacío” planteando así que todos tenemos unos saberes previos resultado de una cultura, de un entramado de relaciones que el educador en este caso no puede dejar de lado, ni puede pretender invisibilizar, de aquí que para el caso de investigación plasmado en estas líneas se tenga en consideración estos aportes teóricos para analizar las prácticas de resistencia que se encuentran en la Institución Educativa Santa Rosa. Eduardo Galeano (s.f, p.15), en uno de sus libros más



representativos al respecto al diálogo afirmo: “Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada”. En este sentido, una buena forma de romper la cultura hegemónica es devolverles la palabra a las comunidades a las mujeres, los niños y niñas, los jóvenes, los abuelos, los estudiantes, los docentes y el diálogo de saberes en esta dirección lo posibilita como acto de romper la cultura del silencio impuesta en algunos casos a punta de violencia sino también a través de políticas represivas que dicen que se debe enseñar y cómo enseñarlo. El diálogo de saberes provoca las voces como afirma Alfredo Ghiso (2015, p.32), “cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista, estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad”. De esta manera el educador Argentino Alfredo Ghiso permite establecer que el diálogo de saberes no sólo busca recuperar los saberes y conocimientos propios de las comunidades , sino que estos también pueden entrar en complementariedad con las concepciones, cosmovisiones, y cosmogonías de quienes en éstos tiempos complejos buscan contribuir a la construcción colectiva de otros mundo posibles sin abusos de poder , ni opresión , el diálogo de saberes en consecuencia permite el encontrar lo común , lo que les unifica en un propósito compartido pues es innegable que la pluriculturalidad está en la escuela.

Negociación Cultural

Las “negociaciones culturales” como denomina este proceso de encuentro con los otros el investigador colombiano Marco Raúl Mejía (2016, p. 248) y quien además



afirma que las negociaciones culturales “para encontrar lo común, hacen posible al coincidir con los grupos y las personas con los cuales se emprenderá la acción transformadora en los diferentes campos donde se actúa. En este sentido, la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento a través del reconocimiento de comunidades de aprendizaje permanentes para darle forma y vida a una masa crítica de variadas tradiciones en el ejercicio del diálogo-confrontación- negociación´ constituimos las comunidades en acción y transformación”. Lo cual es necesario, demostrar que lo que no existe “es”.

El anterior planteamiento contribuye al análisis que en este trabajo de investigación se propone pues es la Institución educativa Santa Rosa como ocurre seguramente en todas las Instituciones Educativas llegan, confluyen variedad de pensamientos, creencias, culturas, maneras de ser y ver la vida, historia, experiencias, sueños, etc., pero además de ello la escuela como tal tiene un cumulo de saberes que requieren ser puestos en diálogo con todas esas visiones para determinar si responden o no a las necesidades de las comunidades , aquí entra la negociación cultural a la que se hace referencia en líneas anteriores que “harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida, sin dicotomías, buscando darle lugar a un mundo donde según las miradas del buen vivir/ vivir bien: “todo es vida, uno es todo y todo es uno” (Ibáñez & Aguirre, 2013, p3). Para conseguirlo se debe dejar de creer que los únicos criterios de espiritualidad, de cultura y de verdad son los impuestos por occidente.



Hablar de negociación cultural permite plantear que existen muchas formas de conocer y la praxis pedagógica puede generar en sus diálogos de saberes y construcción colectiva de prácticas que las posibiliten, descolonizando las formas de conocer y a la vez haciendo resistencia a las políticas educativas enajenantes “mediante este proceso se crean nexos entre diferentes formas de conocimiento formalizado los modos del saber cotidiano teniendo en cuenta la historicidad de este” (Mejía & Away , 2003, p. 45). De esta manera, se comienzan a reproducir prácticas en contra de formas de dominación eurocéntrica.



Aspectos metodológicos

Diseño

“El camino de la espiral: una apuesta de decolonización de las prácticas educativas en la institución educativa Santa Rosa en la zona rural de Popayán” se desarrolló como un proceso sistemático, crítico y empírico con una metodología de corte cualitativo, dado que se usó el método etnográfico. Además, se utilizaron técnicas de investigación cualitativa como: la observación participante, entrevistas, cartografía social, taller generador de la palabra y otros, que se definieron dentro de la etnografía educativa.

Clifford Geertz define el método etnográfico o al etnógrafo por sus habilidades para recolectar datos; captar y explicar estructuras conceptuales, las cuales están superpuestas, no explícitas. De ahí surge la necesidad de realizar entrevistas, observar y registrar en el diario de campo. Partimos entonces de los principios subyacentes a la investigación cualitativa, la cual expone que el investigador es el principal instrumento de recolecta y análisis de datos, teniendo en cuenta que lo fundamental para concretar su intencionalidad primaria se basa en el narrar las principales formas de pensar y construir la investigación de tal forma que quienes se asocien con los resultados del estudio puedan fijar una posición crítica y posiblemente compaginarse en otras realidades próximas a la analizada en este trabajo.

En el caso concreto de esta aproximación etnográfica se pretende exponer la interrelación manifiesta de ésta con la escuela como escenario donde confluyen múltiples sentidos y significados sobre las prácticas educativas, que requieren ser



analizadas e interpretadas desde la construcción del ser, saber y poder. La conexión subjetiva entre docente y estudiante es expuesta por Hammersley y Atkinson quienes apuntan: "entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación" (2005, p, 15). La causa final de la etnografía escolar no es la de únicamente generar conocimiento sino además proponer horizontes de acción en la perspectiva de transformación dinámica que requieren las instituciones educativas, Torres se manifiesta de acuerdo con estas finalidades cuando afirma: "Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas" (Torres, 1988, p.14).

Es fundamental hacer referencia al papel que ejerce el investigador en esta metodología, desde la que se rechaza todo tipo de relaciones jerárquicas, abogando por un investigador, que establece vínculos horizontales, y que aporta su experiencia, conformándose como facilitador de los procesos que se generan. En este sentido, el investigador desarrolla ciertas actitudes de complicidad y sinergia con la población con la que trabaja, aportando herramientas e instrumentos



metodológicos, e invitando a las personas a involucrarse en estas dinámicas, desde el aporte de sus experiencias, vivencias y conocimientos, manifestando el compromiso efectivo y declarado donde forman parte del estudio que se realiza y de la transformación de su propia realidad.

Unidad de análisis

La mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos, los cuales se agrupan en las categorías Decolonialidad y Prácticas Educativas, develando y reflexionando en torno a los significados y acciones que se vienen desarrollando en la institución Educativa Santa Rosa con la comunidad educativa lo cual se registró en diarios de campo, entrevistas y fotografías.

Unidad de trabajo

La investigación se desarrolló en la institución educativa Santa Rosa de la zona rural de la ciudad de Popayán, en el departamento del Cauca durante los años 2015 y 2017.

Descripción de los grupos de trabajo

El corregimiento de Santa Rosa lugar donde se localiza la Institución Educativa del mismo nombre, se encuentra ubicada al noroccidente de la ciudad de Popayán, distante a 13 kilómetros aproximadamente. Limita por el norte con el municipio de Cajibío, por el sur con Julumito, por el occidente con los corregimientos de las Mercedes y San Rafael y por el Oriente con los corregimientos de la Rejoja y San Bernardino. Por su ubicación estratégica la vereda Santa Rosa ha tenido que sufrir la estigmatización de que esta zona es refugio de delincuencia, ya que se han



presentado hechos donde asaltantes toman esta vía rural para escapar o para asaltar motociclistas.

Imagen1. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Santa Rosa de Popayán.



La Institución Educativa de Santa Rosa cuenta con un total de 276 estudiantes incluidos los niños y niñas de su única sede con la que cuenta la Institución llamada “La Mota”. La planta de personal con la cuenta la Institución Educativa Santa Rosa es de 16 docentes distribuidos de la siguiente manera: 1 docente de transición, 5 docentes para básica primaria, 1 docente multigrado (básica primaria) y 9 docentes para básica secundaria, una auxiliar administrativa (secretaria) y la Rectora.

La mayoría de los estudiantes son procedentes de familias cuyos ingresos económicos son escasos, debido a que un número significativo de la población llegaron a causa del desplazamiento por el conflicto armado. Al no encontrar oportunidades laborales en la ciudad de Popayán se ubican a las afueras, en la zona rural, en donde encontraron en las fincas de hacendados una alternativa de suplir la vivienda y dedicarse a las labores propias del campo. Es importante mencionar que entre las familias ubicadas en la vereda Santa Rosa están



campesinos de la zona sur del Departamento del Cauca, más exactamente de los Municipios de Almaguer, Argelia y el Plateado. Asimismo, existen familias oriundas del norte del Cauca especialmente de comunidades indígenas de Caloto y Toribio. Otra parte de la población pertenece a la zona de Santa Rosa y disfruta de poseer terrenos de su propiedad en los cuales siembran especialmente productos como el café y la caña panelera, mientras que en las haciendas se produce principalmente los derivados de los lácteos y se dedican a la ganadería.

La población se caracteriza porque tener un espíritu trabajador y en su mayoría intentan conservar unido el núcleo familiar, los estudiantes de la zona se caracterizan por ser tímidos, sin embargo, basta con propiciar espacios para que ellos participen y de inmediato se involucran.

Técnicas utilizadas

La recolección de información resulta fundamental para este proceso cualitativo, dado que así se obtendrán los datos, que permitirán analizar y comprender las prácticas educativas desde una perspectiva decolonial, razón por la cual se utilizaron las técnicas que se describen a continuación:

La observación

La “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos. Convoca a estar atentos frente a las formas de organización, ambientes, relaciones, actividades, hechos y otros; así como una reflexión permanente del grupo contextual al que se observa. Es por eso que, durante las interacciones observadas entre los estudiantes, docentes y padres de familia de la Institución Educativa Santa Rosa se tuvo en cuenta en los registros de observación los



diálogos, historias y eventos relevantes para constituir las unidades de análisis, ya descritas.

Entrevistas

Las entrevistas realizadas a los diferentes actores educativos de la Institución Educativa Santa Rosa fueron flexibles y abiertas. Se realizaron conversaciones de manera individual y colectiva con grupo contextual en donde llevo esta investigación. Lo cual permitió tener mayor cercanía y confianza para que los entrevistados pudieran expresar sus sentires y pensar sin dificultad.

Plan de análisis de la información

Para recolectar, analizar e interpretar las informaciones recolectadas en torno a los descriptores saber, poder y ser de la categoría decolonialidad y educación liberadora, diálogo de saberes y negociación cultural, se elaboró el siguiente plan de trabajo: en un primer momento se realizaron encuentros y talleres de diálogo y memoria. En una segunda fase se realizaron entrevistas durante el desarrollo de mingas y espacios creativos. Toda la información recolectada fue indispensable para constituir las categorías las cuales se trabajaron en tres fases: descriptiva, interpretativa y construcción de sentido.

En la fase descriptiva fue necesario hacer uso de los registros de observación que se encontraban en instrumentos como el diario de campo, de esta manera se facilitó el análisis de la información a partir de la selección de fragmentos de entrevistas y registros escritos o audiovisuales más relevantes que se constituyen en unidades



de análisis, que posteriormente generaran significados y conceptos para las categorías “decolonialidad” y “prácticas educativas”.

En la fase interpretativa se clasifican y definen las informaciones que determinaran mejor la comprensión de los significados y prácticas de los diversos actores educativos en torno a las dos categorías ya expuestas. Este proceso cobra sentido y fuerza en la medida que se relaciona y se dialoga con los autores identificados en el marco teórico y conceptual (Triangulación).

Finalmente, en la tercera fase, construcción de sentido, la investigadora realiza sus interpretaciones y reflexiones de manera crítica frente con relación a las dos fases mencionadas. De esta manera este estudio cobra sentido en la medida que se identifican algunos hallazgos particularmente sobre las prácticas educativas en la institución educativa de Santa Rosa de la zona rural de Popayán.

Desarrollo de la investigación y resultados investigativos

Este proceso investigativo tiene como propósito comprender las prácticas educativas de la Institución Educativa Santa Rosa de la ciudad de Popayán desde el proyecto decolonialidad. Para conseguirlo se han analizado e interpretado desde entrevistas, registros de observación de algunos talleres y encuentros realizados con estudiantes, padres de familia y docentes para identificar cómo se dan las relaciones en la construcción de valores y principios desde la resistencia al interior de las instituciones educativas.

Estas acciones permiten confrontar las políticas educativas actuales desde prácticas, sentidos y significados en contexto, partiendo de las necesidades y



problemáticas que hay en la comunidad educativa. Es así como se logra identificar en la escuela un escenario político en donde sus actores pueden modificar las dinámicas de racionalidad moderno/colonial desde la lectura de sus realidades, un pensamiento crítico, trabajo colectivo y de reflexión constante.

Al respecto se identificaron los siguientes aspectos nodales:

- Reconocimiento de los saberes que constituyen las prácticas educativas de institución educativa Santa Rosa como formas de resistencia.
- Reflexión de los conceptos ser, saber, poder en las prácticas educativas que se gestaron en la institución educativa Santa Rosa.
- Visibilizar la importancia del dialogo de saberes y de la educación liberadora para la construcción de mundos “otros” al interior de las instituciones educativas.



Análisis de la información y resultados investigativos

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la recolección de información a través de entrevistas y registros de observación sobre los talleres, encuentros y otras actividades realizadas con los estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Santa Rosa. Estos resultados se han discriminado en tres fases, las cuales se describen a continuación:

- Fase descriptiva: describe la información recolectada en el trabajo de campo; y se agrupa en categorías y descriptores que contribuyen a la construcción del sentido de la investigación.
- Fase interpretativa: se hace uso de la información ya seleccionada ya agrupada en la fase descriptiva para analizarla con los conceptos de los diversos autores que se encuentran en el referente teórico y así sustentar este proceso.
- Fase de Construcción de sentido: la investigadora realiza la interpretación de todo el proceso, teniendo en cuenta las categorías ya establecidas, realizando una reflexión crítica de la información recolectada y la teoría que sustenta este trabajo. De esta manera se definen algunos significados en contexto sobre prácticas educativas que se vienen desarrollando estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Santa Rosa.



Fase descriptiva

Los registros de observación y algunas entrevistas realizadas a estudiantes, padres de familia y docentes para identificar qué apuestas de decolonización hay en escenarios como el de la Institución Educativa Santa Rosa, permitieron visibilizar mundos “otros”, experiencias “otras” que se vienen entretejiendo como acciones de resistencia frente a las políticas moderno/ colonizadoras que impone el MEN. De esta manera se definen los siguientes descriptores para las categorías “decolonialidad” y “prácticas educativas”:

- Categoría decolonialidad: descriptores ser, saber y poder
- Categoría prácticas educativas: descriptores educación liberadora, dialogo de saberes y negociación cultural.

Decolonialidad

Desde referentes conceptuales la decolonidad es un proyecto que viene desarrollando intelectuales de Latinoamérica como una forma de identificar aquellas prácticas, sentidos y significados que aún mantienen colonizadas las mentes y subjetividades, en esta oportunidad en el campo de lo educativo, para posteriormente hacer contraparte con acciones que permitan tomar distancia de los discursos que han definido modos de vivir, poder y saber a favor de un grupo dominante y opresor.

En este proceso investigativo, el interés se concentra en visibilizar aquellas prácticas que desde la cotidianidad que se vive en la Institución Educativa Santa Rosa, generan rupturas ante relaciones hegemónicas.



El Ser

El concepto “Ser” es la posibilidad de reconocerse a partir del encuentro y la reflexión con los “otros”, y de esta manera tener conciencia de que se es también es un sujeto histórico, lo cual se evidencia en el siguiente fragmento tomado de una reflexión que hace uno de los padres de familia lo cual se registró en el diario de campo:

En los relatos escritos por los participantes y en los talleres de memoria determinan que la base para el reconocimiento de sí mismo y para haber logrado la organización como comunidad diversa fue necesario: *“Saber de dónde venimos, porque muchos no somos de por acá y si no nos conocemos como vamos a trabajar juntos”* (Cornelio, 2017). En consecuencia para la comunidad de Santa Rosa las prácticas de construcción de resistencias empiezan por volver la mirada sobre ellos, derribando los cercos que delimitan no sólo las casas que habitan , sino las que se encuentran en las mentes e impiden la movilización colectiva y la solidaridad; sumergiéndolos en el individualismo de la ciudad, pues si bien es cierto están ubicados en la zona rural, al estar tan cerca de la ciudad y al trabajar tierras de hacendados hace que las dinámicas de lo privado influyan en las relaciones sociales que ellos como habitantes constantes de la vereda tienen con los otros habitantes.

Asimismo, se identificó otro concepto de Ser, que trasciende lo individual para pensarse en colectivo, y así cuestionar políticas que deshumanizan, como los describe a continuación uno de los estudiantes en los talleres:

“Estamos a menos de 20 minutos de la ciudad, pero no existimos, profe vea que en el plan de ordenamiento territorial dice que dizque ya está esto pavimentado y



¡mentiras!, por eso es que nos enfermamos tanto por ese polvo y más que nos toca venirnos a pie, peor”, para rematar a veces nos regañan porque los zapatos están empolvados, pero es que uno cómo hace.”

Nótese que el Ser, es definido desde la existencia y no existencia, como se expone en el fragmento anterior. Esta reflexión crítica por uno de los estudiantes de la institución educativa Santa Rosa, denota la importancia del Ser Reconocidos como sujetos de derechos, y por ende a exigir el cumplimiento de los mismos.

El Saber

El Saber es concebido como una experiencia que se construye de manera colectiva y con sentidos y significados desde el contexto, lo cual se evidencia en las notas registradas en el diario de campo:

“Los jóvenes también propusieron actividades como elaboración de murales y juegos pintados en la institución, talleres formativos, recolección y separación de residuos destinados a la elaboración de eco-ladrillos, y otras acciones que configuran nuevas formas saber y relacionarse entre los educandos, educadores, padres de familia y el medio ambiente. Estas luchas que se están desarrollando en la Institución Educativa Santa Rosa se enfocan en la cercanía y el encuentro con los conocimientos populares, con los conceptos y lenguajes heterogéneos, con una vida colectiva a nuestras raíces y necesidad más latentes, y así tomar distancia de la necesidad de dominación, superioridad sobre las personas y la naturaleza”. (Muñoz, 2016)



Imagen 2. Actividades que se movilizan desde la “Escucha, Palabra y Construcción”



También se observó que a partir de talleres como el de ESCUCHA, PALABRA Y CONSTRUCCIÓN, los docentes toman conciencia de que los escenarios educativos debe posibilitar las acciones colectivas y la participación y protagonismo de diversos actores, así lo expresa el docente Víctor López en una entrevista:

“Me ha permitido conocer y abrir nuevos espacios al conocimiento, a ese conjunto de saberes contruidos desde y para el colectivo puesto que es a partir de este principio como se pueden alcanzar verdaderos cambios en la estructura ideológica del contexto educativo en el cual estamos inmersos. Resignificar mi actuar docente pasa por entender el ser y actuar del otro _ estudiante, maestro”,



Así mismo, en esa construcción de la espiral la comunidad educativa Santa Rosa ha creado varios espacios comunitarios en los que se expresan de diversas formas las conclusiones, inquietudes, necesidades y retos organizativos que tenga la comunidad. Sin embargo, es preciso aclarar que quienes participaron en el primero espacio de escucha, palabra y construcción fueron estudiantes y docentes, en donde los estudiantes compararon sus cartografías y gráficos sin distinción de grado, es decir los más pequeños podrían ir y ver las representaciones gráficas de los chicos de grados superiores y viceversa, de esta manera después de un recorrido observando las cartografías realizadas, los estudiantes comparten sus impresiones, lo que les suscitó el trabajo y elaboran sus conclusiones. Seguidamente por grupos de trabajo integrados por chicos de varios cursos van manifestando sus conclusiones y así priorizan lo que para ellos son las necesidades más sentidas, que les gustaría cambiar de la Institución, de su vereda y por qué.

A partir de esta metodología de lectura y análisis de contexto participativo realizado en la institución Educativa Santa Rosa para el año 2015 la comunidad educativa fue encontrando un camino de encuentro que propiciaría otros espacios de construcción colectiva que se fueron configurando a partir de las propuestas que los estudiantes van haciendo y que hoy hacen parte de la apuesta pedagógica de la Institución Educativa Santa Rosa. A continuación, se presentan las conclusiones que los estudiantes construyeron en este primero momento de lectura de realidades o contexto, vale anotar que las conclusiones fueron transcritas tal cual las expresaron en el espacio de compartir:



-“Una de las situaciones más preocupantes es el desperdicio de agua porque cuando el tanque se llena se riega el agua, también muchas veces colapsan las tuberías y se desperdicia.”

-“Otro de los problemas a nivel ambiental es el de los residuos sólidos porque hay en todas partes se observa que algunas personas riegan la basura por gusto y algunos animales buscando comida, no existe un sitio para el manejo adecuado de residuos sólidos, en la vereda en general es difícil el manejo de residuos sólidos debido a que la empresa de aseo no tiene ruta, ni sitios donde se haga la recogida de estos.”

-“El puesto de salud al estar abandonado en medio de la institución es un factor de acumulación de riesgos para nosotros y nuestras familias que pueden generar enfermedades porque los fines de semana todos venimos a divertirnos acá.”

-“Por las aguas lluvias estancadas y polvo se generan malos olores.”

-“Se queman las basuras para evitar acumulación lo que genera mal olor y gases de efecto invernadero.”

-“Se detectaron casos en los cuales la familia y amigos fuera de la institución inciden en el inicio de las actividades sexuales, consumo de cigarrillo y licor.”

-“Las situaciones de maltrato se evidencian en la institución entre estudiantes y existen lugares como algunos salones la cancha y el restaurante donde se sienten rechazados debido a la actitud de algunos estudiantes y de algunos profesores que son muy estrictos.”

“ El desorden general que se evidencia en las zonas comunes y demás sectores de ella. “Somos el botadero de basura de los de la ciudad”.



De esta manera se hace evidente que el saber es un asunto para construir mundos posibles a partir de las necesidades e interés de la comunidad educativa en general. Es necesario que se usen metodologías participativas, en las cuales la reflexión permita comprender críticamente sus realidades inmediatas.

Poder

En este trabajo de grado también se quiere visibilizar que al interior de la institución educativa Santa Rosa, se establecen nuevas relaciones de poder, pues el concepto de escuela ahora cobra sentido y significado para todos sus actores, lo anterior se puede interpretar en la siguiente narrativa registrada en el diario de campo:

“ En este tercer momento de la espiral con la experiencia de las dos fases anteriores en las que los esfuerzos tanto de los chicos y de los docentes se fueron unificando y donde las inquietudes académicas fueron aportadas por los chicos y los docentes nos sumamos desde las áreas a ellas, se continuó el camino de la espiral al punto que para el año 2016, la dinámica de la semana institucional en la que los docentes son los que plantean el cronograma del año fue cambiada por un taller de ESCUCHA, PALABRA Y CONSTRUCCIÓN en la que los chicos proponían actividades que consideraban ayudaban a resolver lo priorizado por ellos en la cartografía social y en las conclusiones hechas por ellos. Esta propuesta de taller generó una sorpresa entre la directiva, pero esta vez de manera positiva, pues vio a los chicos una semana antes de empezar su año escolar trabajando juntamente con los docentes para configurar el camino de la espiral para el 2016. Lo que llevo a la directiva a no hacer más oposición a la puesta colectiva”. (Muñoz, 2017)

También, se puede identificar que en esta institución educativa se llevan a cabo acciones en las cuales los aprendizajes construidos por los estudiantes, padres de



familia y docentes no se imponen, ni se deposita para ser guardados o archivados, por el contrario, representan una realidad, representan la vida en ese escenario llamado escuela desde valores colectivos y con las voces de todos sus actores, así se lee en el siguiente fragmento tomado del diario de campo:

“La puesta en marcha de la cartografía social se llevó a cabo en todos los grados de la Institución, es decir, desde el grado cero hasta el grado 11, ya que estábamos seguros de que” todos, todos tenemos algo que decir “parafraseando a Eduardo Galeano y que no era posible pensarse a un acercamiento honesto con los chicos si no les permitíamos expresarse. De esta manera y de común acuerdo, todos los docentes de la Institución Educativa dejamos de lado los planes de estudio que nos habían entregado para hacer empalme y determinamos empezar de cero, aun cuando teníamos la presión de la directiva que consideraba sin mayor relevancia e importancia esta apuesta de acercamiento con la comunidad. Sin embargo y pese a esta consideración de manera autónoma determinamos acordar el día para hacer con todos los estudiantes la cartografía social, de allí que un día antes de la actividad le pidiéramos a todos los chicos que llevaran tijeras, colores, marcadores o lo que consideraban podría servirles para hacer un trabajo colectivo y que fueran con el uniforme con el que se sintieran más cómodos. Desde el anuncio de la actividad un día antes y sin más detalles los chicos mostraban entusiasmo y curiosidad.

El primer ejercicio de cartografía social y lectura de contexto se realizó en agosto de 2015 donde a partir de mapas de la institución educativa elaborados por los estudiantes se resolvieron una serie de preguntas que contenían temas de convivencia, educación para la sexualidad, ambiente, riesgos, inclusión, manejo del tiempo libre, marcaciones de sus lugares de procedencia con el fin encontrar problemáticas presentes en la institución en estos aspectos. Además de tener



elementos que nos permitieran descubrir cómo se sentían los chicos en el colegio.”

(Aurora Vidal, Víctor Hugo López, Anyela Viviana Muñoz).

Imagen 3. Fotografías del primer ejercicio de Cartografía social I.E Santa Rosa año 2015.



De esta manera, se modifican las relaciones de poder que convencionalmente se observan en algunas instituciones educativas, en donde el docente desarrolla una educación bancaria, imponiendo sus contenidos. En la institución educativa Santa Rosa, teniendo en cuenta el anterior fragmento se comienzan a generar fisuras ante la concepción bancaria de la educación.

Prácticas educativas

Toda práctica educativa es un acto político (Freire, 2001). En esta categoría se desarrollarán reflexiones en torno a tres descriptores: educación liberadora, diálogo de saberes y negociación cultural, dado que en la información recolectada durante el trabajo de campo se identificó que muchas de las acciones de los docentes, estudiantes y padres de familia respondían a intereses y necesidades de la realidad social e histórica de su localidad, de su comunidad. Para Walsh (citada por Díaz,



2010, p. 8) “La historia local, la del pensamiento propio, latinoamericano, no es comúnmente estudiada o contemplada como campo de análisis; por el contrario, los sistemas de pensamiento pedagógico foráneos asumen el papel de referentes protagónicos sobre los cuales se configuran los baremos que permiten indicar si se permanece, o no, en la superficie de la modernidad, y de este modo, en el cenit del progreso”. Teniendo en cuenta los aportes teóricos de Walsh, y analizando los procesos de decolonialidad que se llevan a cabo en esta institución educativa, se debe visibilizar los esfuerzos por valorar y emprender prácticas cuyos contenidos y programas parten de la realidad para transformarla con “otros”.

Educación liberadora

Para los docentes de la Institución Educativa San Rosa, una Educación Liberadora es una práctica que debe vincular a “otros”, como los padres de familia. Una de las estrategias de vinculación de los padres de familia al proceso y el espacio de escucha, palabras y construcción como lo denominaran los chicos fue por medio de un cuaderno en el que el padre de familia podía expresar su reflexión respecto a un tema específico, un saber o una propuesta. Esta dinámica de trabajo se estableció como estrategia de vinculación, pero también nace de la comprensión de las jornadas laborales de los padres de familia quienes no podían asistir con regularidad en el horario escolar a la Institución Educativa. Sin embargo y como se mostrará en la categoría “Todos dejando huella” nacieron otros espacios de interacción, palabra y escucha.



En el cuaderno se pueden registrar los aportes de la comunidad educativa de manera verbal y no verbal, de allí que se puedan encontrar textos, dibujos o símbolos.

“Algunos niños manifestaron que, si ellos podrían escribir el nombre de sus padres, debido a que algunos de ellos no sabían leer, ni escribir. Este momento lo aprovechamos para manifestarle a los estudiantes que eso no era cierto, que existían muchas otras formas de leer y escribir como por ejemplo un dibujo que un dibujo, lo que significaba un objeto, etc. Y que podrían dar sus ideas y aportes como quisieran hacerlo” (Deyra Grijalba., Docente de primaria).

Los talleres de escucha, palabra y construcción potencian el proceso pedagógico pues todos los actores no sólo tienen espacio para compartir sino para proponer, rompiendo los roles preestablecidos y potenciando el sentido crítico de los niños, niñas, jóvenes, padres de familia, abuelos, líderes comunitarios y docentes. Por este motivo las acciones van superando el hecho de ser actividades y se van convirtiendo en ejes articuladores para objetivos específicos. Por este motivo, se diseña de manera conjunta la ruta de trabajo para el 2016 teniendo como eje problematizado el manejo de los residuos sólidos que era la prioridad para los estudiantes, en la primera cartografía. Esta ruta de trabajo no es fija, es decir, es a partir de cómo se vaya dando el proceso y en la retroalimentación de las prácticas en las que si se determina la ejecución o no de una actividad.

Los esfuerzos en los años 2016 se centraron en la necesidad más sentida que identificaron los estudiantes y que luego los padres de familia corroboran con sus aportes que consistía en el resolver el mal manejo de residuos sólidos en la vereda



de Santa Rosa. Por otra parte, los docentes pese a los reiteradas observaciones por parte de la directiva del colegio quien afirmaba -“que nos estábamos complicando mucho y que estábamos dejando meter mucho a los padres de familia en la Institución, que las decisiones eran un asunto de la Institución y que a los padres de familia no había que darles tantas alas” determinamos continuar con el trabajo construido por todos con los esfuerzos que esto implicaba

Las tensiones que se empiezan a suscitar por la resistencia que se empieza a ejercer frente al que hacer pedagógico y que se fortalecen partir de los talleres de escucha, palabra y construcción llevan a que la directiva de la institución educativa Santa Rosa convoque una reunión a padres de familia y el secretario de educación del Municipio, para expresar de manera pública que los docentes estábamos movilizándolo a la comunidad para entorpecer sus decisiones. Ante el anuncio de la directiva y la intervención del Secretario de Educación del Municipio, los estudiantes tomaron la voz manifestando que estaban a gusto con la inclusión que de ellos se hacía para determinar temas de interés y actividades, asimismo, los padres de familia intervienen y exponen su respaldo al equipo docente, dejando como precedente que la voz que decide es la de la comunidad porque es un proceso de todos. Esta manifestación de organización y unidad es totalmente distinta de las prácticas de estado, los partidos políticos, los sindicatos o las iglesias, pues dan “prioridad a las relaciones horizontales, a poderes más difusos, menos centralizados y jerárquicos, pero sobre todo menos fijos y permanentes” (Zibechi, 2001, p.247)



Por otra parte, los talleres de escucha, palabra potenciaron el sentido creativo que como educadores – educandos debíamos tener para poner en diálogo también nuestros saberes sin imponerlos y analizando que tanto de ellos realmente apuntaba a una práctica educativa de resistencia o que tanto respondía a la educación dominante.

“Y nos llevó establecer relaciones más cercanas con los estudiantes que nos permitieron ahora sí conocer con quienes vivían, en qué parte de la vereda, que hacían cuando salían del colegio, cuáles eran sus sueños y sus frustraciones. Exigiéndonos mentalmente una movilidad, y una reflexión respecto al compromiso que requería una apuesta pedagógica que respondiera a esas necesidades e inquietudes de los estudiantes, esta situación generó tensiones entre nosotros como docentes y con la directiva de la Institución que veía estos encuentros de palabra y de construcción como excusas para perder tiempo de clase, cuando en realidad estábamos construyendo un puente para encontrarnos realmente con los chicos con esos sujetos críticos que no han dejado de sorprendernos desde ese día, puente también en el que no tardarían en transitar los padres de familia y otros actores de la comunidad”. (Muñoz, 2017)

Diálogo de saberes

El diálogo de saberes para intelectuales como Freire o Ghiso, es una forma de hacer resistencia a aquella cultura del silencio, es una forma de contraponerse a ese proyecto hegemónico de minimizar y marginalizar los saberes locales. Por eso, para los docentes de la institución educativa Santa Rosa, el diálogo de saberes, es una posibilidad de encuentro, de aprendizajes y de resignificación de las prácticas pedagógicas, como se lee a continuación:



“Miren padres de familia y estudiantes no importa cuánto tiempo llevemos en la vereda, si son de acá o no, el asunto es que vivimos aquí, por cuánto tiempo algunos no sabemos eso ... hasta que tengamos trabajito o hasta que el de arriba nos preste la vida, pero pues mientras estemos aquí tenemos que organizarnos por nuestros hijos. Yo ya no tengo hijos estudiando acá, pero a mi si me parece muy bueno que la Institución se haya abierto para que nosotros también hablemos, opinemos como parte de la comunidad, pero pues no es sólo para que estemos hablando, sino que también pensemos que vamos a hacer y yo creo que ahora es la oportunidad empecemos por hacer esa placa huella así sean unos 500 metros por ahora frente al colegio para que los niños no tengan que estar enfermos por tanto polvo”
(Clemente, 2015)

Se hace evidente el diálogo de saberes permite que otras voces, diferentes a las del docente, propongan actividades que respondan a las necesidades urgentes de la comunidad educativa, como es el caso de una placa huella, para evitar que los niños se enfermen por el polvo que la vía al no estar pavimentada genera. De esta manera, las prácticas educativas se vuelcan a contenidos reales y con significado para sus estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa; al tiempo en que un problema identificado a través del diálogo se convierte en una posibilidad de unificarse y trabajar en comunidad.

El diálogo de saberes también permite fortalecer las relaciones y el acercamiento con la comunidad educativa, por eso cuando se realizó la cartografía social en agosto de 2015, los estudiantes resolvieron una serie de preguntas a través de la creación de convenciones que luego ubicaron en mapas de la institución y de la vereda de su autoría. Entre los interrogantes estaban ¿Cuál es el lugar que más te



gusta de la IE Santa Rosa? ¿Cuál es el lugar que menos te gusta de la IE Santa Rosa? A continuación, algunas de las respuestas a la primera pregunta fueron:

“Me encanta la zona verde porque allí nos encontramos con los demás a conversar” (Angie Puscus, 2015)

“Si allí es bien chévere, pero cuando queman la basura si es muy feo además queda ese suelo todo negro y ya no se ve así verdecito que más tan bonito” (Ángelo, 2015)

Y a la segunda pregunta fueron:

“Lo que menos me gusta es por detrás de los baños porque es que eso como por allí se pasa al ribereño pues la gente cuando se va a bailar y luego se emborracha se vienen para acá por los baños del colegio y eso cuando uno llega el lunes encuentra de todo, basura, condones de todo eso es muy horrible” (Luis, 2015)

“El lugar que menos me gusta es el camino al colegio es que es peligroso pasan esos carros muy rápido y como es tan angosta la carretera uno o tiene mucho espacio y además la gente de la ciudad viene a dejar la basura acá yo he visto como tiran de carros bolsas con basura para acá a la vereda, como si esto fuera un basurero” (Juliana, 2015)

El diálogo, generado por las preguntas permite identificar las problemáticas que se viven al interior de la comunidad educativa, desde las voces de sus estudiantes. Este ejercicio de reflexión crítica del contexto de la comunidad es un aporte valioso, porque hizo posible que se fueran identificando las preocupaciones de los estudiantes por las condiciones en las que se encontraba la institución educativa y



la vereda en general, más adelante estas lecturas de la realidad mueven el trabajo colectivo para dar solución a las problemáticas más sentidas por la comunidad.

Negociación Cultural

La negociación cultural es la posibilidad de encontrarnos con el otro desde el dialogo-confrontación-negociación. En este proceso investigativo, se identificó que se negocian contenidos, interés de los estudiantes y padres de familia para desarrollar sus prácticas educativas como un acto de resistencia, como se describe a continuación:

“Como docentes nos vemos en la necesidad de no ser inferiores a la apuesta colectiva que están haciendo padres de familia y estudiantes, por ello se inicia un trabajo de relectura de la práctica pedagógica y se empiezan a analizar los contenidos de las mallas curriculares, las cuales son reestructuras, lo importante ya no es el estándar que pide ministerio de educación nacional , “aquí lo importante es que los conocimientos que se comparten contribuyan a resolver las necesidades de la comunidad, el conocimiento tiene todo el valor cuando nos hace vivir mejor , cuando nos hace felices ” (Muñoz,2016)

Es así como el concepto de negociación cultural logra instalarse en la institución educativa Santa Rosa, modificando los contenidos curriculares por necesidades reales.

Fase interpretativa

En esta fase se retoman autores como Walsh, Freire, Fanón, Zibechi, Ghiso, Santos, Giroux y Mignolo para analizar, establecer un diálogo, un análisis entre la



información recolectada y discriminada en la fase descriptiva. De esta manera se busca sentidos y significados desde la realidad de la institución educativa Santa Rosa.

Decolonialidad

Para Mignolo (2010) el pensamiento decolonial debe desarrollar procesos de resignificación; de comprensión crítica y diferenciada del conocimiento eurocéntrico; y de transformación del sistema mundo moderno/colonial. De ahí emerge la necesidad de identificar aquellas prácticas que resignifican las formas de ser, saber y poder, particularmente en el campo de lo educativo. Retomando a Abdelkebir Khatibi, lo decolonial es una “lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización” (citado por Fernandes & Ferrão, s.f, p. 255), por eso en esta oportunidad se visibilizará esa lucha que diversos actores educativos viven en su cotidianidad como un acto resistencia, como un acto político de emancipación.

El Ser

Para Walsh (2008), la colonialidad del ser se logra con la interiorización, con la deshumanización. Este tipo de prácticas deben ser identificadas y transformadas con acciones que posibiliten relaciones horizontales, en el reconocimiento de los “otros”, así lo expresa uno de los padres de familia de institución educativa Santa Rosa: *“Saber de dónde venimos, porque muchos no somos de por acá y si no nos conocemos como vamos a trabajar juntos”* (Cornelio, 2017). Es así como conceptos freiríamos como la “transformación el mundo inmediato” cobran sentido, cuando son los jóvenes, adultos y niños quienes construyen desde el SER colectivos,



autónomos, críticos, visibles y particularmente libres, otras realidades que les permiten ubicarse en una zona del NO SER dominados.

Freire (1979) también afirmaba que “nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p, 70). Por eso dentro de las reflexiones y la lectura de contexto en la que se invitan a participar también a padres y madres de familia, abuelos y líderes comunitarios surge un objetivo: “identificar de manera colectiva las potencias que existen en el territorio para autogestionarse, es decir, para juntos construir un camino de transformación a esas necesidades y construyendo juntos la Institución que queremos, la que soñamos y la que merecemos. Asimismo, con la segunda cartografía fue posible identificar saberes, talentos, espacios distintos al aula para escuchar, hablar y construir y para reflexionar respecto a otras tantas necesidades que trascienden los muros de la escuela y que todo pueden enfrentar” (Muñoz, 2015). Es así como en la institución educativa Santa Rosa se resignifica El Ser reconociendo su humanidad, su colectividad y su capacidad de transformación de realidades y contextos. Fanon (citado por Grosfoguel, 2012) teoriza que existen unas prácticas de dominación de lo humano desde unas zonas a las cuales él ha denominado zonas del ser “Yo” (sistema imperialista/ capitalista/patriarcal/ colonial) y zona del no ser “otro”. Por fortuna, en este escenario educativa en particular, se logra restar importancia con las acciones mencionadas de momento, a esas practicas de dominación que anulan al otro, convirtiéndose en prácticas de reconocimiento y aprendizajes con “otros”.



El Saber

Quijano menciona que “la colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas, que niega el legado intelectual e histórico de pueblos indígenas y africanos, reduciéndolos a su vez a la categoría de primitivos e irracionales, puesto que pertenecen a “otra raza” (citado por Fernandes & Ferrão, s.f, p. 250). Es por eso que en la Institución Educativa Santa Rosa se apuesta al compartir experiencias, trayectorias vitales que son saberes, que no están escritos en los libros guías del Ministerio de Educación Nacional, ni en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que tanto promueve las políticas de estado, pero que están escritos en las memorias de los pueblos, “saberes que son historicidad de la vida misma” (Ghiso, 2015, p. 30). De esta manera también hacen resistencia pedagógica pues lo importante no es lo que el docente transmite, lo válido no es solamente lo que está en los textos, se hace resistencia pedagógica al conductismo, a la consideración tradicional de que el estudiante es sólo un recipiente vacío en quien se debe depositar un saber superior, tal cual lo refiere Paulo Freire (1979) en la visión bancaria de la educación en su libro pedagogía del oprimido al afirma: “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes.” (p.73) por el contrario en la práctica de resistencia a la que le apuesta la Institución Educativa Santa Rosa es una apuesta liberadora donde se supera las relaciones jerarquizadas entre profesores y estudiantes, lo cual se hace evidente a continuación :



“Los jóvenes también propusieron actividades como elaboración de murales y juegos pintados en la institución, talleres formativos, recolección y separación de residuos destinados a la elaboración de eco-ladrillos, y otras acciones “

Las acciones llevadas a cabo en esta institución rompen con las lógicas moderno/ coloniales en la medida que se da valor a los intereses de los estudiantes y a campos del saber como el arte para la pintura de murales y juegos, instalándose así otras prácticas y saberes. Así también lo expresa uno de sus docentes:

“Me ha permitido conocer y abrir nuevos espacios al conocimiento, a ese conjunto de saberes construidos desde y para el colectivo puesto que es a partir de este principio como se pueden alcanzar verdaderos cambios en la estructura ideológica del contexto educativo en el cual estamos inmersos. Resignificar mi actuar docente pasa por entender el ser y actuar del otro _ estudiante, maestro”,

De esta manera, en palabras de Mignolo (citado por Díaz, 2010) se logra “cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal”. Esto se hace notorio cuando los mismos docentes con conscientes de que la escuela debe tener valores colectivos que correspondan al fortalecimiento de una ideología a favor de quienes históricamente han sido silenciados, oprimidos (estudiantes y padres de familia), con solo resignificar sus prácticas educativas. Así, se logra desarrollar una posición crítica para seguir construyendo experiencias desde las realidades de la comunidad educativa. Se construyen así otras historias en educación.



El Poder

Raúl Zibechi (2008, p, 208.), afirma: “El poder son relaciones; el poder es, por tanto, relacional. O sea, las relaciones sociales encarnan relaciones de poder, en todos los poros de la sociedad, en todas las actividades que hacen a la vida de los seres humanos”. En la institución educativa se fue generando una nueva forma de poder, entendido este no como fuerza ejercida sobre otro, sino como posibilidad de fuerza colectiva que empieza a mostrar el camino del que hacer para todos, qué nos une, qué nos acerca y por último que podemos construir juntos. No es posible hablar de nuevos espacios de poder o de resistencia sin que las relaciones entre los actores de esas comunidades cambien, “el cambio social consiste en la construcción de relaciones sociales diferentes a las hegemónicas” (Zibechi,2008,p.201), lo cual se hace evidente en fragmento que se retoma del diario de campo:

“(…) los chicos proponían actividades que consideraban ayudaban a resolver lo priorizado por ellos en la cartografía social y en las conclusiones hechas por ellos. Esta propuesta de taller generó una sorpresa entre la directiva, pero esta vez de manera positiva, pues vio a los chicos una semana antes de empezar su año escolar trabajando juntamente con los docentes para configurar el camino de la espiral para el 2016. Lo que llevo a la directiva a no hacer más oposición a la puesta colectiva”.
(Muñoz, 2017)

La educación para el sistema de dominación capitalista de corte neoliberal es un mecanismo por excelencia para reproducir las relaciones instrumentales, individualistas de sometimiento, opresión, para así ejercer control sobre las subjetividades y mentalidades de los seres humanos. Cada vez estos mecanismos de sometimiento toman nuevas formas en programas y métodos de aprendizaje,



cuyos elementos discursivos de universalidad, equidad y transformación de las condiciones de quienes han sido oprimidos no cambian las condiciones de explotación. Por eso en la Institución educativa Santa Rosa se fortalecen los valores de colectividad y acciones que les permiten participar en la construcción de los programas de estudio a partir de una cartografía social, así se hace notorio en el siguiente fragmento:

“La puesta en marcha de la cartografía social se llevó a cabo en todos los grados de la Institución, es decir, desde el grado cero hasta el grado 11, ya que estábamos seguros de que” todos, todos tenemos algo que decir “parafraseando a Eduardo Galeano y que no era posible pensarse a un acercamiento honesto con los chicos si no les permitíamos expresarse. De esta manera y de común acuerdo, todos los docentes de la Institución Educativa dejamos de lado los planes de estudio que nos habían entregado para hacer empalme y determinamos empezar de cero, aun cuando teníamos la presión de la directiva que consideraba sin mayor relevancia e importancia esta apuesta de acercamiento con la comunidad. Sin embargo y pese a esta consideración de manera autónoma determinamos acordar el día para hacer con todos los estudiantes la cartografía social, de allí que un día antes de la actividad le pidiéramos a todos los chicos que llevaran tijeras, colores, marcadores o lo que consideraban podría servirles para hacer un trabajo colectivo y que fueran con el uniforme con el que se sintieran más cómodos. Desde el anuncio de la actividad un día antes y sin más detalles los chicos mostraban entusiasmo y curiosidad.

Nótese que con la población que se realizó este estudio etnográfico, las relaciones de poder que se presenta en esta institución, rompen con esa educación bancaria carente de sentido y significados reales para los estudiantes; por el contrario, se



puede interpretar su interés por participar, su entusiasmo y curiosidad dado que su maestros son un integrante un dinamizador en su proceso de aprendizaje.

Prácticas Educativas

Educación Liberadora

Por eso si se piensa en una educación liberadora los actores que se encuentran en este escenario llamado escuela deben formarse para promover una lucha contra hegemónica, desde sus entornos inmediatos. Una forma en que los actores de la Institución Educativa Santa Rosa de la zona rural de Popayán han podido generar fisuras a las políticas neoliberales es estableciendo relaciones de horizontalidad, es decir del reconocimiento de los saberes y experiencias del otro a partir del dialogo colectivo para la construcción histórica de acciones que permitan la emancipación. Una de esas acciones fue la participación de los jóvenes en la elaboración del cronograma de actividades al inicio del año escolar 2016, al cual ellos denominaron “Escucha, Palabra y Construcción”.

Diálogo de Saberes

El diálogo de saberes como metodología de trabajo comunitario, como camino que permite a todos los participantes de la comunidad ser reconocidos, es decir, se dialogó para construir “saberes y subjetividades mutuas” (Acevedo, Gómez & Zúñiga, año, p.21). Una estrategia usada en la institución educativa Santa Rosa para motivar este diálogo es a partir de preguntas generadoras. Algunas preguntas generadoras que se realizaron a los estudiantes, durante los talleres de “Escucha, Palabra y Construcción” fueron: ¿qué tenemos nosotros para transformar esta situación? ¿qué necesitamos para ello?, las preguntas provocadoras que hacen los



docentes no buscan intimidar a los estudiantes, por el contrario, son una manera de devolverles la voz, una posibilidad de que expresen con libertad sus posturas, análisis, sentires y aquí una vez más vemos una práctica de resistencia pedagógica. Mientras en la educación tradicional, dada la ausencia del dialogo de saberes, generalmente se hacen preguntas muchas de ellas son enjuiciadoras y hasta sirven como llamados de atención y en ocasiones son sinónimo de castigo; aquí la pregunta, mediatizada por el dialogo, es un terreno para ganar confianza, para construir compañerismos, para lograr lo que refiere Freire “conciliación”, para fortalecer la relación de iguales entre educandos y educadores. El diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tono amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón no existe es confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación.” (Freire, 1979, p. 105).

A través del dialogo de saberes también se expresan de diversas formas las conclusiones, inquietudes y retos organizativos que tenga la comunidad. Sin embargo, es preciso aclarar que quienes participaron en el primer espacio de los talleres “Escucha, Palabra y Construcción” fueron estudiantes y docentes, en donde los estudiantes compararon sus cartografías y gráficos sin distinción de grado. Después de observar las cartografías, los estudiantes comparten sus impresiones, lo que les suscitó el trabajo y elaboran sus conclusiones. Seguidamente por grupos de trabajo integrados por chicos de varios cursos van manifestando sus



conclusiones y así priorizan lo que para ellos son las necesidades más sentidas, qué les gustaría cambiar de la Institución, de su vereda y por qué. Así lo relataron:

“Sería bueno que respetaran nuestra institución, yo pienso que está bien que uno de los domingos venga aquí a la cancha para que todos la disfrutemos, los papás, con vecinos, nosotros. Pero pues que no se dejara toda esa basura, que se irrespete hasta nuestra decoración del salón porque se entran y rayan todo. Entonces pues yo propongo que los que venimos los domingos hagamos un grupo, no para recolectarles la basura, no, sino para compartir, integrarnos y en esa medida con confianza irles diciendo lo que está mal que la basura no se deja allí, que entremos los pupitres”. (Natalia, 2015)

En las conclusiones de los estudiantes es posible ver cuáles son las situaciones en las que se ven envueltos todos los habitantes de la vereda Santa Rosa, mostrando que lo que ocurre dentro de la Institución es un reflejo de lo que ocurre en toda la zona. Espacios como éstos permiten a través del diálogo tomar conciencia y para otorgar sentido a los propios intereses, proceso totalmente distinto a la metodología tradicional aplicada en la escuela en el que el educador se encarga de impartir conocimientos “que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (Freire, año, p.71)

Negociación Cultural

En la Institución Educativa Santa Rosa es posible ver lo que autores como Alfredo Ghiso y Marco Raúl Mejía refieren frente a lo que denominan como “negociación cultural” en este proceso no se negocian solamente contenidos, sino que también se negocian los intereses que tienen los estudiantes de conocer y transformar la



realidad en la que viven. En este proceso de confianza de superación al miedo de la palabra como práctica de resistencia pedagógica tiene un efecto de onda, en tanto que a él se le van sumando otros actores del proceso pedagógico como los padres de familia. Lo dicho hasta el momento se evidencia cuando uno de los estudiantes expreso en una entrevista:

“A mí me gustaba venir al colegio, pero ahora más, antes lo hacía para no quedarme haciendo oficio en la casa, pero ahora no es sólo por eso, sino que acá uno hace las cosas no porque lo manden o porque lo obliguen, sino que uno siente como satisfacción, como que uno entiende que uno está aquí no sólo por uno mismo, sino por todos. Por ejemplo, el día de la jornada ecológica que hicimos yo trabajé mucho pero no me sentía con pereza u obligado, ¡no! fue bien bacano como todos ayudábamos, los profes y uno. Todos haciendo lo mismos para que cada día el colegio este mejor” (Henry, 2015)

En la negociación cultural nada tiene que ver con la persuasión, es decir, no se trata de convencer en este caso a los estudiantes y padres de familia respecto a lo que tienen que aprender, no es una imposición disfrazada de conciliación, la negociación cultural tiene que ver con la interacción entre los actores de la comunidad entre los cuales se intercambian entendimientos y se construye acuerdos para la acción. “De tal manera se opera un acuerdo y un entendimiento compartido que hace posible la acción desde el saber culturalmente acumulado en ese grupo potenciando la imaginación humana” (Mejía,2001, p. 140). Lo dicho por Mejía se relaciona con la reflexión que una de las docentes hace:



“¡El reto ahora fue para nosotros como profesores, claro! Era más fácil darles la tabla de contenido o las unidades temáticas a tener que armar un gran grupo de trabajo en el que partiendo de una lectura de contexto articuláramos unas temáticas que dieran respuestas a esas preocupaciones de los estudiantes” (Lucy, 2017).

En este sentido, el conocimiento se construye desde una negociación cultural entre el interés de los estudiantes y la lectura de contexto. De esta manera, las prácticas educativas que se gestan en esta institución educativa reconocen los aprendizajes que se dan desde el diálogo, desde el trabajo comunitario y consensuado.

Fase de Construcción de sentido

En esta fase se definen algunos sentidos y significados de decolonidad que se identificaron en las prácticas educativas de la institución educativa Santa Rosa. En donde se realiza una construcción epistemológica a partir de la realidad social y cultural de dicha institución educativa.

El camino de la espiral, lo decolonial

El camino de la espiral es una apuesta pedagógica creada en colectivo, con la cual niños, niñas, padres de familia, jóvenes, abuelos, líderes comunitarios y docentes de la Vereda Santa Rosa, zona rural de Popayán, se han unido para restablecer las relaciones horizontales, así cada uno es considerado un educador en potencia. La base de la espiral es la lectura de realidades, es decir, la vuelta a las historias de vida de los chicos, sus familias y su entorno, con el fin que la construcción de conocimiento no sea predeterminada, ni estandarizada, sino que por el contrario se



configure a partir de las inquietudes, preocupaciones y necesidades de la comunidad educativa.

Este sendero pedagógico requiere de encuentros permanentes en los que se posibilita la palabra en todas sus formas, verbales y no verbales en donde todos los participantes puedan expresar y pensarse no sólo lo que desean conocer, sino cómo poder conocerlo. En este sentido, el docente pasa a hacer un dinamizador del proceso, es provocador de los espacios junto con los estudiantes y demás actores de la comunidad. De allí que las ramas de la espiral simbolicen las múltiples posibilidades de aprendizaje que no se desconectan de la apuesta colectiva, de esta manera se trasgrede los espacios lineales en los cuales se encajona el proceso de enseñanza-aprendizaje, no importa que tan larga o corta sea la rama todos fortalecen la espiral y serán los encargados de extenderse y cargar los frutos.

Para la comunidad educativa las prácticas de construcción de una pedagogía distinta empiezan por volver la mirada sobre sí mismos, derribando los cercos que delimitan no sólo las casas que habitamos, sino las que se encuentran en las mentes e impiden la movilización colectiva y la solidaridad. Es por eso que conceptos como ser, poder y saber se resignifican desde acciones comunitarias, fundadas en la posibilidad de construir “otras” epistemologías desde las necesidades y realidades de la comunidad educativa.

El camino de la espiral, lo decolonial se funda desde un pensamiento crítico y se conecta con ese proyecto que ha surgido y cada vez toma más fuerza en Latinoamérica, el cual convoca a pensarse y reflexionarse desde un pensamiento “Excluyente”, “Opresor”. Por el contrario, en este camino se definen horizontes de



posibilidades por escuchar, dialogar, visibilizar y así superar la tradición teórica que nos impuso occidente. Como se ha descrito en las anteriores fases, en la Institución Educativa Santa Rosa “El Ser”, “El Saber” y “EL Poder” se reconfiguran a la par con las voces y dinámicas que exige construir una educación desde la realidad de nuestros estudiantes y padres de familia. Esta nueva forma de relacionarse va generando una concepción de poder distinta, como una posibilidad de fuerza colectiva, que empieza a mostrar el camino para construir juntos. No es posible hablar de nuevos espacios de poder o de resistencia sin que las relaciones entre los actores de esas comunidades cambien, y en consecuencia se escriben historias en educación, desde lo local reafirman así su “Existencia” y “Resistencia” frente a esa relación monocultural que se impone a nivel global.

Prácticas Educativas que dejan huella

Esta ruta de la espiral es la materialización del poder de lo colectivo, es el momento en donde la reflexión, el sentir y el hacer vida en cada minga, jornada ecológica, trueque, ropero solidario, reestructuración del PEI (Plan de Educativo Institucional), elaboración de ecoladrillos para la caseta de reciclaje, construcción de huerta escolar en pro de la soberanía alimentaria, elaboración de máquina para producir hilo de botellas plásticas, consolidación del grupo de investigación semillas de vida, elaboración de artesanías y elementos decorativos con residuos sólidos, manifestaciones artísticas como potencia para la reivindicación de nuestras raíces indígenas, el teatro como protesta, la recuperación del ojo de agua y el muralismo para recordarnos nuestros sueños. Pero la base continuará siendo “juventud de Santa Rosa dejando una huella hermosa” es el diálogo de saberes y negociación



cultural como metodología de trabajo comunitario, como camino que permite a todos los participantes de la comunidad ser reconocidos, es decir, se dialogó para construir “saberes y subjetividades mutuas” (Acevedo, Gómez & Zúñiga, 2016: 21).

Aunque pareciera irónico que las huellas no estén representadas por pasos, la concepción de los participantes de la comunidad educativa Santa Rosa consideran que las huellas más fuertes son las que perviven en la memoria y las que se hacen sombra para el inclemente calor de las políticas de estado que afectan directamente los territorios. “Donde hay un árbol frondoso hay vida, hay historia, está sembrado un abuelo y una generación” (Nej Tama, 2017)

Los árboles también se mueven, están de tiempo en tiempo. Así mismo, la metáfora del camino de la espiral encarna el compromiso que esta apuesta colectiva tiene que continuar transitando, caminando juntos conectándonos todos y con todo, porque resistir a la desarticulación del hombre con los demás elementos de la naturaleza no sólo es un acto de amor sino también una apuesta política resistencia contra el individualismo del mundo actual.

Todo espacio es una oportunidad pedagógica y la potencia de este acto radica en los saberes que los sujetos tienen y que han construido a lo largo de sus relaciones de vida y con el mundo. De allí que la Institución Educativa Santa Rosa haya hecho de la escuela, las fincas de los padres de familia, el camino de regreso a casa etc., lugares propicios para el conocer, reflexionar y construir. De allí, también, la superación de roles en el acto pedagógico, una victoria de aquella educación bancaria a la que Freire crítico, porque educar “No es depositar ideas en el otro, ni un simple cambio de ideas, ni la imposición de verdades” (Freire, 1979, 71), educar



es lograr transformar realidades imposibles en posibles, así como la comunidad educativa de Santa Rosa desde el dialogo y las relaciones de horizontalidad ha dado existencia y significado a ese escenario llamado escuela.

Esta es la última fase de la espiral en donde se concretan las acciones y la ruta de trabajo, es el momento donde se materializan las huellas de este caminar colectivo, que trasciende los muros de la institución educativa y se hacen esfuerzos conjuntos para hacer un mejor vivir en la vereda. Es importante resaltar que, si bien es cierto, todo este movimiento de voluntades y acciones surge a partir de la identificación del problema ambiental de la falta de control de los residuos sólidos en la vereda, estos esfuerzos no se quedaron allí, sino que la problemática identificada fue un detonante para repensar en la fuerza de lo colectivo, además de que contribuyó a cambiar las prácticas pedagógicas y en consecuencia los contenidos, las temáticas, las intenciones y los espacios.

Todos dejamos huellas no es el fin de la espiral, es la última fase y el retorno al ejercicio de continuar leyendo realidades, dialogando y construyendo alternativas de para una sociedad distinta más juntas, menos egoísta y más respetuosa con la naturaleza.

El espiral continúa infinito y por él transitan padres y madres de familia, abuelos, estudiantes, docentes y líderes comunitarios, quienes juntos y de manera autónoma no sólo van determinando necesidades por las que hay que trabajar, también potencian el territorio para auto gestionarlo, es decir, para juntos construir un camino de transformación “por la Institución y la vereda que queremos, la que soñamos y la que merecemos” (Laura, 2016)



Consideraciones finales

Retomando el problema de la investigación el cual se presenta con la siguiente presunta: ¿Qué sentidos y significados tienen las prácticas educativas que se vienen desarrollando en la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán (Cauca) desde una perspectiva decolonial?, planteamiento que desde su objetivo general busco informaciones para interpretar los sentidos y significados de acciones que en escenarios educativos están respondiendo a los intereses del proyecto latinoamericano sobre decolonidad.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento se plantean las siguientes conclusiones teniendo en cuenta los descriptores de las dos categorías ya analizadas e interpretadas:

Para reinventar el mundo y sus dinámicas se hace urgente definir el ser desde el trabajo colectivo, en comunidad. Solo de esta manera se podrán desarrollar practicas que permitan analizar y reflexionar como sujetos históricos y sociales responsables de su propia emancipación.

En cuanto a las relaciones de poder, estas pueden reconfigurarse desde prácticas en las cuales es importante tener en cuenta los deseos, voluntades, creatividad y voces de quienes son actores de escenarios educativos. De esta manera se mantiene la esperanza de fragmentar esa educación bancaria, que tanto critico Freire.

Asimismo, es importante resaltar el contexto de cada comunidad educativa como la principal fuente de conocimiento y de saberes. Trasgredir las políticas del proyecto



moderno/colonizador, requiere también la Visibilización de los intereses y necesidades de estudiantes y padres de familia para que éstos se deriven en aprendizajes reales y con sentido. Construyéndose así un reconcomiendo por la colectivización del conocimiento, y así desaprender las imposiciones colonizadoras. Finalmente hay que hacer énfasis en que toda practica pedagógica es un acto político, y por ende nuestras formas de leer, escribir, pensar y decir la realidad a favor de la dominación o de la emancipación. En este proceso quedo en evidencia que el diálogo de saberes y la negociación cultural son alternativas inciden en la comprensión y la intervención de realidades en la medida que nos permiten reconocernos “en el otro”. La educación no es otra cosa que la posibilidad de construirnos como sujetos desde la conversación y la confrontación de realidades.



Referencias Bibliográficas

- Acevedo, M. Gómez, R. & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: construcción a partir del diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. 7
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. En Gaceta de Antropología, 24 (1). Consultado el 15 de septiembre de 2011 desde http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Borges, J. (2003). Algunas citas sobre diálogo, discusión y lenguaje. Recuperado de: <http://valenciad.com/Conferencias/ComunicSobreDialogoDiscus.pdf>.
- Bourdieu, P. (s.f) Los tres estados del capital cultural. Recuperado de: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.
- Cañón, O. (2008). Las huellas del sujeto en narrativas construccionistas (Bogotá). Revista diversita-Perspectivas en psicología, 04 (2), 245-257.
- Cerleti, L. (2013). “Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza”. Recuperado de: http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3845/CONICET_Digital_Nro.5156_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Conferencia en el CEIICH/ UNAM (2013). “Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno del conocimiento”. Recuperado de: http://www.academia.edu/5738901/_Para_una_descolonizaci%C3%B3n_epistemol%C3%B3gica_del_paradigma_moderno_del_conocimiento_
- Deslauriers, J. (2004). Investigación Cualitativa. Colombia: Editorial Papiro.



- De Paz Abril, D. (2004) "Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad". Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf?sequence=1>. (Recuperado en 17 de junio del 2013).
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertura, búsquedas y posibilidades. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario-19/Downloads/HACIA%20UNA%20PEDAGOGIA%20EN%20CLAVE%20DECOLONIAL..pdf>
- Díaz , Á. & González, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740311>.
- Doin, G. (2012). *La educación prohibida*. [Video]. Recuperado de: <http://www.educacionprohibida.com>.
- Flores , M. (2004). "Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa". Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm>.
- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo Veintiuno editores. Redición.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México, España, Argentina y Colombia. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *La Educación Liberadora*. México: Ediciones El caballito.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Brasil: Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: España. Morata.



- Fromm, E. (2006). Miedo a la libertad. Recuperado de: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20EI%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>.
- Galeano, E. (s.f). El libro de los abrazos. Recuperado de: http://resistir.info/livros/galeano_el_libro_de_los_abrazos.pdf.
- Ghiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. *Revista Pensamiento Popular*. Popayán, Colombia: Colectivo de Educadores Populares-ASOINCA.
- Ghiso, A (2000). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de sistematización en épocas de la globalización. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033101.pdf>
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la Diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Recuperado de: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2009). De la teoría a la práctica ¿Qué es la ciencia?. Metodología de las ciencias humanas (pp. 24), México: fondo de cultura económica.



- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf>
- Hernández, G. & Carreño, M. (2011). Globalización y Culturas Globales. Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Hernández, G. (2011). Identidad, diferenciación social y capitalismo. Módulo de Antropología. Universidad de Manizales. Manizales.
- Ibáñez, A & Aguirre, N. (2013). Buen Vivir, Vivir Bien. Una Utopía en Construcción. Bogotá: Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador Popular). Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Lamus, D. (2007). Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: Trasmmodernizarlos feminismos. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-7/grosfoguel.pdf>
- León, O. & Burgos, P. (2012). Primicias que la escuela de hoy debe tener para el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar en los niños, niñas y jóvenes guambianos. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/5027-1496105538.pdf>
- Martínez, E. (2014). Educación para comunidades en resistencia. Libro Pedagogías y metodologías de la educación popular se hace camino al andar. Bogotá: Colombia. Ediciones Desde Abajo.



- Martínez, M. (2006) “Epistemología y Metodología Cualitativa”. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Mejía, M. (2001). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Recuperado de: <http://www.cpalsocial.org/documentos/400.pdf>
- Mejía, M. (2016). Dialogo –confrontación de saberes y negociación cultural. Bogotá: Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2003). Educación popular hoy, en tiempos de globalización. Bogotá: Colombia. Editorial Aurora.
- Mesa, F. Sandoval, B. & Muñoz, J. (año). La pedagogía y metodologías de la educación popular en perspectiva de género. Recuperado de: <http://sercoldes.org.co/images/Metodologia/X-Articulo-EP-SERCOLDES--Final.pdf>
- Muñoz, A. (2017). Narrativas. Popayán: Cauca. Universidad de Manizales.
- Puiggros, A., Marengo, R. (2003). Pedagogías: Reflexiones y detalles. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Reyes, J. (1985). En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz Latinoamericana. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>.
- Saldarriaga, A. (2011). Posibles enlaces que permiten cerrar la fisura existente entre adultos y jóvenes a través de un diálogo intergeneracional incluyente para construir procesos de participación conjunta que transformen los contextos educativos y culturales. Recuperado de:



http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/652/Saldarriaga_Restrepo_Ana_Cecilia_Art%C3%ADculo_2011.pdf?sequence=1&isAllowed

- Sánchez, R. (2014). Educación Emancipadora de América Latina. Recuperado de: http://clepso.flacso.edu.mx/sites/default/files/clepso.2014_eje_7_pacheco.pdf
- Sampieri, R., Fernández, C. & Bastidas, P. Metodología de la investigación. Quinta Edición. Recuperado de: http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Recuperado en: http://terceridad.net/STR/semestre_2017-1/libros_completos_opcional/De%20sousa,%20B.%20Una%20epistemolog%C3%ADa%20del%20Sur.pdf
- Taylor, S., Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos de investigación- La búsqueda de significados. Argentina 1986.
- Torres Carrillo, A (2009). La palabra verdadera es la que transforma el mundo Paulo Freire y las pedagogías Críticas Recuperado de: <https://www.centroconviven.org.ar>.
- Walsh, K. (s.f). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Recuperado de: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>




- Walsh, K. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Zibechi, R. (2013). América Latina: Periferias Urbanas. Territorios En Resistencia.



Anexos


Resumen de actividades hechas en el 2015 que van alimentado la espiral

FECHA	ACTIVIDAD	PREGUNTAS O ACTIVIDADES GENERADORAS
12 Y 13 AGOSTO 2015	REFLEXIONES ENTRE COMPAÑEROS DOCENTES	<p>¿Cómo acercarnos a los estudiantes?</p> <p>¿Cómo conocer los procesos que hasta el momento llevan?</p> <p>¿Cómo indagar sin violentarlos?</p> <p>Conceso de usar la cartografía social como herramienta metodológica.</p>
20 AGOSTO DE 2015	<p>Reunión de socialización y concertación para la realización de lectura de contexto</p> <p>En la institución.</p>	



<p>26 DE AGOSTO DE 2015</p>	<p>Aplicación de cartografía social para la lectura de contexto elaboración de mapas de la institución con las respuestas a las preguntas de investigación.</p>	
<p>8 Y 9 DE SEPTIEMBRE 2015</p>	<p>Taller de escucha, palabra y construcción</p>	<p>Reflexiones respecto a la cartografía, elaboración de conclusiones y puesta a rodar del cuaderno viajero.</p>
<p>05 OCTU DE 2015</p>	<p>Conclusiones y ejes problemáticos obtenidos a partir de la lectura de contexto, discusiones</p>	



	pedagógicas de los docentes frente al reto.	
23 DE OCTUBRE DE 2015	Conformación del colectivo ambiental escolar, grupo gestor de actividades para hacer frente a los ejes problemáticos encontrados en la lectura de contexto	
28 DE OCTUBRE de 2015.	Elaboraciones de propuestas por áreas para apoyar a resolver el eje problemático y respaldar las actividades propuestas por el colectivo ambiental	



Anexo 2. Resumen de actividades de lo que va del 2017, porque la espiral no se detiene.

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE
Semana institucional	PLANEANDO LA RUTA DEL ESPIRAL	Construcción colectiva de intereses de aprendizaje de los estudiantes que respondan a las nuevas necesidades identificadas.
FEBRERO	TALLER DE MEMORIA	¿Por qué es importante nuestra apuesta colectiva? Preguntas generadoras: ¿Cómo estábamos? ¿Qué he hecho? ¿Para qué? ¿Qué nos falta?
MARZO	SEMBREMOS UN ÁRBOL	Taller para hechar raíces, participan estudiantes pares y madres de familia y docentes
ABRIL	PRIMERA MINGA ECOLOGICA DEL AÑO “EL COLEGIO QUE QUIERO”	Toda la comunidad se involucra en la jornada de embellecimiento de la Institución.



MAYO	EL PRESENTE Y EL FUTURO ES EL CAMPO	Taller de sensibilización respecto a la soberanía alimentaria y sus implicaciones políticas Taller simultáneo dirigido por el colectivo de Educación Popular de ASOINCA para los estudiantes y colectivo de soberanía alimentaria de asoinca para los padres de familia.
JUNIO	CAMPAMENTO Y TRUEQUE(VIAJE A PIEDRA DE LEÓN SOTARÁ)	Descolonizándonos del consumismo
JULIO	ROPERO SOLIDARIO	Una apuesta de trueque desde nuestra realidad y formas económicas solidarias
SEPTIEMBRE	TALLER: MANDALA DE CONOCIMIENTO DE GESTION DE RESIDUOS	Construyendo nuestros compromisos con la Madre Tierra.