

Convergencias entre educación popular y educación propia en propuestas educativas de maestros en el departamento de Cauca

Convergences between popular education and self-education in educational practices of teachers from the department of Cauca

Alfonso Torres Carrillo¹
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a1

Resumen

El artículo presenta resultados parciales de la investigación “Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra. Propuestas desde los sindicatos magisteriales”; en particular, asume un tema emergente, en torno a uno de los objetivos específicos del proyecto: “Caracterizar las propuestas construidas por los sindicatos magisteriales, desde los cuales se expresa el potencial pedagógico y educativo para abordar el conflicto en sus regiones”; en el análisis de los datos correspondientes a las prácticas educativas realizadas por la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (ASOINCA). Encontramos una confluencia entre el enfoque de educación popular promovido por este sindicato, y el enfoque de educación propia, agenciado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), al que pertenecen algunos educadores. El artículo presenta, en primer lugar, de qué manera ASOINCA asume la educación popular y cómo ello se expresa en los relatos de los profesores; en segundo lugar, muestra cómo el CRIC entiende la educación propia y ello se evidencia en la voz de los maestros indígenas; en tercer lugar, se analizan las confluencias de estos enfoques educativos en las apuestas educativas y creaciones curriculares impulsadas por las dos organizaciones; en cuarto lugar, se abordan las convergencias entre educación popular y educación propia en una propuesta educativa.

Palabras clave: Educación popular; educación propia; currículo; diálogo de saberes.

Abstract

This article presents partial results of the research “Pedagogical experiences to deal with conflict in war contexts. Proposals from the teachers’ unions”; in particular, it addresses an emerging theme based on one of the specific objectives of the project: “To characterize the proposals built by the teachers’ unions, through which the pedagogical and educational potential to deal with conflict in their regions is expressed”. After analyzing the data resulting from the educational practices carried out by Cauca’s Association of Educators (ASOINCA in Spanish), we found a confluence between the Popular Education approach, promoted by this organization, and the self-education approach, taken by the Cauca’s Indigenous Regional Council (CRIC in Spanish), to which some educators belong. The article presents, first of all, how ASOINCA assumes Popular Education and how this is expressed in the teachers’ stories; secondly, it shows how the CRIC understands its own education as expressed through the voice of indigenous teachers; thirdly, an analysis of the confluences of these educational approaches and curricular designs promoted by the two organizations; and fourthly, an educational proposal based on the convergences between Popular Education and self-education.

Keywords: Popular education; self-education; curriculum; dialogue of knowledge.

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Historia. Correo: alfonsitorres@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0619-8594>

Introducción

El presente artículo presenta resultados parciales de la investigación *Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de guerra. Propuestas desde los sindicatos magisteriales*²; en particular, asume una problemática emergente, al abordar uno de los objetivos específicos del proyecto: “Caracterizar las propuestas construidas por sindicatos magisteriales, desde los cuales se expresa el potencial pedagógico y educativo para abordar el conflicto en sus respectivas regiones”. En efecto, durante el análisis de los relatos presentes en las entrevistas y en las actas de los encuentros realizados con maestros de algunas instituciones educativas del departamento del Cauca, donde la Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca (en adelante ASOINCA) tiene incidencia, encontramos referencias a la confluencia de sentidos y experiencias entre el enfoque de educación popular promovido por este sindicato magisterial, y el enfoque de educación propia, agenciado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, al que pertenecen algunos educadores.

El carácter cualitativo de la investigación realizada, contemplaba varias estrategias de producción de datos, tales como la indagación documental, las entrevistas semiestructuradas, y los encuentros y talleres con educadores. Dado el carácter flexible y reflexivo de esta perspectiva metodológica, el análisis de su contenido preveía la emergencia de temáticas y problemáticas, tales como la que nos ocupa en este artículo. Así mismo, la interpretación de esta temática emergente –como es común en las investigaciones cualitativas– exigió una conceptualización “a posteriori”, dado que no se podía tener unos referentes conceptuales previos.

El corpus de información proviene del trabajo de campo realizado en 2017 y 2018 por el equipo de investigación, en cual se desarrollaron entrevistas, encuentros y talleres. Las voces provienen de profesores afiliados a ASOINCA, algunos de ellos, también indígenas de los pueblos Nasa, Yanakona y Misak, que laboraban en las siguientes instituciones educativas: Colegio Agropecuario Totoró, Institución Educativa Indígena El Mesón, Institución Educativa Agrícola La Tetilla, Institución Educativa Agropecuaria Misak, Institución Educativa de Balboa, e Institución Educativa Santa Rosa (en zona Rural de Popayán). Además, acudimos a entrevistas con dirigentes de ASOINCA y a talleres realizados con el Colectivo de Educadores Populares de Cauca, así como consultamos dos publicaciones del sindicato: Periódico El Educador Caucano y la Revista Pensamiento Popular.

El propósito del artículo es describir y analizar cómo estas apuestas educativas de las dos organizaciones se desenvuelven y se entrelazan, para luego intentar una interpretación en la perspectiva del diálogo de saberes. En consecuencia, se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el modo como ASOINCA asume la educación popular y su expresión en los relatos de los profesores; en segundo lugar, la manera como el CRIC entiende la educación propia y su evidencia en la voz de los maestros indígenas. En tercer lugar, se analizan las confluencias de estos enfoques educativos en las apuestas educativas y creaciones curriculares impulsadas por las dos organizaciones; en cuarto lugar, se abordan, desde el diálogo de saberes, las convergencias entre educación popular y educación propia.

² Proyecto desarrollado por el Grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y cofinanciado por el CIUP-UPN con el código DSI 454 -17. Participaron como coinvestigadores las profesoras Alcira Aguilera y María Isabel González, y el profesor Víctor Rodríguez. Se llevó a cabo con dos sindicatos: la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDAS) y la Asociación de institutores y trabajadores de la educación del Cauca (ASOINCA).

1. ASOINCA y su apuesta por la educación popular

ASOINCA es un sindicato de los maestros del departamento de Cauca (Colombia), el cual, desde 1998 le ha dado un giro a su acción gremial. Sin abandonar el escenario de las reivindicaciones laborales, ha incorporado un conjunto de acciones orientadas a la construcción de poder popular en los diferentes campos de la vida social (económico, político, cultural y, por supuesto, educativo). Esta opción por la transformación social, les ha llevado a tomar distancia crítica no solo con el Estado y sus políticas, sino también con el sindicalismo tradicional, al que consideran corporativizado y desentendido de los intereses sociales a que deben su origen histórico.

Por tal razón, ASOINCA ha incursionado en otros campos poco habituales en el mundo sindical, como la creación de una cooperativa de vivienda, una red de supermercados y una estación de servicio. Así mismo, logró que el gobierno departamental le permitiera orientar la formación de los maestros en los periodos intersemestrales. En el marco de esta renovación, desde el año 2004 ASOINCA asumió la educación popular como el enfoque pedagógico desde el cual pretende orientar sus acciones formativas, e incidir en la práctica pedagógica de sus afiliados, tal como lo reseñó en su periódico *El Educador Caucano*: “formar para la vida no es obra ni responsabilidad de los docentes, es responsabilidad de padres de familia, de los mismos estudiantes y si unificamos estos criterios podemos legitimar los contenidos y los mecanismos que se vayan trazando en la búsqueda e implementación de una EDUCACIÓN POPULAR” (ASOINCA, 2014, p. 6).

Esta opción, y la necesidad de profundizar en esta perspectiva pedagógica, llevó a ASOINCA a aliarse con el Grupo de Educación Popular de la

Universidad del Cauca, y a asesorarse de educadores populares de Colombia y América Latina³. En el primer caso, dicho Grupo venía realizando desde finales de la década de 1990, encuentros regionales e internacionales de educación popular, en el que participaban maestros del Cauca y educadores de todo el país. Desde 2012, ASOINCA pasó a ser co-organizador de este evento⁴. La continuidad de dicho vínculo ha sido decisiva en la apropiación de esta concepción pedagógica por parte del Sindicato y en la conformación del Colectivo de Educación Popular del Cauca⁵:

El trabajo con la Universidad del Cauca, a través de la formación y actualización con créditos, unidad de acción [que] se ha consolidado y dio como resultado el Tercer Encuentro Internacional de Educación Popular; así mismo, el tener la posibilidad de acceder a la formación pedagógica y sindical logrando compartir con pedagogos de reconocida trayectoria y crear espacios de reflexión, fruto de ello la conformación del COLECTIVO DE EDUCACIÓN POPULAR DEL CAUCA, el cual con disciplina y compromiso podrán demostrar que es posible dar el salto en este trabajo que contribuya en la construcción de poder popular. (ASOINCA, 2014, p. 7).

Con el mismo propósito formativo y divulgativo, ASOINCA ha participado en la creación de la Revista *Pensamiento Popular*, a través de la cual se socializan las reflexiones pedagógicas y políticas del sindicato, de sus profesores y de otros educadores populares de América Latina. En fin, a través de diferentes estrategias, ASOINCA ha venido buscando posicionar la educación popular.

Estos antecedentes, nos permiten comprender el posicionamiento que tiene la educación popular en el discurso y la práctica de los maestros afiliados a ASOINCA; en particular, de

³ Entre otros: Marco Raúl Mejía, Alfredo Guiso, Alfonso Torres Carrillo y Oscar Jara.

⁴ ASOINCA y La Universidad del Cauca han realizado: el III Encuentro Internacional y V regional (2011), el IV Encuentro internacional y VI regional (2013), el V Encuentro internacional y VII regional (2015), el VI Encuentro internacional y VIII regional (2017), y el VII Encuentro internacional y 10° regional (2019)

⁵ En el Colectivo de Educación Popular del Cauca participan un centenar de maestros de ASOINCA, algunos integrantes del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca, así como otros educadores populares del Departamento.

aquellos que integran el Colectivo de Educación Popular del Cauca. Para poder reconocer de qué manera los presupuestos y características de este enfoque pedagógico en los discursos y prácticas de los maestros afiliados al sindicato, se hará una breve presentación de los rasgos que definen a la educación popular como corriente pedagógica y práctica educativa. Para ello, nos apoyamos en una construcción que hemos venido desarrollando desde hace más de dos décadas (Torres, 1993; Torres, 2007; Torres, 2016).

A partir de una lectura de diferentes prácticas y discursos que se asumen como "educación popular" en América Latina, podemos afirmar que, esta expresión ha tenido diferentes significados, que van desde aquellos que la usan para describir prácticas educativas llevadas a cabo por las capas populares de la población, pasando por las que la asumen como la universalización de la instrucción pública, hasta aquellas que la asumen como *trabajo de liberación a través de la educación* (Brandão, 2006).

En este artículo, asumimos este último sentido, dado que es el que ha orientado toda una corriente pedagógica y un movimiento de educadores en América Latina desde la década del 70 del siglo pasado, inspirados en las ideas de Paulo Freire. En efecto, desde ese momento, la educación popular fue asumida como un horizonte político y pedagógico emancipador que, a partir de reconocer el carácter político de la educación y de criticar la educación dominante, busca fortalecer procesos y movimientos agenciados por diferentes sujetos colectivos "subalternizados" por el sistema; en su devenir, ha venido construyendo sus propios referentes pedagógicos y metodológicos, de carácter dialógico y participativo.

A partir de estas consideraciones, hemos propuesto la siguiente conceptualización: "por educación popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las

clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador" (Torres, 2012: 26).

Tomando como base dicha conceptualización y el estudio de diversas prácticas asumidas como educación popular, podemos distinguir los siguientes rasgos que la identifican:

1. Una lectura crítica de la realidad: cuestionamiento radical al carácter capitalista (también colonial y patriarcal) de las sociedades latinoamericanas y al papel funcional que juega la educación institucionalizada en su reproducción.

2. Un horizonte político y ético emancipador (entendido de modo plural, abierto y no dogmático) que inspira y promueve la transformación de las condiciones y contextos que reproducen las diferentes formas de opresión, exclusión y la discriminación.

3. Uso de estrategias para potenciar la capacidad de transformación de los sectores dominados desde el fortalecimiento de sus procesos comunitarios, organizativos y de acción colectiva.

4. La intención de contribuir a la construcción de sujetos sociales a través de la afectación diferentes dimensiones subjetivas de los actores sociales, tales como la conciencia, el pensamiento, la cultura, la voluntad, la emocionalidad y la corporeidad.

5. La creación y utilización de metodologías, didácticas y técnicas contextualizadas, dialógicas, participativas e interactivas.

Dado el contexto escolar en el que se desarrollan las propuestas transformadoras inspiradas en la educación popular, reconocemos lo curricular como un campo en el que se disputan los sentidos educativos, a partir de la opción por determinados propósitos, contenidos y metodologías

educativas; así, en la construcción curricular cotidiana los maestros no son simples ejecutores de unas directrices nacionales, sino que tienen cierta autonomía y capacidad de agencia (Gómez y Torres, 2018).

Este referente pedagógico, alternativo a la educación hegemónica, ha sido acogido y recreado desde las experiencias y reflexiones previas de maestros y colectivos de profesores; éstos, ya habían iniciado experiencias educativas y proyectos pedagógicos inspirados en otros referentes como la educación propia (ver numeral 2) y en la innovación didáctica en áreas específicas. De este modo, las experiencias y las reflexiones generadas por sus protagonistas expresan esta hibridez de significados educativos, resultado de un permanente diálogo entre saberes.

A partir de esta caracterización de la educación popular, se reconocerá su presencia en los relatos que hacen los maestros y algunos dirigentes del sindicato, en torno a su comprensión, los sentidos de sus prácticas educativas y su crítica a la educación hegemónica. En primer lugar, ¿Cómo asumen la educación popular desde ASOINCA? El Colectivo de educadores populares del Cauca en diversos espacios formativos, ha venido trabajando y resignificando la educación popular como perspectiva pedagógica, en la que se reconocen su sentido político y su intencionalidad transformadora; así, por ejemplo, en un taller orientado por el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca en el año 2016 con maestros del Colectivo de Educadores, los diferentes grupos de trabajo expresaron:

“La educación popular es un espacio de reflexión política que busca un trabajo emancipatorio, horizontal, incluyente desde el trabajo educativo” (Grupo 1)

“La Educación Popular permite la reflexión, la acción y la concientización de los sujetos, coadyuva al proceso de liberación social, al contribuir a la solución de problemas y necesidades, de tal manera que genere sensibilidad, dignidad,

conciencia social, autodeterminación y autonomía” (Grupo 2)

“La educación popular desarrolla un pensamiento crítico y práctico que nos lleva a transformar la realidad, genera conciencia y busca la dignidad de todos” (Grupo 3 y 4)

El contexto discursivo más amplio, que orienta las prácticas educativas agenciadas desde ASOINCA y el colectivo de educadores populares, es el que ha venido definiendo sus directivas desde 1998. A partir de una lectura marxista de la sociedad, consideran que “la burguesía, a partir de sus años de existencia, ha logrado construir una organización capaz de dominar y explotar de manera integral la vida de los pueblos del mundo; (...) mediante aparatos ideológicos, como el sistema educativo, ejerce el control y reproduce las condiciones de explotación capitalista” (ASOINCA, 2014, p. 9). En consecuencia, consideran que “el sistema educativo burgués se ha construido bajo paradigmas de dominación... al servicio del capital, no para satisfacer las necesidades del pueblo, sino para usufructo y enriquecimiento de unos pocos” (ASOINCA, 2014, p. 9).

Es de destacar que un rasgo recurrente, tanto en las publicaciones y comunicaciones de ASOINCA como en las intervenciones de los profesores es su referencia a Paulo Freire, sea con citas textuales de sus obras o a planteamientos generales de su pensamiento:

Esa es la parte como hemos ido generando ese proceso pedagógico de la educación para ir fortaleciendo la parte política y siempre pensando en esa parte esperanzadora de la que habla Paulo Freire, eso nos ha alimentado mucho a nosotros porque todos tenemos las manos para hacer una mejor comunidad digamos. Esa es la lucha que hemos dado y esa es la educación que nosotros orientamos acá, educar para la vida (J. Bermúdez, 2017).

2. El CRIC y su apuesta por una educación propia

La “educación propia” es el nombre de la propuesta educativa y concepción pedagógica que los pueblos indígenas del Cauca han venido construyendo desde hace medio siglo, que también ha sido apropiada por otros pueblos ancestrales del departamento del Cauca⁶ y de Colombia, e incluso, incidido en la definición de políticas educativas nacionales. En efecto, desde la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971, bajo el lema de “unidad, tierra y cultura” incluyó en su Plataforma Política⁷ el mandato programático de “formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas” (CRIC, 1971).

La necesidad de formar maestros que enseñaran en sus propias lenguas y teniendo el contexto social y cultural de las comunidades se justificaba, porque la escasa educación formal que existía en ese momento era llevada a cabo por profesores no indígenas, muchos de ellos religiosos; en las escuelas, no solo desconocían las culturas indígenas, sino que se proponían desindianizar a niños y jóvenes, para que se incorporaran a la “civilización”.

La educación escolar como una bandera del fortalecimiento organizativo y de recuperación de la historia y cultura de las comunidades indígenas fue ratificada por el 5to Congreso del CRIC en 1978: “Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias como base de los fundamentos y contenidos de la formación. Igualmente,

se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos” (CRIC, 1978). En ese año, se logra que el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 1142 reconociera la singularidad de la educación indígena y respaldara la creación de currículos contextualizados.

En la medida en que el proceso organizativo y de afirmación cultural se fue consolidando, la propuesta de educación propia también. Así, por ejemplo, se fue viendo que el fortalecimiento de las dinámicas comunitarias implicaba un proceso recíproco de hacer comunidad en la escuela y escuela en la comunidad, lo cual se expresó en la década de 1990 en términos de la elaboración de currículos comunitarios y en la creación de una licenciatura en pedagogía comunitaria.

A inicios del nuevo siglo, la educación propia incorporó la Educación Bilingüe, modelo que venía configurándose en otros países de la región, en particular en Perú y Ecuador; dicho modelo da centralidad a reconocer las relaciones conflictivas entre las culturas hegemónicas nacionales y las culturas subalternizadas, como es el caso de las de los pueblos indígenas; en este contexto, para el CRIC, la educación propia implica afirmar la autonomía y la cultura propias, acudiendo tanto a fuentes internas como externas. Por ejemplo, la escuela siendo una institución “externa”, al ser apropiada por los pueblos, puede transformarse en una posibilidad de fortalecer lo propio.

También en esta etapa reciente, se ha venido transitando a la construcción de un sistema

⁶ En el Pacífico caucano y en la zona del Patía, las comunidades afro también han asumido también la educación propia, conforme a sus tradiciones ancestrales.

⁷ Los otros puntos del Programa Político fueron:

1) Recuperación de tierras de los resguardos y su fortalecimiento.

2) Fortalecimiento de los Cabildos como autoridades propias.

3) Suspender el pago del terraje.

4) Hacer cumplir las leyes que protegen a los indígenas.

5) Defender la historia, la lengua y la cultura indígenas.

6) Fortalecer las empresas económicas comunitarias.

7) Proteger los recursos naturales y ambientales de los territorios indígenas.

de educación propia, que incorpore todas las propuestas educativas generadas por el CRIC y las comunidades indígenas, además de la escuela primaria, tales como los Colegios Técnicos Agrícolas, la Universidad Indígena Intercultural y otros proyectos de formación. Un paso significativo en ese camino de implementación y consolidación de la educación propia fue la elaboración en 2004 del Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural (PIBE). Así,

A partir de los análisis, las discusiones, intercambio de ideas y debates, se vienen construyendo colectivamente la estructura pedagógica del sistema de educación indígena propio SEIP. En estos espacios participan los consejos educativos de cada una de las zonas y pueblos indígenas del Cauca, quienes comparten las iniciativas y dinámicas locales para fortalecer la educación propia desde las necesidades territoriales (CRIC, 2004).

Estos procesos formativos, de una u otra manera, se han ido dimensionando comunitariamente y en la actualidad constituyen la expresión más comúnmente conocida como Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y tiene como unidad básica la cobertura de cada Resguardo. “El PEC: [...] el Proyecto Educativo Comunitario es diferente al Proyecto Educativo Institucional porque éste centra la educación en el docente, el estudiante y el establecimiento educativo, sea la escuela, sea el colegio [...] para el PEC lo central no es la escuela sino el territorio donde está su escuela [...] la escuela, organización política liderada por el Cabildo” (Molina y Tabares, 2014, p. 14).

En este proceso de medio siglo, se fueron desarrollando progresivamente unos criterios pedagógicos que se han mantenido durante varios años, y que fundamentan la educación propia. Entre los señalados en el PEBI (CRIC, 2004, p. 32), están:

- a. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
- b. Entender que las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman.

- c. Acordar que la selección de los maestros se realice por las mismas comunidades.
- d. Promover que las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
- e. Incentivar a la comunidad para que participe en la orientación de las actividades escolares.
- f. Trabajar para que en la escuela se enseñe lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
- g. Motivar a los niños para que se queden en las comunidades y aporten sus saberes y conocimientos.
- h. Desarrollar procesos educativos y escolares que no partan del currículo oficial, sino de la construcción colectiva de nuevos programas de estudio que privilegien la enseñanza, tanto en la lengua indígena, como en el castellano.

Finalmente, el CRIC ha asumido que la principal herramienta para recuperar la cultura propia y fortalecer la educación propia es la investigación. Esto ha hecho posible abrir la escuela a la comunidad y recuperar los saberes y conocimientos tradicionales, muchos de los cuales se encontraban en los mayores, los médicos tradicionales, los mitos, los rituales, las celebraciones, la agricultura; todos elementos estructurantes de las prácticas culturales. Por ejemplo, ubicar un Tul en la escuela, no era solamente hacer una huerta como un objeto didáctico más, era crear una conexión entre la escuela y el espacio doméstico, que trasciende la satisfacción de necesidades materiales de existencia para la población, como mecanismo de soberanía alimentaria, sino, ante todo, reproducir un modelo integral del cosmos (CRIC 2004, p. 113).

Estas orientaciones y criterios, que caracterizan la educación propia promovida por el CRIC, los encontramos en la investigación, tal como lo evidencian los testimonios de maestros y directivas de Instituciones Educativas localizadas en territorios indígenas. En el siguiente fragmento, se confirma la crítica a la educación que predominaba en las escuelas antes de la propuesta educativa propia:

El de los Yanaconas, en su historia, ha sido uno de los territorios que ha tenido muchas más concentración de lo colonial; si usted se va a la historia, Bolívar fue un sitio de extracción del oro en cantidades significativas y por eso concentro el poder económico en ese tiempo, la hermana nos sabrá disculpar, [Se refiere a una religiosa que estaba entre las asistentes]: la iglesia fue un motor de desarraigo muy significativo porque llegaba con la cruz y la espada y eso generó una ruptura del tejido social originaria que prácticamente termino con el idioma que tenían los pueblos en esa región (G. Chávez, 2017).

Para los educadores indígenas, que a su vez forman parte del CRIC, su punto de partida son las propias elaboraciones como organización, tal como lo expresan los educadores nasas de la institución educativa de El Mesón:

Y ahí vivimos con ese sueño nosotros y empezamos a hacer el trabajo; pero más fue bajo la orientación del CRIC que íbamos a mirar que el proceso educativo tenía que ser de orientación indígena, educación propia, educación bilingüe, como se llamaba en ese tiempo. Y era como el sueño de recuperar el idioma, recuperar la cultura, y fortalecer las autoridades, entonces... empezamos a hacer parte del proceso... Nosotros desde el momento que la organización empieza a orientar (CRIC), pues ellos siempre nos hablan es de lo propio, de valorar lo propio, entonces claro muchos de nosotros nos reencontramos con nuestra cultura, nuestras raíces, porque muchos de nosotros andábamos perdidos. (J. Bermúdez, 2017)

El pueblo Yanacona ha venido trabajando en la re-construcción del sentido emancipador de su proyecto educativo, en coherencia con su plan de vida y su cosmovisión ancestral; uno de sus dirigentes, el profesor Giovanni Sánchez (2017), lo explica *in extenso*:

Hay una sincronía con relación a nuestra apuesta educativa como una apuesta política... y esa

apuesta política es la construcción de tejido social para generar espacios de vida digna, generar espacios de vida (...), de paso, la convivencia que es lo más importante. La apuesta política va encaminada a contrarrestar la forma como está diseñado el actual sistema, y recuerden que el sistema está configurado en la escuela y la escuela nos configuro a nosotros en un proceso de adiestramiento... La apuesta que estamos haciendo es educar para la vida, para vivir mejor y hacer un mundo mejor para las generaciones que nos suceden.

En este sentido, el pueblo Yanakuna y creo también a nivel regional con la organización del CRIC, las apuestas educativas siempre han sido liberadoras, una forma de liberar es la liberación de la madre tierra, más que todo en el contexto del pueblo Nasa en el Norte del Cauca; pero eso tiene un significado más profundo que es el conocimiento mismo de las culturas, el saber y el conocimiento de esas prácticas de vida; en el contexto Yanakuna el proceso no es ajeno a la liberación del pensamiento.

3. Rasgos presentes en los relatos sobre las prácticas educativas

Además de compartir su posicionamiento crítico frente a la educación institucionalizada, y de orientar sus acciones educativas hacia horizontes de transformación política, social y cultural, los relatos de los maestros destacan un conjunto de significados referidos a rasgos de sus propuestas educativas transformadoras. El análisis de sus narraciones permitió identificar los siguientes: partir de reconocer la conflictividad de sus contextos, su articulación con procesos comunitarios y organizativos, su búsqueda de transformaciones subjetivas y culturales, la búsqueda de transformaciones curriculares, la organización de propuestas curriculares en torno a Proyectos que buscan responder a problemas del contexto y a la identidad cultural de las comunidades, y los cambios en las metodologías. De cada uno de esos rasgos nos ocuparemos a continuación.

Reconocimiento de los contextos conflictivos

Uno de los rasgos centrales de las prácticas educativas populares es la centralidad que le da al reconocimiento de la realidad en la que se realizan sus acciones; es decir, buscan tener en cuenta las realidades del contexto local, regional y nacional. En el caso del departamento del Cauca, dichas realidades son ineludibles, al estar en una de las regiones del país (suroccidente) más afectadas por el conflicto armado y azotada por diferentes violencias. En los relatos de educadores entrevistados, hay múltiples referencias al conflicto armado y otras violencias, a la pobreza y a las actividades ligadas a los cultivos ilícitos, tal como se desarrolla en otra parte de este artículo. Basta el siguiente testimonio referido a un contexto urbano:

La relación con el conflicto está delimitada por el fenómeno de desplazamiento que se ha vivido hacia esa zona, y muchos de los chicos y chicas que llegan a la institución vienen de familias desplazadas, a causa del conflicto armado, es por esto que se ve afectada en sus condiciones de vida porque muchos de sus padres y madres campesinas se ven perturbadas en sus labores tradicionales (A. Muñoz, 2017a).

En el plano propiamente pedagógico, resulta importante reconocer la importancia que tiene el análisis del contexto en clave política, como condición necesaria para el abordaje de proyectos y contenidos educativos:

Hablar de soberanía alimentaria no es un asunto solamente académico, sino también político; nos hace falta la contextualización política, tenemos que agotar temas como el escenario del conflicto; necesitamos conocer el contexto político social en el que se mueve en nuestra región y nuestro país (J. Daza, 2017).

La noción de contexto para estos maestros es integral y desborda el entorno inmediato:

Entonces el docente tiene que manejar, cuando hablamos de contexto, consideramos el contexto

social, natural, cultural y el político; son contextos que debe manejar el docente en su entorno; si entiende en esas vivencias, tiene que llevarlo a realidades de los niños... (T. Torres, 2017).

Por último, hay que señalar que la lectura del contexto nacional, exige también reconocer las diferencias regionales y locales, así como el diálogo entre esas diferencias:

(...) cada uno tiene su problemática, los contextos son muy diferentes, es decir, el contexto del Cauca es muy diferente al de Bogotá, el contexto del docente de allá es muy diferente al de acá, es muy diferente, entonces, intercambiamos como hacemos con los abuelos que nos aportan ustedes y nosotros que les aportamos a los procesos que llevan (T. Torres, 2017).

Articulación a procesos comunitarios y organizativos

}

Un rasgo común de las experiencias educativas relatadas, es su articulación a los procesos organizativos y de movilización comunitarios y organizativos (tanto étnicos o sociales, como gremiales), a los cuales los educadores no son ajenos. Es por ello que, para los maestros transformadores, su labor pedagógica es entendida como de orgánica a dichos procesos:

Porque nosotros hacemos parte de la comunidad y no estamos ajenos a toda esa situación, pues la comunidad venía tratando de manejar eso, primero nosotros los maestros porque nosotros hicimos todo el proceso no sólo aquí, hicimos muchas asambleas y fuimos a mostrar videos (J. Bermúdez, 2017).

Trabajo en la institución educativa San Francisco Javier de San Miguel La Vega, Macizo colombiano; pues el trabajo que se ha hecho allá fue el trabajo más con las comunidades... entonces había un proceso minero, desde ahí empezamos a trabajar con el sindicato y empezamos a desarrollar trabajo comunitario con los estudiantes y los docentes y desde ahí ya vine acá y con los

compañeros que venían de soberanía alimentaria (T. Torres, 2017).

Las prácticas educativas, insertas en procesos comunitarios más amplios, como los que adelanta el pueblo yanakuna, tienen un alcance más amplio e involucran diferentes dimensiones de la vida de las comunidades:

Los compañeros han venido avanzando en las experiencias comunitarias locales, y resulta que hay instituciones que han trascendido a lo comunitario desde la escuela en una sincronía con la comunidad y han podido intervenir en procesos fuertes de gobernabilidad, tienen experiencias pedagógicas en el control territorial, que es el proceso de conservación de las fuentes, de la riqueza natural, conservación y reconocimiento de los sitios sagrados, también tienen unas experiencias que no están en el marco de la educación propia pero que las han ido incluido con temor como la economía sostenible local, y desarrollan tímidamente experiencias culturales, la cultura debe ser transversal a todos los procesos, la cultura es territorio, es gobierno, la comida, lo que me coloco, el mismo pueblo, entonces han avanzado pero queremos trascender de estas experiencias de activistas a un proceso que trascienda en la cotidianidad y la permanencia como pueblo (G. Chávez, 2017).

Muchos de los proyectos educativos, en particular los productivos y de soberanía alimentaria, involucran a las familias de los estudiantes, favoreciendo la generación de una economía popular:

Alimentación sana de la institución educativa San Francisco Javier de mi colegio; es decir, ¿allá qué hicimos para evitar la tienda comercial? dijimos: profes vamos a hacer lo siguiente ¿cuáles madres están en capacidad de hacer empanaditas, quiénes están en capacidad de hacer dulces naturales; se formó ya una economía propia. ASOINCA respalda esta institución educativa; entonces los profes se encargan de nombrar un

tesorero de esa tienda, un fiscal y un presidente. Luego volvemos a las madres de familia, y decimos: les quedo para usted esto, le quedo para usted esto, le quedó para usted lo otro: repartimos equitativamente ese trabajo (T. Torres, 2017).

Transformaciones culturales

Reivindicando su carácter propiamente educativo, la educación popular procura incidir en la transformación personal y subjetiva de los educandos y educadores; la formación de sujetos críticos, autónomos, transformadores y solidarios. Esto solo es posible si se afectan los esquemas mentales, subjetivos y culturales. En el caso de los testimonios de los profesores afiliados a ASOINCA, quienes más insistieron en ello fueron los pertenecientes a pueblos indígenas, como es el caso de estos educadores Misak:

(...) mi función como docente y como Misak es, primero aquí tenemos una visión y una misión y entre ellas está fortalecer la identidad cultural; desde mi rol trato de fortalecer ese aspecto, la identidad cultural, por ejemplo, desde la biología nosotros hablamos de biología, pero desde occidente o sea un conocimiento occidental, pero resulta que acá también hay un conocimiento, un conocimiento aquí en el contexto (F. Tunubayá, 2017).

Esta centralidad de las culturas ancestrales implica valorar los saberes de los adultos mayores de las comunidades:

Entonces, están nuestros mayores y que con ellos es que nosotros hacemos un trabajo, digamos, continuo de dinamizar eso, de que reunir a los mayores, reunir a los jóvenes, producir mucho material pedagógico que la gente lo lea, lo conozca. Eso es un trabajo de sensibilización que es fuerte en la nueva generación. Nuestros mayores pues ya viven, la tienen y conservan nuestra cultura, pero la nueva generación es a la que es duro la aculturización en nuestro territorio (C. Sánchez, 2017).

Necesidad de transformar el currículo

En el discurso de ASOINCA, la lucha por transformar la educación pasa por replantear los contenidos, los cuales, según su perspectiva, son impuestos desde el gobierno y sus políticas; el currículo, como decisión política de definición de contenidos “es el fondo del problema y sobre el cual debemos empezar a actuar y a materializar alternativas” (Revista Pensamiento Popular, 2014, p. 9). Posición que coincide con los planteamientos de los pedagogos críticos como Appel (1991), pues definen el currículo como una decisión política de selección de contenidos culturales.

Por ello, enfatizan la comprensión del propio contexto y la reivindicación de lo propio, que las propuestas transformadoras referenciadas en las conversaciones, tienen en común el basarse o incorporar problemas del contexto, y en la elaboración de proyectos curriculares integradores e integrales que buscan abordarlos. Por ejemplo, el proyecto de Soberanía alimentaria, que impulsan maestros de ASOINCA es comprendido como un currículo para la defensa de la vida:

Aquí tenemos, ¿qué tenemos en nuestra escuela? padres de familia, estudiantes, docentes, terrenos, restaurante, ¿qué hacer? pues construir un currículo para la vida, propuesta de un currículo de acuerdo a la realidad, enseñar y formar para la vida, producir conocimientos con base a la experimentación científica crea autonomía en la producción, distribución y consumo, la huerta (T. Torres, 2017).

También para el CRIC, el currículo se ha convertido en un espacio de lucha política y cultural, tal como lo presenta en su página web: “la conjunción de estos procesos, contextos y sujetos conduce a que el currículo haga una búsqueda tanto pedagógica como de carácter cultural y político. El desarrollo de lo propio y la articulación de lo externo en la apropiación de conocimientos, principios y prácticas técnicas y científicas, se dirigen a lograr niñas, niños, mujeres y hombres perfilados por los valores socioculturales, en respuesta

a las exigencias históricas y contextuales” (CRIC, 2020).

Proyectos en torno a problemas del contexto

Uno de los criterios pedagógicos de la pedagogía popular, desde Freire hasta hoy, es su carácter problematizador; sea por el uso de preguntas problémicas, por la identificación y potenciación de situaciones límite o por la construcción de ejes curriculares problematizadores, la educación popular posee un amplio acumulado al respecto (Torres, 2016). En las prácticas de los maestros, este criterio se expresa y tiene alcances diversos como:

- La identificación con los estudiantes de problemas del entorno local:

Esta experiencia nace por una necesidad que los mismos estudiantes evidencian en las aulas de la institución y es la contaminación por residuos de basura que no tienen un tratamiento, debido a esta problemática medioambiental como lo dicen las profesoras a cargo, se empieza a trabajar con el colegio intentando construir procesos comunitarios que sean transversales a todas las materias (A Muñoz, 2017a).

- La caracterización por parte de los maestros de problemáticas sociales más estructurales:

Damos unas pinceladas de la parte técnica agropecuaria, porque hay un problema gravísimo y es que estas zonas se han venido quedando desprovistas de la mentalidad campesina; se han quedado desprovistas de la mano de obra campesina, de la metodología de la técnica campesina: Popayán ha venido avanzando en lo urbano hacia este lado, cada vez se están reduciendo más las fincas campesinas, se están vendiendo las fincas pequeñas y los finqueros los dueños que tienen plata están comprando fincas a 30 millones de pesos la hectárea, para después medio urbanizarlas y venderlas a \$ 30.000 pesos el metro; eso está sucediendo en Santa Rosa ya está prácticamente parcelada y está avanzando hacia acá (Orlando, La Tetilla, 2017).

- La articulación de problemáticas actuales con las apuestas políticas como construcción de los planes de vida de los pueblos indígenas:

Dentro de la ruta pedagógica que proponen desde el pueblo Yanakuna hay una apuesta de partir de los nodos problemáticos para constituir una educación del contexto... Con esos procesos a nosotros nos queda la definición de los núcleos problemáticos con relación al plan de vida, esa delimitación temática, posterior a la indagación y la contextualización de cómo están los PEI... (G. Sánchez, 2017).

Además, frente al currículo desagregado, centrado en asignaturas que predominan en las instituciones educativas convencionales, desde perspectivas pedagógicas críticas y alternativas se ha propugnado por la integración curricular, que apunta a la comprensión global de la realidad (que no está fragmentada) y a la formación integral de los educandos, como sujetos críticos y actuantes; planteamientos que Torres (1994) ha identificado con políticas educativas progresistas.

En la mayor parte de las experiencias referidas, se trabaja en torno a proyectos, sea productivos o en torno a problemáticas integradoras, en torno a los cuales, los profesores de las diferentes áreas de conocimiento adecúan sus saberes en función de la formación de los estudiantes, como es el caso de la Institución educativa La Tetilla:

Las Unidades Productivas Campesinas como un proyecto que permite articular todas las áreas del conocimiento y buscamos como un empalme de los proyectos del aula de clase con el proyecto de las unidades productivas campesinas apoyar pues para que los muchachos mejoren su calidad de vida logrando un mejoramiento de sus fincas y también, cumpliendo dentro de los requerimientos del Ministerio de Educación (Conversatorio con profesores IED La Tetilla, 2017).

En algunos casos, los proyectos también permiten integrar a los padres y a la comunidad local:

A través de estos proyectos se han logrado intervenir en los planes institucionales y ganar espacios internos en el colegio al punto que se han integrado a padres de familia y algunos líderes de las juntas y transformamos nuestro modelo pedagógico; ya no es el que era antes. Ahora trabajamos en un modelo social, social cognitivo en construcción y éste modelo va girando en torno a todos lo que es el proyecto. (A. Muñoz, 2017b).

La propuesta curricular del pueblo Yanakona

En el interesante proceso de reconfiguración cultural y política del pueblo Yanakona, la propuesta educativa ocupa un lugar central. Para ello, están construyendo una original propuesta curricular, que se autodenomina “tejido del conocimiento”, ligada al plan de vida del Pueblo Yanakuna. Por su solidez argumentativa y potencial transformador, nos permitimos transcribir in extenso, la exposición del profesor Giovanny Sánchez (2017):

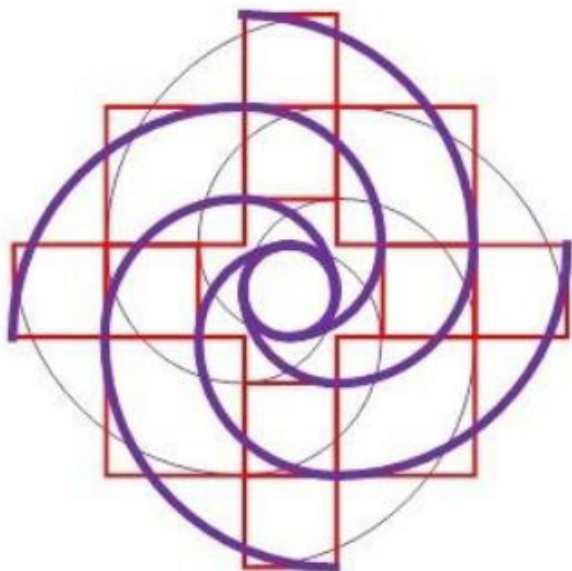
Nosotros aquí encontramos que el problema de la educación es el currículo... tenemos que transformarlo y esa es la apuesta política; liberarnos del estándar, de las materias, optativas y las fundamentales, de los estándares básicos por competencia, que son pura estrategia de memorizar. Nosotros pudimos definir la ruta metodológica para la construcción de los tejidos de conocimiento; le dimos una connotación diferente que nos permite avanzar en un proceso educativo diferente.

Tiene dos contextos: uno conceptual, lo asemejo a cuando uno va hacer la casita lo primero que hace es el plano, los arquitectos hacen la maqueta; nosotros armamos la ruta conceptual y encontramos que era necesario un modelo pedagógico Yanakuna. Este modelo tiene cua-

tro componentes que hacen referencia al ciclo del conocimiento, que lo dividimos en cuatro momentos: el primero es estar en la práctica, el segundo poder contar y narrar esa práctica, el tercero escribir y graficar ese conocimiento y el cuarto darle palabras a ese dibujo para llegar nuevamente al primer momento de la práctica, funciona en espiral y es el ciclo del conocimiento para crear unos nuevos.

También encontramos que era necesario crear un modelo simbólico del pueblo Yanakuna y un compañero propuso una forma de espiral y en la chakana, que tiene cinco componentes. Uno tiene que ver con el territorio como espacio de apropiación cultural; se entiende desde lo físico, lo simbólico, cultural, y yo como persona soy territorio. Porque desde occidente se dice al territorio como el pedazo de tierra que yo cerco, lo marco y es mío, se limita y es reduccionista pero el territorio para el pueblo Yanakuna es todo, incluido el ser humano.

Gráfica 1. CHAKANA ANDINA



Fuente: ASOINCA.

Otro componente son los cuatro senderos del territorio, como los procesos políticos entendiendo el plan de vida, el retorno a la sabiduría ancestral que tiene significado porque la cultura no es folclor, la cultura es transversal y dinámica; ahí hay un reto que es recuperar el idioma nachima; el otro sendero es la producción de conocimiento entendida en el planteamiento de plan de vida del pueblo Yanakuna, la investigación y la indagación como ejes transversales; y el ciclo del conocimiento ante el territorio pedagógico, porque la pedagogía hay que llevarla a la tierra y hay que pedagogizar la tierra para que luego ella misma se encargue de acopiar el conocimiento; entonces decimos: hay que pedagogizar el territorio y territorializar la pedagogía.

El cuarto componente del modelo educativo es el currículo como espacio simbólico del territorio; es importante y se dimensiona porque nos permite dibujar el conocimiento y poder darle palabras al dibujo de la vida cotidiana. Los espacios de apropiación conceptual, tienen este nombre, pero el proceso debe responder a los lineamientos del plan de vida, a las expectativas, necesidades, problemas y aspiraciones planteadas en el plan de vida porque o sino no sería contextualizada.

El quinto componente es la pedagogía de la pregunta como pedagogía de frontera; nadie en el planeta es dueño de la verdad absoluta y un docente no puede desgastarse y llenarse de cáncer hepático por querer dar una respuesta al estudiante que ni él sabe si es verdad; por eso apuntamos a la pedagogía de la pregunta; hemos estado mirando que en los modelos pedagógicos alternativos las estrategias son solo un matiz, entonces eso resulta de la práctica y de la cotidianidad y hay que darle un sentido a la experiencia pedagógica desde la práctica.

El modelo curricular yanakuna (...), que es como una cinta que se retuerce: es el efecto de estar, pero darle la vuelta; hay un currículo que está y tiene unas áreas específicas, pero lo que tenemos que mirar es que esos conocimientos son necesarios para desarrollar nuestros procesos. Entonces

la ruta operativa nos permite tener el modelo para la construcción de tejido del conocimiento. En el currículo, lo que debemos tener en cuenta son nuestros fundamentos políticos, que tienen que ver con los procesos de resistencia como pueblos originarios, la plataforma de lucha del CRIC y sus diez puntos, los principios de la organización indígena en el Cauca (G. Chávez, 2017).

Transformaciones metodológicas y relacionales

Para las directivas de ASOINCA, lo metodológico representa un desafío permanente. En las prácticas educativas que impulsa la organización sindical, así como en las que agencian sus afiliados, se asume con vital importancia, dado que, de nada sirve trabajar contenidos alternativos, si las estrategias didácticas no se transforman. Es por ello, que, tanto dirigentes como educadores de base, hacen aportes claves para comprender lo metodológico, más aún, cuando en la educación popular, éste es consustancial a la transformación educativa:

Lo metodológico ya es, un poco más mecánico, incluso nosotros decimos acá no es metodología sino metodologías, porque ese es el cómo hacemos la práctica pedagógica, es decir cómo pongo lo político con el estudiante, eso es lo metodológico; y lo didáctico ya son los actos creativos que fortalecen las metodologías, que hacen comprender el acto político. Y la evaluación ya es un proceso que llevan a conocer, a comprender, interpretar y transformar el conocimiento o las realidades (M. Burbano, 2017b).

Ahora, dentro de la organización o el grupo de educación popular manejamos ciertas metodologías una de ellas importantísima es el diálogo, partir siempre del dialogo y reconocimiento de ese otro a través de sus saberes y desde ahí se generan conocimientos que son sistematizados y valorados a partir de una revista que vamos a compartir con ustedes esta revista se llama Pensamiento Popular, hasta el momento llevamos tres experiencias ya sistematizadas y registradas en esta revista. (M. Córdoba, 2017)

En las prácticas educativas de las escuelas y colegios orientados por organizaciones o maestros afros e indígenas, aparecen como criterios desbordar los espacios escolares, involucrando saberes comunitarios y sabidurías ancestrales; así como combinar el hacer y el pensar, la práctica y la teoría:

Lo primero fue identificar a los sabios, quiénes eran ellos, dónde estaban, ir donde ellos; entonces empezamos a generar ese proceso, que conocían que sabían, con qué lo hacen, las épocas, medicina, folclor, todo esto. Luego que los conocimos hacíamos visitas domiciliarias, identificamos en medio de los diálogos quienes podían ir a la escuela a enseñar y con ellos ir a sitios, terrenos, para generar el cuidado de la selva, para ellos la selva es farmacia; entonces el curandero, el remediero, el constructor de elementos musicales como la marimba y el bombo, todos, tienen un área determinada que la cuidan que ahí en donde consiguen sus elementos cuando los necesitan (R. Montaña, 2017).

Otro aspecto central en las prácticas educativas es el de las relaciones entre sujetos educativos; al respecto, destacamos la reflexión de una docente, que valora la importancia pedagógica de las relaciones, como mediación pedagógica, pues garantizan distintos ambientes dentro de los contextos educativos:

Digamos que mi apuesta pedagógica siempre ha sido construir con ellos, y construir desde una lógica distinta de la relación; para mi si es muy importante la relación con los niños, - yo siempre les digo como niños aunque ya son grandes-; pero me refiero a la relación, yo sí creo en la amistad... estoy convencida que la amistad que es una apuesta de lo colectivo rompe muchísimas cosas, cambia conductas en la gente, hay posibilidad de sincerarse con el otro, la relación desde el saludo es distinta y creo que eso empieza a dar unas condiciones porque a veces el maestro y la escuela son su único espacio de felicidad (A. Muñoz, 2017).

4. Del diálogo a las convergencias creativas: entre educación popular y educación propia

¿Cómo interpretar estas prácticas y significaciones de los maestros sindicalizados y/o pertenecientes a la organización indígena? En coherencia con el campo de sentido, común a ambas experiencias, de educaciones emancipadoras, acudiré a un concepto originado en la educación popular, el diálogo de saberes (Guiso, 1993, 2003 y 2015), que ha sido resignificado y ampliado como diálogo cultural (Mariño, 1996 y 2003), ecología de saberes (Santos, 2000) o diálogo intercultural (Torres, 2016).

En la tradición de la Educación Popular, el diálogo, y en particular, el diálogo de saberes, no son vistos sólo como un recurso didáctico, o una metodología a usar en algún momento. En Freire (1970), el diálogo es una matriz pedagógica fundamentada en una concepción antropológica: los seres humanos somos inacabados, necesitamos de los otros para “ser más”; por ello, el diálogo es una interacción comunicativa horizontal basada en la humildad, el amor, la fe y la esperanza; en educación, el diálogo en una acción cultural, que permite la formación de los sujetos a nivel individual y comunitario.

El concepto de diálogo de saberes se posiciona como un referente de la educación popular y de la investigación participativa en la década de 1980, de la mano de la valoración de las culturas populares y de los saberes de la gente común. Uno de los autores que más ha contribuido a su conceptualización, es el pedagogo argentino Alfredo Guiso, para quien el diálogo de saberes “es una clave epistémica y pedagógica para formar sujetos constructores y defensores eficaces de la cultura, capaces de promover un desarrollo que los dignifique y los reconcilie con la naturaleza” (Guiso, 2015, p. 31).

En contextos educativos, este principio pedagógico genera conocimientos solidarios y ecologías culturales que propician la comunicación intercultural y la democratización. Así, el diálogo

de saberes genera una dinámica en la que saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados (Guiso, 2015). Dicho devenir lo evidenciamos en las dos perspectivas educativas reconocidas en las prácticas analizadas y sus encuentros, tal como lo esbozamos a continuación:

La recuperación de saberes se evidencia tanto en el trabajo con los escolares, como entre los maestros. La conformación del Colectivo de Educadores Populares por parte de ASOINCA, y de los grupos y comisiones educativas por parte del CRIC, y dentro de cada uno de los pueblos indígenas, ha creado condiciones para esta reconstrucción de saberes locales con las comunidades y de saberes pedagógicos entre educadores. Incluso, los encuentros entre maestros de ASOINCA y el CRIC en las instituciones educativas, en eventos planeados ex profeso y en el contexto de la nuestra investigación, han sido muy provechosos para visibilizar, debatir y potenciar dichos saberes.

Los espacios intencionales también han favorecido la deconstrucción y resignificación de los saberes pedagógicos en construcción desde los dos enfoques educativos, dado que posibilita la reflexión y escritura de las exposiciones y presentaciones de experiencias. Los Encuentros regionales e internacionales de Educación Popular, así como la revista *Pensamiento Popular* han potenciado dicha resignificación, en los cuales los maestros presentan sus experiencias y reflexiones, posibilitando la elevación de los niveles de argumentación y conceptualización sobre las prácticas.

La recreación es para Guiso (2015), un movimiento que permite producir nuevos conocimientos y prácticas a partir de lo recuperado, deconstruido y resignificado. En el caso de los maestros del Cauca con quienes interactuamos, en la medida en que además de estar vinculados a una institución educativa, participan de organizaciones sociales en movimiento, la creación es transversal. Por un lado, los principios y criterios políticos de ASOINCA y el CRIC están presentes

en las escuelas a través de los proyectos y otras iniciativas educativas; a su vez, las construcciones pedagógicas gestadas desde las escuelas han posibilitado un diálogo en contexto, entre estos educadores-militantes que repercute en las dinámicas de las organizaciones, ampliando, flexibilizando y fusionando perspectivas, sentidos y modos de hacer.

El reconocimiento de esta interacción permanente y productiva, entre dinámicas organizativas y escolares, en un contexto departamental de intensa movilización social, permite afirmar que estamos frente a una dinámica que contiene y a la vez desborda el diálogo de saberes. Vamos a conceptualizarlo provisionalmente como una convergencia creativa de poder –saber popular y comunitario, que se expresa tanto en dimensiones discursivas como prácticas. Dentro de las primeras, está la convergencia de sus marcos interpretativos de la realidad, en particular su lectura crítica de la sociedad y la educación convencional, tanto al capitalismo y el colonialismo como al Estado, a quien ven como síntesis y representante de estos sistemas de dominación. También hay una confluencia de horizontes del sentido emancipador de las organizaciones y la institución escolar, que se expresa en la construcción de un discurso con referentes comunes como la valoración de lo popular y lo comunitario, la defensa de los territorios y las culturas propias, la lucha por la justicia (social y cognitiva), por la autonomía y la soberanía. Pero más aún, algunos de los entrevistados reconocen que entre la educación popular y la educación propia hay más convergencia que diferencia:

El compañero tocaba un tema que en este tercer encuentro es más visible y es la relación entre educación popular y educación propia, relación no distinción, creo que sí se tratase de una distinción estaríamos hablando de dos condiciones políticas distintas, la educación popular y la educación propia tienen una apuesta política popular, que las identifica y las une, ya el lugar desde donde se haga que las cosas se podía decir, dentro del marco del que hacer. Porque la educación propia se está dando acogida de visibilizar y resignificar los pueblos ancestrales indígenas, y también existen

pueblos ancestrales afrodescendientes. Entonces estaríamos hablando de otra clase de educación, no, estamos hablando es de la apuesta política desde lo educativo y lo pedagógico, respecto a una educación popular o a una Educación Propia, eso es lo que encontramos en estos tres momentos en que no hemos sentado a escuchar [...] (M. Burbano, 2017b).

Para algunos profesores, esta confluencia entre la educación popular y la educación propia, evidencia más similitudes que diferencias:

Como lo manifesté al principio, la coincidencia no es una coincidencia, sino que hablar de educación propia y hablar de educación popular, yo diría que lo único que cambia es el rótulo, el título; yo he tenido muy claro que nos identificamos inmediatamente, porque en otras escuelas y colegios vienen haciendo también el proceso (A. Alegría, comunicación personal, 2017).

Creo que la educación propia y la educación popular, aunque por diferentes caminos, vamos al mismo objetivo, cierto. Cambian los nombres, y veo como el poder de la palabra expresada a través del lenguaje y la comunicación es tan importante, y aunque estamos hablando un idioma que no es el nuestro, es el español, en este momento es la lengua franca que nos permite intercambiar ideas (F. Farinango, 2017).

En el terreno práctico, la confluencia se da en varios terrenos; en primer lugar, en el de la acción colectiva, dado que tanto ASOINCA como el CRIC no solo realizan sus propias movilizaciones en torno a sus demandas y agendas específicas, en las que muchos maestros participan en su calidad de sindicalizados e indígenas, sino también organizan acciones colectivas conjuntas, en torno a problemáticas regionales o nacionales; así por ejemplo en las mingas indígena, campesina y popular que se realizan periódicamente desde comienzos de este siglo participan también los maestros. Esta confluencia la confirman el siguiente testimonio:

Con el CRIC no tenemos inconveniente en eso,

porque nos encontramos, siempre nos encontramos; el punto de encuentro es la movilización y la huelga; ahí nos encontramos todos; para eso son esos trabajos, ahí es el punto de encuentro, entonces por ahí por ejemplo la gente dice no para la movilización municipio de tal lleva plátano y todo eso; entonces ya saben que ese proceso de plátano y es orgánico que viene de la finca tal, pero llegamos a ese punto, de que todos lo hagamos para un mismo fin... (T. Torres, 2017).

Este “encuentro” entre las acciones colectivas impulsadas por el sindicato y la organización campesina, también se evidencia en las prácticas formativas y en los proyectos pedagógicos compartidos, así como en la emergencia de un discurso educativo que comparte referentes y sentidos. En el primer ámbito, la formación de docentes desarrollada por ASOINCA es valorada positivamente por los maestros indígenas del CRIC:

El siguiente compartir con la organización y ASOINCA es que nos educa, nos mantiene actualizados sobre la situación de país, los problemas que hay, y de ahí uno tiene muchas herramientas para orientar a los estudiantes y políticamente hacerles entender que no se puede uno quedar quieto, que hay que luchar, que no hay que ser conforme, que afuera están pasando muchas cosas y que tenemos que estar preparados porque en cualquier momento nos llegan acá, pero todo eso es gracias a esa orientación que nos dan las dos organizaciones.

Tal vez la experiencia más ilustrativa de convergencia práctica y de sentidos es el Proyecto de Soberanía alimentaria que desarrolla un grupo de profesores del Colectivo de Educadores Populares de ASOINCA en varias instituciones escolares desde 2006; en su implementación, se encuentran con otras iniciativas similares impulsadas desde el CRIC:

Nosotros ya veníamos trabajando acá con el proceso de recuperar la alimentación propia, y habíamos hecho muchos ejercicios, entonces

cuando llegamos aquí nos encontramos que lo que ellos venían proponiendo y lo que nosotros veníamos haciendo eso nos apoyaba. Entonces hicimos parte de ese proceso. Hoy nosotros también aportamos mucho a la parte del programa de soberanía alimentaria en ASOINCA y ellos también pues nos orienta, nos han acompañado en este proceso. Nosotros hablamos de que aquí hay autonomía alimentaria, ser soberanos en el sentido de tener las semillas, que sean semillas limpias, abonos orgánicos, en el respeto de la madre tierra. Y como ya somos soberanos pues podemos hablar de autonomía... (J. Bermúdez, 2017)

Este “encuentro” también lo reconocen un maestro indígena de El Mesón:

Por ahí nos hemos encontrado en ese caminar con otras organizaciones, el caso de ASOINCA, hace varios años atrás, ellos tuvieron la oportunidad de venir aquí a ver una experiencia y una de las actividades que hacemos y nos encontramos. Y encontrábamos que nosotros teníamos muchas afinidades y hay mucho que aprender ahí, y entonces pasamos a ser parte de soberanía alimentaria (A. Alegría, 2017).

Es interesante constatar cómo esta confluencia también se expresa en la construcción colectiva de los sentidos y conceptualizaciones que fundamentan estos proyectos compartidos, tal como se evidencia en la siguiente conversación entre educadores de la Institución Educativa El Mesón (2017):

Profesor 1: Nosotros hablábamos era de alimentación propia y ahora de soberanía alimentaria; también logramos entender que ser soberano es poder tener las semillas de nosotros no depender de otros, entonces por ahí nos fuimos entendiendo como en la cuestión con ASOINCA; entonces encontramos que nos retroalimentaron a nosotros, pero nosotros también a ellos.

Profesor 2: Y un poco también diferenciando un

término que nosotros a veces escuchamos, nosotros, nos ponemos a analizar y es cuando uno escucha “seguridad alimentaria”, es una palabra que no puede sonar acá, porque nosotros vemos que es dar de comer lo que encuentren, tenga, coman y muchos estaban muriendo de hambre. Hoy entendemos que no, tenemos la mayor riqueza del mundo, tenemos suelos donde cultivar, tenemos agua. Entonces nosotros no podemos estar hablando de seguridad alimentaria, ese no es el término.

También, se pudo constatar que los profesores que participan del proyecto de soberanía alimentaria, han logrado una claridad conceptual y política sobre los enfoques y conceptos que utilizan:

Hay que manejar dos conceptos seguridad alimentaria es una cosa y soberanía es otra; seguridad es tener toda la alimentación todos los productos vengan de donde vengan para poder abastecer a las familias; la soberanía es tener los productos con una producción propia de las familias es más que todo soberanía alimentaria ser soberano en la región es producir nuestras propias hortalizas nuestras propias verduras y manejar nuestros propios recursos es manejar los conocimientos propios reconocer la misma región recorrer la misma región (O. Valencia, 2017).

Dicha construcción de un discurso político y pedagógico confluyente, también se evidencia en los artículos de la revista *Pensamiento Popular*, donde los maestros socializan sus reflexiones frente a sus prácticas y proyectos. Así, por ejemplo, el profesor Ricardo Montaña (2016), presentando el Proyecto Educativo Transformador que desarrolla en Guapi, comenta que la propuesta de recuperación de saberes afro se hizo desde los principios de la educación popular y los aportes de Paulo Freire. Por otro lado, la maestra Zuly Campos, en su artículo sobre el Proyecto Educativo Comunitario en Jambaló, lo presenta como “una construcción colectiva desde la cosmovisión y la cosmo-acción del

pueblo nasa y su aporte a la educación popular” (Campos, 2016, p. 50).

En fin, este balance interpretativo, que nos lleva a considerar este encuentro entre educación popular y educación propia, en el contexto de las acciones educativas escolares agenciadas por maestros de dos organizaciones sociales, es, a su vez, un punto de partida para futuras investigaciones sobre estas u otras prácticas similares. También queda el desafío de continuar la teorización en torno a la confluencia de estas dos corrientes educativas emancipadoras. Ello implica, tanto la profundización en los fundamentos y las emergencias conceptuales, como la sistematización de prácticas educativas concretas, donde confluyan ambas tradiciones.

Referencias bibliográficas

- Alegría A. (2017, 10 de agosto). Taller de la Memoria con el colectivo de docentes. Institución Educativa Indígena el Mesón.
- Asociación de Institutores y Trabajadores de la Educación del Cauca – ASOINCA. (2014). Revista Pensamiento Popular # 1. Popayán, Colombia: ASOINCA.
- Appel, M. (1991). Educación y poder. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bermúdez, J. (2017, 10 de agosto de 2017). Taller de la Memoria con el colectivo de docentes. Institución Educativa Indígena el Mesón.
- Brandão, C. R. (2006). O que é educação popular. São Paulo, Brasil: Editora brasiliense.
- Burbano, M. A. (2017a, 21 de marzo). Popayán, Cauca. Entrevistado por Ma. Isabel González.
- Burbano, M. A. (2017b, 24 de marzo). Intervención III encuentro entre el Colectivo de educación popular y el Grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán, Cauca.
- Campos, Z. (2016), Más allá de los manuales de convivencia. Pensamiento Popular (2), 50-55.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (1971). Programa político. Piendamó, Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (1978). Quinto Congreso del CRIC. Memorias, Popayán, Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2004). Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural. Bogotá, Colombia: CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2020). Página web <https://www.cric-colombia.org/portal/> Recuperado 15 de abril de 2020
- Córdoba, M. (2017, 7 de abril). Popayán, Cauca. Entrevistado por M. I. González
- Chávez, G. (2017, 24 de marzo). Intervención de en la reunión entre el Colectivo de Educación Popular y el grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán. Entrevistado por M. I. González
- Farinango, F. (2017, 24 de marzo) Intervención de en la reunión entre el Colectivo de educación popular y el grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán, Cauca.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Guiso, A. (1993). Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. La Piragua (7), 32-36.
- Guiso, A. (2003). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Aportes (53), 57-71.
- Guiso, A. (2015). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes, Pensamiento popular (2), 28-37.
- Gómez Y. y Torres A. (2018), La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la Educación Popular, Revista Teias, 19 (54), 123-142.
- Mariño, G. (1996). El diálogo cultural: reflexiones en torno a su fundamentación, metodología y didáctica, Aportes (41), 95-122.

- Mariño, G. (2003), Una propuesta didáctica para operacionalización del diálogo cultural, *Aportes* (53).
- Molina, V. y Tabares, F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos, *Polis. Revista latinoamericana*, 13 (38), 149-172.
- Montaño, R. (2016). El Proyecto Educativo Transformador desde los saberes de las comunidades afro del Pacífico, *Pensamiento Popular* (2), 27-33.
- Muñoz, A. (2017a, 24 de marzo). Intervención de en la reunión entre el grupo de educación popular de ASOINCA y el grupo de educación propia del pueblo Yanakona. Popayán, Cauca.
- Muñoz, A. (2017b, 18 de marzo). Intervención en el encuentro Nacional de Docentes 1278 en la Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.
- Sánchez, C. P. (2017, 23 de marzo). Totoró. Entrevistada por M. I. González.
- Santos, B. de S, (2000). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Torres, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. *La Piragua*, (7), 24-31.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Torres, A. (2012). El potencial emancipador de la educación popular como práctica política y pedagógica. *La Piragua*, (37), 6-15.
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid, España: Morata.
- Torres, T. (2017, 8 de agosto). Popayán, Cauca. Entrevistado por M. I. González y A. Aguilera.
- Tunubayá, F. (2017, 14 de septiembre). Silvia, Cauca. Entrevistado por D. Neisa, L. Hueso y M. P. Mellizo.
- Valencia, O. (2017, 14 de agosto). La Tetilla, Cauca. Entrevistado por M. I. González, A. Aguilera, V. Rodríguez

