

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 01/03/2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Nicolás Medina Medina, con C.C. No. 1.075.287.232, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:



Nicolás Medina Medina
1.075.287.232 de Neiva

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 2

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Medina-Medina	Nicolás

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Jaime-Salas	Julio Roberto

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Maestro en Educación con Profundización e Investigación Universitaria

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación.

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2021 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 127

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías_X__ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas_X__ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros_X_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

Texto inédito

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
Educación Comunitaria	Community Education
Prácticas de Educación Comunitaria	Community Education Practices
Extensión Universitaria	College Extension
Pedagogías Críticas Latinoamericanas	Latin American Critical Pedagogies

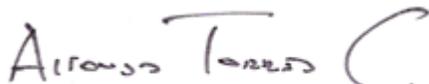
RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En el presente trabajo se realiza una aproximación interpretativa a las prácticas de educación comunitaria crítica de la extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana, con base en los proyectos de Alfabetización del Pato Guayabero y el Macroproyecto DESCA; en el marco socio-histórico, contextualizado, situado y plural. Se reconocen las tensiones entre las posturas de la extensión universitaria y los contenidos de los proyectos en mención. Y, finalmente, se identifican seis prácticas de educación comunitaria crítica por sus saberes prácticos, sentires y materialidades.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

In the present work an interpretive approach is made to the critical community education practices of the university extension of the Surcolombiana University, based on the Guayabero Duck Literacy projects and the DESCA Macroproject; in the socio-historical, contextualized, situated and plural framework. The tensions between the positions of the university extension and the contents of the projects in question are recognized. And, finally, six critical community education practices are identified for their practical knowledge, feelings and materialities.

APROBACION DE LA TESIS


ALFONSO TORRES CARRILLO


PIEDAD ORTEGA



Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Sur colombiana

Nicolás Medina-Medina

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Docencia e Investigación Universitaria

Neiva-Huila

2020

Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana

Línea de Investigación: Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas alternativas

Nicolás Medina-Medina

Director

Julio Roberto Jaime Salas

Doctor(c) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria

Neiva – Huila

2020

Agradecimientos

A papá y mamá, porque me enseñaron y perfilaron la persona que me caracteriza. Agradecimiento por el apoyo que siempre me han ofrecido.

A mi compañera, quién solivió parte de mis entusiasmos y desagrados en este trabajo. A ella, los agradecimientos por estar en la disposición de escuchar y apoyarme.

Al Grupo de Investigación In-SUR-Gentes, con quienes aprendí la hermosa labor del docente que acompaña para transformar las realidades.

A mi docente consejero en el pregrado porque sus enseñanzas estuvieron presentes en cada línea de la realización de este proyecto.

A la Universidad Surcolombiana, alma máter que me brindó la oportunidad de creer en otros mundos posibles.

1. Contenido

1. Introducción	8
2. Planteamiento del problema de investigación	8
3. Justificación:	18
4. Objetivos.....	21
4.1 General	21
4.2 Específicos	21
5. Marco Referencial, Teórico, Conceptual y Contextual	21
5.1 Pedagogías críticas latinoamericanas (PCL)	22
5.2 Educación comunitaria (ECO)	23
5.3 Prácticas de Educación Comunitaria.....	28
5.4 Síntesis Marco Referencial, Teórico, Conceptual y Contextual	29
6. Diseño Metodológico de la Investigación	31
6.1 Enfoque investigativo.....	31
6.2 Diseño.....	32
6.3 Técnicas de recolección de datos	33
6.4 Unidad de Trabajo.....	36
6.5 Unidad de Análisis	38
6.5.1 Alfabetización del Pato Guayabero	38
6.5.2 Macroproyecto DESCA	39
6.6 Análisis.....	40
6.7 Criterios de validez.....	41
6.8 Aspecto de consideraciones éticas	42
7. Resultados.....	43
7.1 Capítulo 1: Contextualización	43
7.1.1 La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo (1968-1983) 43	
7.1.2 La universidad del pueblo: democratización de la educación 1984-2001	47
7.1.3 La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal 2002- 2018	54
7.1.4 Consideraciones finales capítulo 1.....	62

7.2.1	Alfabetización del Pato Guayabero	64
7.2.1.1	Contexto caso	64
7.2.1.2	Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Caso Alfabetización del Pato Guayabero	65
7.2.1.2.1	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Poder popular	65
7.2.1.2.2	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Horizontalidad y democratización	67
7.2.1.2.3	Prácticas de Educación Comunitaria Crítica – Intraculturalidad.....	68
7.2.2	Macroproyecto DESCA.....	72
7.2.2.1	Contexto	72
7.2.2.2	Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Caso Macroproyecto DESCA	75
7.2.2.2.1	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Senti-saber glolocal del territorio	75
7.2.2.2.2	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Saber colectivo	76
7.2.2.2.3	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Acompañamiento Psicosocial .	78
7.2.2.2.4	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Horizontalidad y democratización	81
7.2.2.2.5	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Poder popular	83
7.2.2.2.6	Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Intraculturalidad	83
7.2.3	Prácticas de Educación Comunitaria Crítica	91
7.2.3.1	Senti-saber glolocal del territorio	93
7.2.3.2	Saber colectivo	97
7.2.3.3	Acompañamiento psicosocial.....	101
7.2.3.4	Horizontalidad y democratización	104
7.2.3.5	Poder popular	107
7.2.3.6	Intraculturalidad	111
8.	Consideraciones finales	115
9.	Conclusiones y Aportes:	118
10.	Referencias.....	123

Listado de Figuras

Figura 1 Mapa conceptual Extensión Universitaria Global. Fuente: Elaboración propia con base en León (s.f.) y Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011).	11
Figura 2 Mapa conceptual Extensión Universitaria Latinoamérica. Fuente: Elaboración propia con base en León (s.f.) y Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011).	12
Figura 3 Mapa conceptual Extensión Universitaria Latinoamérica. Fuente: Elaboración propia con base en León (s.f.) y Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011).	13
Figura 4 Referentes Epistemológicos y Teóricos de las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica. Fuente: Elaboración propia.	22
Figura 5 Representación de las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica. Fuente: Elaboración propia.	31
Figura 6 Diseño Investigación Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana. Fuente: Elaboración propia.	33
Figura 7 Compuertas Hidroeléctrica El Quimbo. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	40
Figura 8 Análisis de la Investigación Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana. Fuente: Elaboración propia.	41
Figura 9 Línea de tiempo Elementos Centrales de La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo (1968-1983). Fuente: Elaboración propia.	47
Figura 10 Objetivos Proyectos Alfabetización, Postalfabetización y Desarrollo Comunitario. Fuente: Elaboración propia con base en (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014, págs. 98-99).	50
Figura 11 Línea de tiempo Elementos Centrales de La universidad del pueblo: democratización de la educación (1984-2001). Fuente: Elaboración propia.	53
Figura 12 Entrada principal sede central Universidad Surcolombiana. Fuente: Archivo Oficina de Comunicaciones-USCO.	54
Figura 13 Línea de Tiempo Elementos Centrales de La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal (2002-2018). Fuente: Elaboración propia.	62
Figura 14 Síntesis Modelos Extensión Universitaria en la Universidad Surcolombiana desde 1968 a 2018.	63
Figura 15 Hombre campesino. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	68
Figura 16 Línea de tiempo síntesis proyecto de Alfabetización. Fuente: Elaboración propia.	70
Figura 17 Construcción puente que sustituye carretera principal por el llenado del Quimbo. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	72
Figura 18 Plantón Neiva 17/03/2017. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	74
Figura 19 Diplomado Garzón. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	76
Figura 20 Movilización Pitalito 14/03/2017. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	78
Figura 21 Diplomado Pitalito. Eje Psicosocial. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	79
Figura 22 Caracterización Psicosocial Decolonizadora. Fuente: Archivo Grupo de Investigación In-SUR-Gentes.	80
Figura 23 Movilización contra el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	81
Figura 24 Movilización Garzón 14/03/2020. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA.	85

Figura 25 Línea de tiempo síntesis Macrorproyecto DESCA. Fuente: Elaboración propia	86
Figura 26 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Casos Alfabetización del Pato Guayabero y Macrorproyecto DESCA. Fuente: Elaboración propia.	92
Figura 27 Tarjeta navideña. Fotografía Encuentro Nacional Ríos Vivos. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA	97
Figura 28 Foro Universidad Surcolombiana sede Neiva. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA	98
Figura 29 Ámbitos de la existencia. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA	101
Figura 30 Diplomado Pitalito. Eje Psicosocial. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA.....	103
Figura 31 Plantón Entrada Quimbo - Corregimiento La Jagua. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA	108
Figura 32 Celebración en el marco del Diplomado. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA.	114
Figura 33 Movilización Ágoras Universidad Surcolombiana. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA	122

Listado de Tablas

Tabla 1 Ficha de registro documental. Fuente: Elaboración propia.	35
Tabla 2 Proyectos de extensión, Educación continuada y Proyectos de Proyección Social Institucionales. Fuente: (Universidad Surcolombiana, 2016, págs. 230-232).	60
Tabla 3 Síntesis estudio de casos. Fuente: Elaboración propia.	89

Listado de Matrices

Matriz 1 Matriz entrevistas semiestructurada. Fuente: Elaboración propia.	35
Matriz 2 Matriz técnicas de recolección. Fuente: Elaboración propia.....	36
Matriz 3 Matriz Síntesis Relacional. Fuente: Elaboración propia.	117

1. Introducción

Esta propuesta de investigación se inscribe en la línea de investigación de Educación, Pedagogías Críticas y Didácticas Alternativas de la maestría en educación con énfasis en investigación y docencia universitaria, de la Universidad Surcolombiana. Se considera que está en esta línea de investigación porque es un escenario debatir los elementos de la educación y las pedagogías críticas que son dos temas centrales de la presente investigación.

Las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana es una investigación que se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria, para realizar una aproximación interpretativa a los proyectos que se han desarrollado en Extensión Universitaria de la Surcolombiana.

En ese sentido, se describirán dos proyectos de investigación de extensión universitaria que se considera marcan la pauta y la actualidad de un modelo de universidad que se articula con el movimiento social y popular de la región. Y, a su vez, se mueven entre tensiones en un espacio-tiempo en particular.

Por tanto, se tendrá en cuenta un marco socio-histórico, contextualizado, situado y plural para comprender las prácticas de educación comunitaria crítica, encontrando similitudes entre los referentes y las prácticas desarrolladas en cada proyecto.

2. Planteamiento del problema de investigación

En el siguiente apartado, para describir la situación problemática de las prácticas de educación comunitaria en la extensión universitaria; en primer lugar, se encuentra el mapa conceptual que establece los momentos históricos para el desarrollo de la extensión universitaria a nivel global, latinoamericano, nacional y regional-local, respectivamente. Seguido a ello, se reconoce cuáles han sido las principales tensiones para el ejercicio de la extensión y, finalmente, cuál es la relación entre extensión universitaria y prácticas de educación comunitaria.

La extensión universitaria se ha desarrollado bajo diferentes concepciones desde finales del siglo XIX. A nivel Internacional tienen su aparición en el año de 1872 en la Universidad de Cambridge¹; a nivel latinoamericano tuvo lugar principalmente en Argentina, México y Chile,

¹ Según León (s.f.) fue en 1867 cuando se crea el primer programa de extensión universitaria, pero Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011) citando a Díaz y Herrera (2004) la establecen en 1872. Para esta ocasión se escogerá la

entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX; y, finalmente en el ámbito Nacional, se reconoce también desde finales del siglo XIX. Todas han centrado su preocupación en torno a su interacción con el entorno social.

En 1872 en la Universidad de Cambridge se crea la extensión universitaria con dos principios fundamentales, el primero en función integradora y procesos pedagógico; y, el segundo en rescate de saberes populares y construcción de identidad nacional, juntos planteamientos vistos como una extensión cultural de la universidad. Sobre finales de este siglo, se siguen desarrollando programas de extensión en universidades de España. Posteriormente, en 1900 se crea en la Universidad de Chicago (EE. UU.), la facultad de extensión universitaria².

Los primeros indicios en el continente latinoamericano ocurren en Argentina en 1821 con la creación de la UBA (Universidad de Buenos Aires) y, posteriormente la Universidad de Córdoba con el Movimiento de Reforma en 1918. En México, también tuvo importantes avances en materia de extensión con el Congreso Internacional de Estudiantes en 1921, donde definieron que la extensión es una obligación de las asociaciones estudiantiles; y, en 1972 se desarrolla la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria donde asume la universidad compromiso de participación y transformación de las realidades (León, s.f.) (Barbosa Illescas, 2009).

Chile también desarrollaron importantes avances como en 1957 la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, lo que permitiría participar a las comunidades en la cultura universitaria. De igual forma, en el año de 1949 en la Universidad de San Carlos de Guatemala, se da el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, donde se define la extensión universitaria al servicio de la cultura y la universidad como institución al servicio de la comunidad. Finalmente, Venezuela en el 2005 crea la Ley de Servicio Comunitario

segunda opción (1872) debido a que revisando la página web de la Universidad de Cambridge, dentro de su historia en el apartado de siglo XIX y XX, establece lo siguiente: “Las "conferencias de extensión" en los centros provinciales fueron una característica importante de las actividades de la Universidad a finales del siglo XIX. A menudo se asociaron con intentos de proporcionar enseñanza profesional y exámenes para niñas a través de los exámenes locales para escuelas proporcionados por la Universidad en conjunto con Oxford. Los cursos de capacitación para maestros graduados masculinos comenzaron en Cambridge casi al mismo tiempo, pero quizás el efecto de mayor alcance del movimiento fue el establecimiento en Cambridge de dos Colegios para estudiantes mujeres (Girton en 1869 y Newnham en 1872)” (Universidad Surcolombiana, 2019).

² Hace parte de lo importante que fue la Escuela de Chicago para diferentes disciplinas en estos años agitados de principios de siglo.

del Estudiante de Educación Superior, como actividad que realizan los estudiantes para poner en práctica sus conocimientos.

En Colombia también ha sido un escenario importante de discusión y consensos; por un lado, a finales del siglo XIX se crea la primera universidad estatal conocida como la Universidad Nacional de Colombia. Para inicios del siglo XX en este país hubo un espíritu reformista, característico del movimiento de Córdoba, por hacer de la universidad pública un lugar para los más desfavorecidos.

Después de la creación de la Universidad Nacional, en el año 1909 Rafael Uribe Uribe da un discurso donde enuncia que las universidades deben desarrollar cátedras libres y extensión universitaria como función social; no obstante, sólo hasta el año de 1935 Alfonso López Pumarejo retoma mediante reforma la propuesta hecha por Rafael. Entre 1944 – 1948, la Universidad Nacional fortalece las relaciones entre universidad y sociedad con la participación de médicos en campañas sanitarias e ingenieros en obras públicas.

Para el año 1980 se promulga el decreto 80 donde se reconoce la extensión universitaria en universidades de Colombia. En 1992 se establece el artículo 120 de la ley 30 donde define extensión como programas destinados a la difusión de los conocimientos, tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad. Y, finalmente, en el 2009 la Universidad Nacional, crea la reglamentación de extensión solidaria porque la extensión universitaria en Colombia particularmente se ha visto como autofinanciación de las universidades públicas y no como el vínculo profundo de compromiso con la sociedad.

Hasta el momento se han descrito los principales acontecimientos relacionados a la extensión universitaria en el mapa global, latinoamericano y en Colombia como se aprecia en el siguiente mapa conceptual. Lo anterior demuestra que la extensión ha sido un elemento crucial para el desarrollo de las universidades y se ha visto vinculada en diferentes momentos entre finales del siglo XIX y XX con un elemento central en común que es la relación entre universidad y sociedad, independientemente de la postura, crítica o mercantil, que se haya abordado. A continuación, se manifestarán la relación entre extensión universitaria y prácticas de educación comunitaria.

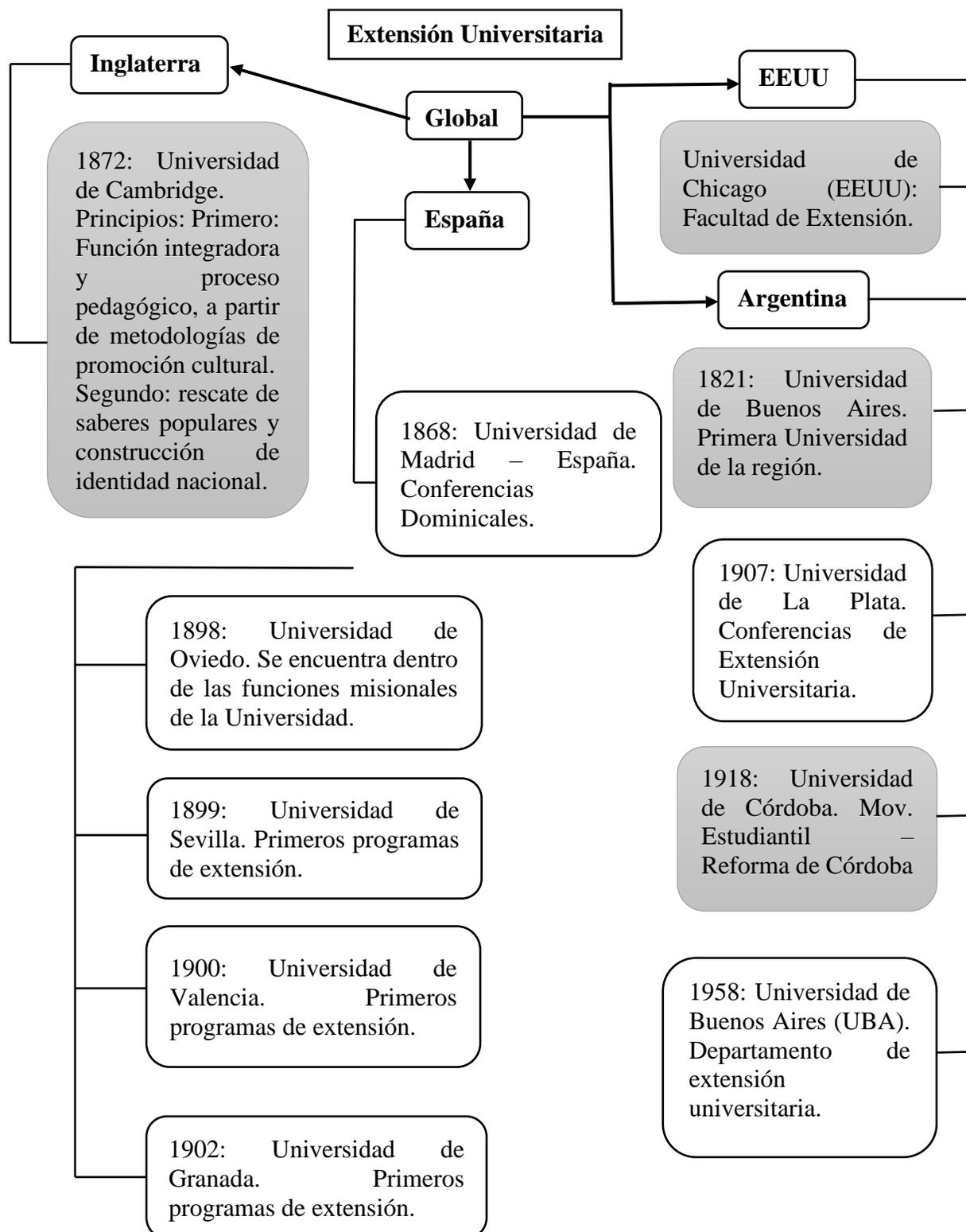


Figura 1 Mapa conceptual Extensión Universitaria Global. Fuente: Elaboración propia con base en León (s.f.) y Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011).

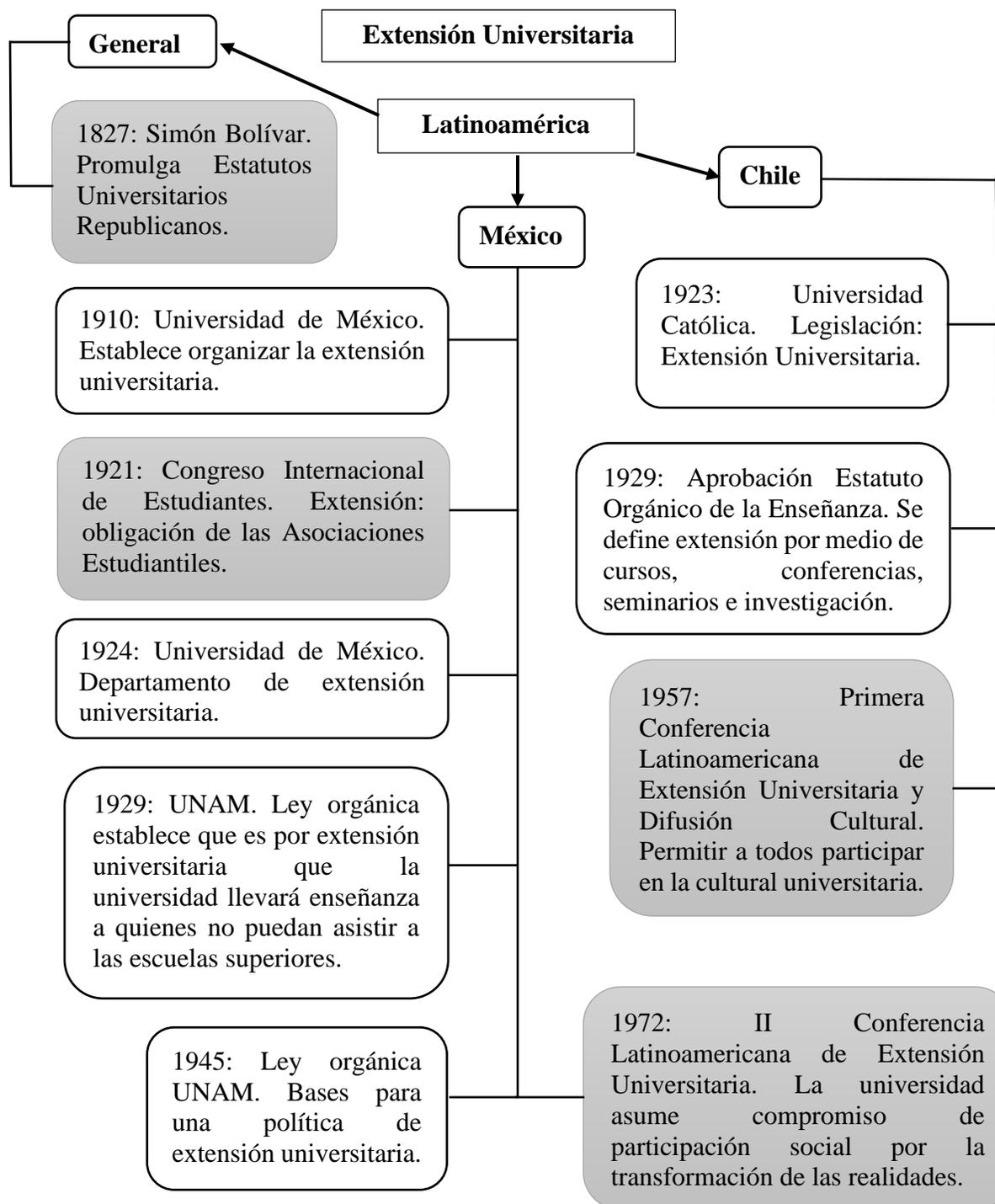


Figura 2 Mapa conceptual Extensión Universitaria Latinoamérica. Fuente: Elaboración propia con base en León (s.f.) y Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011).

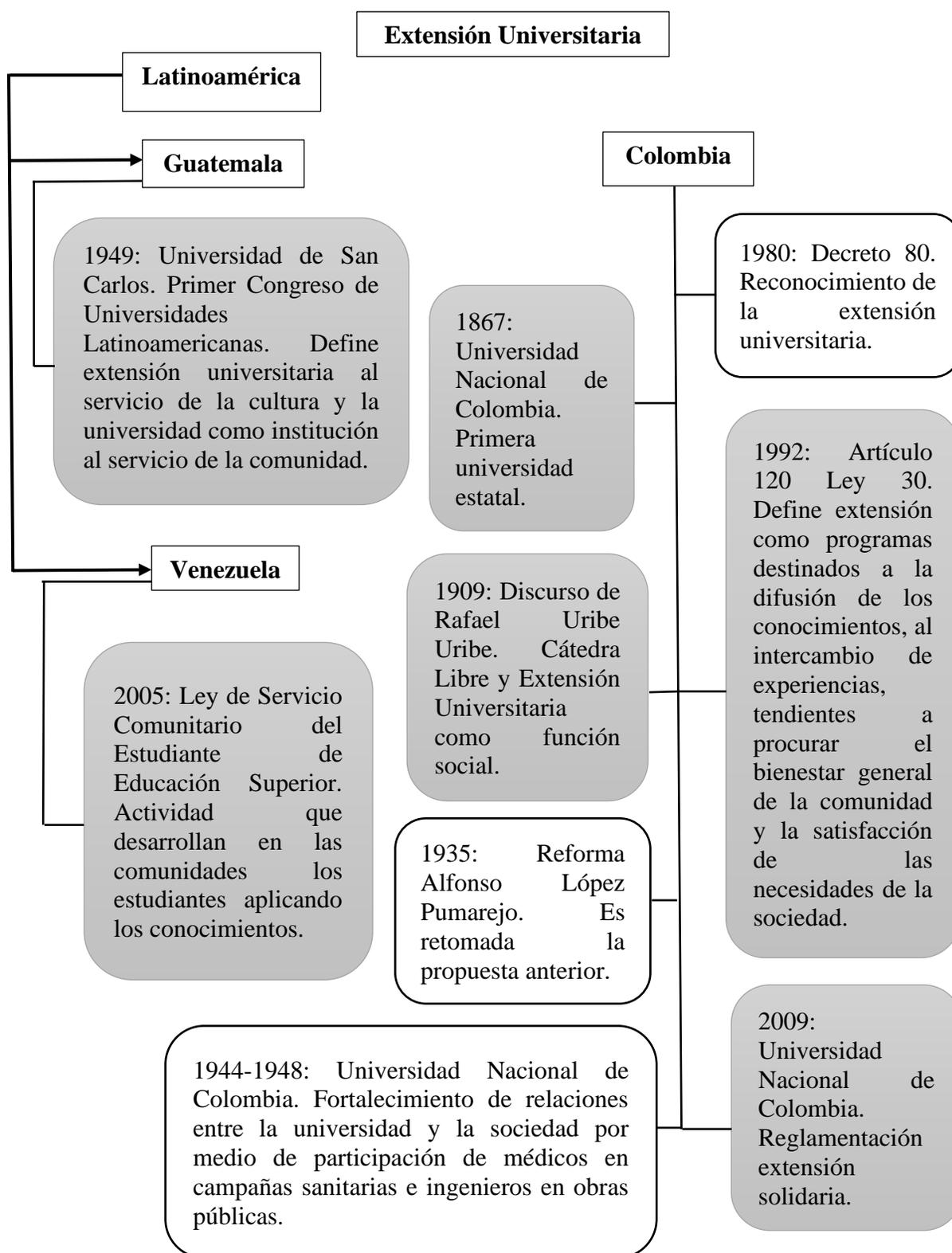


Figura 3 Mapa conceptual Extensión Universitaria Latinoamérica. Fuente: Elaboración propia con base en León (s.f.) y Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011).

Según Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano (2011), hay tres modelos principales sobre los cuales se ha desarrollado la extensión: en primer lugar, tiene que ver con un modelo tradicionalista de corte altruista, que es un modelo prácticamente paternalista de la universidad; segundo, un modelo económico empresarial, que esta propuesta de investigación lo ha tomado como un modelo de mercantilización de la educación; y, tercero, un modelo de transformación social que acá se ha denominado extensión universitaria crítica.

Podría decirse que estos modelos en términos de Cano Menoni (2014), se identifican como el modelo *difusionista-transferencista* y el modelo de *extensión crítica*. El primero guarda relación con la responsabilidad o función social de la universidad en el marco de la proyección social; y el otro, tiene que ver con apuestas político-pedagógicas.

En palabras de Tommasino & Can (2016), existen dos modelos que se relacionan con lo anterior “Una primera...es la que sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”(...)” que es la concepción que habla sobre difusión cultural y, “Por otro lado, existe otra tendencia extensionista que retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular (...)” (pág. 12), que se asumen y complementan desde la perspectiva de Paulo Freire, referido a la educación popular y, los aportes realizados por Fals Borda sobre Investigación Acción Participante.

Respecto a la concepción crítica de la extensión universitaria, uno de los hitos más importantes se encuentra en Argentina, con el movimiento de reforma que se da en 1918 en la Universidad de Córdoba; desde allí, la extensión toma fuerza a lo largo del siglo XX, estableciendo una diferencia significativa con las universidades anglosajonas, como por ejemplo la Universidad de Cambridge y las Universidades de España, porque el elemento central para las Universidades Latinoamericanas es la transformación (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011).

No obstante, el modelo de extensión crítica y, en términos generales el modelo de extensión universitaria ha carecido de una reflexión profunda sobre sus prácticas; por ejemplo, en algunas universidades latinoamericanas se ha incorporado la extensión de forma tardía y esto ha conllevado a que se desarrolle en un segundo plano: “(...) se presenta en forma general, derivado en parte de la aparición y reconocimiento de la extensión con más de cincuenta años de diferencia en relación

con las otras dos funciones³, y con seguridad sustentado en las necesidades del entorno” (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011, págs. 354-355). Esta propuesta de investigación considera que, desde las prácticas de educación comunitaria, se puede aportar a las reflexiones que suscita los modelos en extensión universitaria.

En esa medida, se hace necesario revisar los lineamientos que establece la Universidad Surcolombiana, que para el 2004 reglamenta el estatuto básico de proyección social antes conocido como extensión, su misión dice lo siguiente:

La Proyección Social se enmarca dentro de la Misión de la Universidad cuando se refiere a la formación integral de profesionales a través de la asimilación, producción, aplicación y difusión de conocimiento científico, humanístico, tecnológico, artístico y cultural con espíritu crítico, para que aborden eficazmente la solución de los problemas relevantes del desarrollo humano integral de la región sur colombiana, con proyección nacional e internacional, dentro de un marco de libertad de pensamiento, pluralismo ideológico y de conformidad con una ética que reivindique la solidaridad y la dignidad humana (Universidad Surcolombiana, 2004, pág. 2).

La misión de proyección social se fundamenta en el marco de la misión de la universidad para la fecha (2004), sin tener un desarrollo y conceptualización propia sobre los elementos que deberían caracterizar la política de extensión de la universidad, lo que evidencia la carencia de una definición político-operativa referente a su funcionamiento, la participación comunitaria y los lineamientos pedagógicos e investigativos para desarrollar. Dichos lineamientos, en materia de políticas, que brinda el estatuto de la proyección social en la Universidad Surcolombiana, carecen de una perspectiva amplia de las implicaciones de la extensión en la universidad.

En los últimos cinco años⁴ la universidad ha ejecutado un total de 292 propuestas sobre las cuales han participado 832 docentes, 4.688 estudiantes y 710 egresados. Sobre educación continuada se han realizado 2.060 actividades 703 cursos cortos, 462 seminarios y XX diplomados siendo el más destacado la docencia universitaria. Por otro lado, la oferta de inglés por medio del

³ Esas otras dos funciones se hace referencia a la docencia e investigación, las cuales han existido en ocasiones, mucho antes que la extensión universitaria propiamente dicha.

⁴ Cabe mencionar que el informe de acreditación institucional al mencionar cinco años, hace referencia entre el 2012 – 2016.

Instituto de Lengua extranjera Universidad Surcolombiana (ILEUSCO), es la formación continuada de mayor relevancia (Universidad Surcolombiana, 2016).

Con relación a las prácticas de tipo social, en el marco de proyectos de intervención comunitaria, se han desarrollado proyectos donde participa el estudiantado para poner en práctica sus saberes, dichas prácticas van dirigidas a la resolución de problemáticas del entorno donde se vincula población vulnerable como desplazados, tercera edad, diversidad funcional, indígenas, negritudes y víctimas del conflicto armado; es decir, “(...) los estudiantes de las siete facultades de la universidad han realizado prácticas académicas, sociales e investigativas en los sectores económico, jurídico, petrolero, agrícola, educativo, salud” (Universidad Surcolombiana, 2016, pág. 219).

Entre las temáticas se encuentra todas las disciplinas donde se presentan problemáticas sociales como “(...) violencia de género, inequidades sociales, inclusión educativa y social, salud familiar, salud pública, cuidado individual y colectivo del adulto, cuidado a la madre, al niño y al adolescente, administración clínica y comunitaria, sociedad y salud, medicina familiar (...)” (Universidad Surcolombiana, 2016, pág. 219).

Por otro lado, en dicho informe el impacto social es visto principalmente como una medida cuantitativa donde se trata de resaltar la cantidad, pero no se hace esfuerzo por identificar en términos cualitativos los impactos dentro de la proyección social. Es por lo que el mismo informe presenta dentro de sus debilidades *diseñar y ejecutar estudios para medir el impacto de la proyección social del entorno*, evidenciando de esta manera la ausencia de problematización de la extensión universitaria.

Con lo anterior también suscita el cuestionamiento sobre la reflexión en torno a la extensión universitaria y las prácticas de educación comunitaria, es decir, cuáles son las reflexiones teóricas-prácticas y, sobre cuál modelo se ha priorizado, si sobre uno que transmite conocimiento de difusión cultural o, sobre otro que considere los impulsos reformistas y se ubique como un modelo de extensión crítica.

Hay una experiencia de sistematización sobre procesos de educación crítica, con base en la educación popular, que desarrollan Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán (2014), en un libro denominado *Empoderamiento desde la educación popular*. En este se ocupan de la descripción y

compresión de proyectos y empoderamiento de actores sociales “(...) en relación con el sentido que los mismos le dan a la capacitación, desarrollo, participación, organización, autogestión, sostenibilidad, concertación, trabajo, conflicto, asesoría, liderazgo, alianzas” (pág. 7). Y establecen recomendaciones, de las cuales se retoman las siguientes para esta propuesta de investigación:

1. La Universidad Surcolombiana debe abordar integral y sistémicamente los proyectos sobre educación popular sobreponiéndose a las dispersiones de orden “(...) conceptual, el paralelismo y la intervención unilateral entre lo formal, lo no formal y lo informal; entre las instituciones oficiales, las organizaciones de base, algunas ONG (...) actores y escenarios y entre el conocimiento académico y el saber popular” (pág. 155).
2. Se requiere de una *política educativa* que potencie las experiencias significativas de educación popular que se vienen adelantando en la región, y que sean los sujetos sus referentes principales.
3. Es necesario incorporar actores emergentes para dar respuesta a las necesidades de contextos específicos.

En ese orden de ideas, el presente proyecto considera extensión universitaria desde una perspectiva crítica donde se concibe “(...) como un proceso educativo (...) en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (Tommasino & Can, 2016). De igual forma, la extensión crítica abre el debate porque problematiza el qué, por qué, para qué, con quiénes y cómo.

La extensión universitaria no se ha constituido, no se tiene memoria de esta en la Universidad Surcolombiana porque precisamente no se ha sistematizado, como tampoco es el caso de las prácticas de educación comunitaria. En ese sentido, se podrá identificar las cercanías y distancias a el modelo difusionista-transferencista, que incluye ejercicios paternalistas o empresariales por parte de la universidad, o el modelo de extensión crítica que propenda por la transformación de las realidades de las comunidades a partir del proceso educativo, consecuentes a un proyecto de orden político-pedagógico y ético-metodológico.

Por tanto, las prácticas de educación comunitaria crítica serán estudiadas en el marco de la extensión universitaria o de su proyección social como es conocida en la actualidad. Estas prácticas serán indagadas desde la cotidianidad y teniendo presente que no necesariamente son reflexionadas por quienes la ejecutan, por eso mismo es importante reflexionarlas y sistematizarlas porque son

saberes que son necesarios visibilizar a la luz de la educación comunitaria que establece cimientos políticos y éticos; políticos por la relación *poder-saber* y, éticos por las elecciones referidas a proyectos, población, formas, lugares y tiempos, es decir, una política y ética para el vivir bien.

Finalmente, a lo largo de la historia de la proyección social se han destacado en épocas distintas propuestas de extensión universitaria que son significativas para esta propuesta por sus perspectivas críticas. En ese sentido, se seleccionaron dos casos: *Alfabetización del Pato Guayabero* y *Macroproyecto DESCA* desarrollado en el marco de la movilización en contra del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo.

Estas propuestas recogen una experiencia de la década de los 80' y una propuesta de la década de los 2010; por tanto, serán el objeto de estudio para responder a la pregunta ¿Cómo se han desarrollado las prácticas de educación comunitaria crítica en el marco de la extensión universitaria en dos casos de la Universidad Surcolombiana?

3. Justificación:

Para este primer apartado, se encontrará la relevancia y pertinencia de la categoría central de esta propuesta de investigación que son las Prácticas en Educación Comunitaria; para ello, se define básicamente la categoría y se sustenta en tres elementos: 1) Campo epistemológico; 2) Maestría en Educación; y, 3) Región Surcolombiana. Posteriormente, se puede encontrar la vinculación de las prácticas en educación comunitaria con la extensión universitaria, puesto que esta investigación tiene lugar en el marco de esta.

En primer lugar, para hablar sobre prácticas en educación comunitaria es necesario identificar que se entiende por prácticas; para este proyecto de investigación las prácticas en educación comunitaria se derivan de la teoría de las prácticas sociales entendida como toda expresión de las personas, de la humanidad, es decir, “(...) es la expresión de la persona que la realiza (como persona socializada), con todo lo que la persona fue, es y está por ser” (Murcia & Jaimes, 2016, pág. 269).

De esta manera, las prácticas en educación comunitaria son todas las expresiones que se vinculan con las necesidades que tienen las comunidades para su transformación; lo que involucra un proyecto de vida alternativo que se inscribe desde las pedagogías críticas. En esa medida, las prácticas en educación comunitaria promueven la participación para la organización, autogestión

y autodeterminación ubicando *Una formación desde y para la comunidad; Una formación en la comunidad; y, Una formación con y por la comunidad* (Cierza García, 2006).

Como se menciona en el anterior párrafo las prácticas en educación comunitaria se inscriben en el campo epistémico de las pedagogías críticas, porque trasciende de las lógicas institucionales y formales, para establecer nuevas relaciones entre sujetos y sus entornos. Los aportes de la presente investigación, referidos a su lugar epistemológico, están principalmente en las reflexiones que suscita desarrollar prácticas que “(...) constituye(n) una esperanza emancipatoria que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en los contextos vivenciales” (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005, pág. 318).

Actualmente hay un debate sobre dos posturas principales identificadas como extensión universitaria y proyección social⁵. Estas posturas son producto del desarrollo teórico-práctico de la extensión universitaria, entendidas como ese quehacer universitario de compromiso con las comunidades donde incide la institución, y la articulación empresa-universidad con interés en fomentar la mercantilización. En esa medida, esta propuesta de investigación pretende indagar sobre las formas en que se han desarrollado las prácticas en educación comunitaria de la Universidad Surcolombiana en el marco de la extensión universitaria crítica.

En la actualidad coexisten 32 universidades públicas del país que son las que conforman el Sistema Universitario Estatal – SUE creado en el año de 1992. Por el sur del país se encuentra la Universidad Surcolombiana que tiene más de 40 años de fundación con su primera facultad que fue la facultad de educación; y, la Universidad de la Amazonia que, en un primer momento, fue una sede en Florencia de la Universidad Surcolombiana; en ese sentido, la Universidad Surcolombiana, es la que tiene mayor antigüedad y en esa medida, la de mayores aportes conceptuales, teóricos, prácticos y epistémicos de la región del Surcolombiana.

Lo anterior establece, que es la Universidad que mayor impacto ha tenido en la región Surcolombiana, por la trayectoria entendida como prácticas de extensión universitaria. Sin embargo, en la Maestría en Educación que lidera el Grupo de Investigación PACA, no se

⁵ De ahora en adelante, se usará sólo el término de extensión universitaria estableciendo bien sea la postura crítica o la postura mercantil.

encuentran desarrollo (epistémicos, conceptuales, metodológicos y reflexiones) sobre prácticas de educación comunitaria y extensión universitaria⁶ como se demuestra a continuación.

En el marco de la segunda fase de la investigación denominada Investigación por Regiones (Ospina, 2012), investigación nacional liderada por el Centro de Estudios de Niñez y Juventud – CINDE⁷, se hizo una revisión documental sobre los trabajos de grado de la Maestría en Educación en mención; después de revisar 76 tesis, se comprobó que el 100% usó como casos de estudio a escuelas formales, instituciones básicas, medias, técnicas, superiores y escuelas deportivas de formación; es decir, que hasta el momento no se ha investigado dentro de la maestría sobre procesos no formales y prácticas de educación comunitaria en el marco de la extensión universitaria.

De esta manera, es importante posicionar dentro de la maestría las reflexiones en torno a una categoría sobre la cual todo parece indicar que poco desarrollo conceptual y teórico ha tenido en el Sur-colombiano; sería, a su vez, posicionar a la maestría dentro de la agenda investigativa contemporánea aportando desde el lugar epistémico denominado pedagogías críticas, a la línea de investigación de la maestría en educación, pensando en su proceso de reacreditación, y a la Universidad Surcolombiana.

Puesto que, y así como lo menciona Alfonso Torres (2013), el campo de la educación comunitaria se conforma entre la educación orientada a formación pedagógico-política en una ética del bien común, y las iniciativas que potencien las dinámicas comunitarias. Sostiene el autor en mención, la *pedagogía comunitaria* constituiría el *saber reflexivo y crítico* propiciado por educadores comunitarios desde su práctica, de esta manera “(...) la pedagogía comunitaria se podrá constituir como corriente pedagógica crítica como ya lo es la educación popular en América Latina. Este es un desafío para quienes hoy forman y se forman en programas universitarios en educación comunitaria” (pág. 223).

⁶ Se menciona esta maestría por ser donde se inscribe esta propuesta de investigación.

⁷ Esta investigación tiene como objetivo: Comprender regiones y tendencias investigativas en educación y pedagogía entre los años 2010 y 2016 en Colombia a través del estudio de las tesis de maestría y doctorado.

4. Objetivos

4.1 General

Establecer una aproximación interpretativa a las prácticas de educación comunitaria crítica a partir de dos casos.

4.2 Específicos

Identificar las prácticas de educación comunitaria crítica a partir de los casos: Alfabetización del Pato Guayabero y Macroproyecto DESCAs de la Universidad Surcolombiana.

Describir las prácticas de educación comunitaria crítica a partir de los casos: Alfabetización del Pato Guayabero y Macroproyecto DESCAs de la Universidad Surcolombiana.

5. Marco Referencial, Teórico, Conceptual y Contextual

A continuación, se presentará los referentes epistemológicos y teóricos de la propuesta de investigación. Se parte reconociendo las Pedagogías Críticas Latinoamericanas como campo epistemológico. Dentro de este campo, se encuentra lo planteado por la Educación Comunitaria, para finalmente referenciar las Prácticas de Educación Comunitaria como tema central de esta propuesta investigativa.

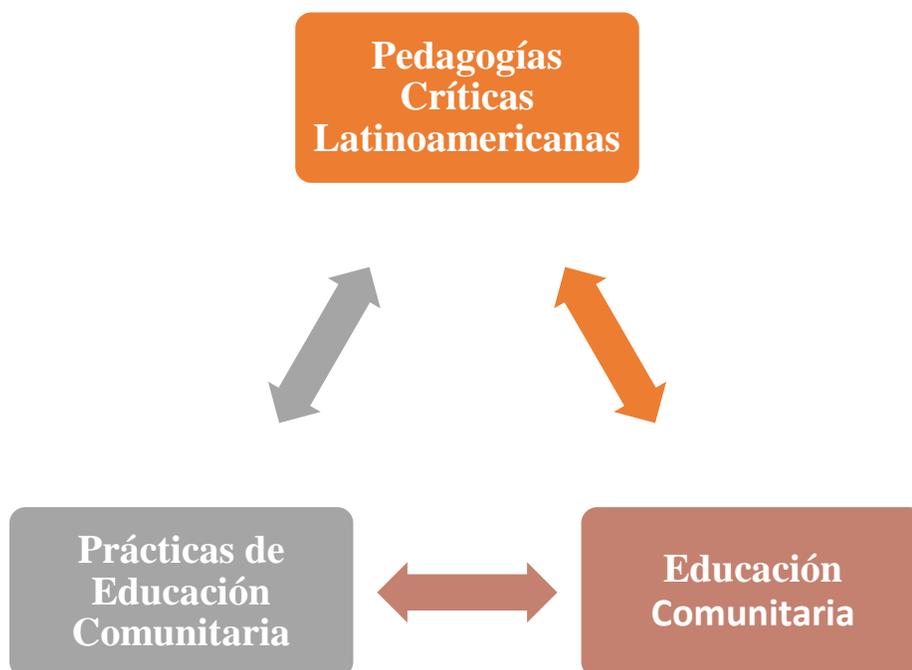


Figura 4 Referentes Epistemológicos y Teóricos de las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica. Fuente: Elaboración propia.

5.1 Pedagogías críticas latinoamericanas (PCL)

Cuando se habla de las pedagogías críticas surten diversos elementos a considerar y reconocer, es decir, no es vista como una sola; en ese sentido y con base en Cabaluz-Ducasse (2016) se pueden conglomerar cuatro nodos generales que recogen las propuestas de Pedagogías Críticas Latinoamericanas:

1. *Pedagogías contrahegemónicas*: En el desarrollo teórico-práctico de las pedagogías críticas latinoamericanas, se ha venido constituyendo “(...) un cuerpo pedagógico negado, excluido y deslegitimado por las pedagogías oficiales (...) (como también aportan para crear) prácticas socioeducativas que cuestionen y transformen la sociedad existente” (pág. 78). Con base en este mismo autor, quien retoma planteamientos de (Mejía, 2013), es importante reconocer que la construcción contrahegemónica, va más allá de la educación institucionalizada y formal.
2. *Pedagogías territorializadas*: Desde esta perspectiva, no se desconoce el desarrollo epistemológico de paradigmas eurocentristas, pero sí se le apuesta a una construcción desde lo local, desde la razón instrumentalizada y desde el sentir, es decir desde el *sentipensamiento*. En ese sentido, se reconocen y reivindican las situaciones contextuales y

situadas de la región Sur identificando “(...) problemáticas y necesidades que atraviesan a la región; reconocer la creatividad de un pensamiento situado y contextualizado sociohistórica y geográficamente; y potenciar un proyecto cultural y político que permita romper con siglos de colonialidad y eurocentrismo (Pinto, 2007; Puiggrós, 2010; Mejía, 2013)” (pág. 79).

3. *Pedagogías de la alteridad*: Aquí se establece la importancia de un proyecto de vida que se forja como una opción ética-política por “(...) el/la Otro/a excluido/a, explotado/a, dominado/a (...) en las circunstancias políticas, sociales y económicas de la alteridad, nos permite reconocer la concreción del oprimido (...) Solo conociendo y aproximándose a la realidad del Otro en cuanto Otro (...)” (pág. 80). Es decir, que esta opción reconoce a los y las históricamente excluidas.
4. *Pedagogías de las praxis*: Más allá de una construcción teórica, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas buscan materializar sus planteamientos de transformación en las realidades cercanas a la comunidad, sin desconocer las perspectivas regionales, nacionales e internacionales. Por ende, y como elemento final de esta propuesta de aglomerar, es fundamental la relación teórico-práctica en los diversos ejercicios de formación que se inscriben bajo este campo epistemológico.

En ese orden de ideas, esta propuesta de investigación se recoge dentro de estos nodos centrales que abarcarían las pedagogías críticas latinoamericanas. A su vez, y como se menciona en otros apartados necesariamente el modelo de extensión universitaria consecuente con esta postura de lo que se entiende por pedagogía, es un modelo crítico que asume y proyecta un compromiso con las comunidades mínimamente donde la institución hace incidencia.

5.2 Educación comunitaria (ECO)

Según Torres Carrillo (2013), desde la década de los ochenta del siglo XX se convocó al debate por lo comunitario donde han proliferado las posturas en el campo de lo intelectual y, a su vez, de lo político iniciando por el mundo anglosajón entre filósofos liberales y comunitaristas; la caracterización de vínculos, prácticas, identidades de lo común; las corrientes gestadas en Francia e Italia por el *ser-en-común*; las preguntas en torno a lo ético y político de los filósofos políticos; y, desde el *Sur global* preocupaciones por el debilitamiento comunitario; del vínculo comunitario; y, la comunidad vista como emergente al capitalismo.

Las problematizaciones en la Educación Comunitaria tienen que ver con lo que se comprende por comunidad, comunitario y, el papel del educador y educadora comunitaria en los territorios (Clavijo Ramírez, 2017). La comunidad es poder constituyente diverso y plural “(...) su naturaleza está tejida de múltiples fuerzas; fuerzas divergentes, sin duda, pero enfrentadas a su antagonismo natural porque rompen la cooperación social: el capitalismo” (Choachí González, 2017, pág. 65).

Así, la comunidad como referente es un lugar epistémico donde hay expresiones individuales y colectivas que establecen proyectos comunes y propician nuevas subjetividades que cuestionan los quiebres principalmente del proyecto moderno implementado en los territorios (Cuevas Marín, 2017). En ese sentido, la unidad “(...) es un proceso de fragmentación permanente, mediado por la diferencia de intereses y de necesidades (...) Pese a este panorama, es evidente la emergencia de organización, en el sentido de hacer frente a problemáticas comunes que las transversalizan (...)” (Clavijo Ramírez, 2017, pág. 35).

Las búsquedas de ser comunidad hacen que la Educación Comunitaria no sea reproductora de conocimiento puesto que su práctica pedagógica es intencionalmente ética y política (Clavijo Ramírez, 2017). Dichas prácticas pedagógicas surgen desde las cotidianidades⁸ de las comunidades con trayectoria histórica de distintos saberes incluyendo las formas de resistencia y re-existencia en los territorios (Cuevas Marín, 2017).

Es importante mencionar, con base en Pilar Cuevas Marín (2017), que “(...) la relación entre comunidad y pedagogías no se circunscribe al ámbito convencional de la ciencia educativa. Más bien, redimensiona los postulados de la pedagogía del oprimido invitando, una vez más, a movilizar lo establecido” (pág. 22). Y, siguiendo a Amadeo Clavijo Ramírez (2017) “(...) en un ejercicio investigativo de reflexión-acción-reflexión, para permitir, de esta manera, aproximaciones a la lectura, la comprensión y la apropiación de los contextos sociales en los cuales se desarrolla la experiencia de práctica” (pág. 37).

⁸ Al respecto Amadeo Clavijo Ramírez (2017), menciona la importancia que la experiencia educativa comunitaria acompaña a las comunidades en la “(...) recuperación de modos de vida comunitarios apoyando las prácticas cotidianas que aún permanecen en los usos y las costumbres, y que fortalecen el tejido social a partir de propuestas alternativas socioculturales de carácter solidario y participativo” (pág. 36).

Frente a los dos casos que se van a estudiar se pretende indagar sobre esas prácticas educativas que germinaron en comunidad y reivindican los valores y significados que determinan la identidad y los vínculos colectivos en las diferentes dimensiones en que interactúan los seres vivos que coexisten, asumiendo lo comunitario como prácticas de resistencia que visibilizan otras racionalizadas, sentires y formas de vida en los territorios.

Para el presente trabajo se selecciona como referente teórico la Educación Comunitaria por dos aspectos fundamentales. El primero tiene que ver con que la Comunidad es una expresión de vida que sobrevive a los embates de la colonización; asimismo, es punto de referencia de autonomía, solidaridad y fuente de conocimiento como respuesta alternativa de poder colectivo (Torres Carrillo, 2013).

En un segundo aspecto, en los dos casos estudiados existe un eje formativo central en el proceso de acompañamiento desde la Universidad como institucionalidad por intermedio de su extensión. Y, pese a que los casos establecen la Educación Popular como referente ineludible, a la luz de las actuales reflexiones se considera que la Educación Comunitaria es necesaria en procesos de acompañamiento en clave comunitaria y, su práctica propicia saber crítico-reflexivo⁹:

(...) sus contenidos deben orientarse a construir y fortalecer el sentido de pertenencia como comunidad, al fortalecimiento de las relaciones, las subjetividades y valores comunitarios y a la reflexión crítica sobre su relevancia y pertinencia como ideal de vida colectiva, así como frente a sus contradictores prácticos y teóricos (Torres Carrillo, 2013, pág. 222).

Al hablar de educación comunitaria, se debe tener en cuenta que además de tener interés sobre las necesidades cognoscitivas de las personas, tiene un carácter de transformación social del *sujeto pueblo*¹⁰, permitiendo un encuentro constante con lo otro que la educación formal no presenta (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005); es decir, que el sujeto no se puede descontextualizar y despolitizar.

⁹ A una distinción considerable en que "(...) lo formativo ha sido tema de discusión tradicional en la educación popular. Lo educativo configura unos escenarios diferentes, desde donde la educación comunitaria puede abordar temáticas como lo intersubjetivo y los modos de sentido de lo comunitario" (Clavijo Ramírez, 2017, pág. 43). En esa medida, los casos se estudiarán sin limitarse a el eje formativo.

¹⁰ Sí bien la transformación social del *sujeto pueblo* se ha dado desde la Educación Popular en América Latina, de acuerdo con Alfonso Torres Carrillo (2013) la práctica educativa comunitaria se podrá constituir como pedagogía comunitaria y, en esa medida, en una corriente entre las pedagogías críticas.

Por ende, la educación comunitaria está dirigida a que los sujetos conozcan sobre su existencia, ideales y posibilidades de acción, en interacción y construcción con otros sujetos, es decir, el mundo socio-ambiental sobre el cual están inmersos e inmersas, todo en función de procesos libertarios (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005).

De esta forma se concibe que la educación comunitaria tiene una característica fundamental y es la participación como parte permanente de procesos de aprendizajes que obligan al sujeto a tomar decisiones que conllevan a una adaptabilidad a las múltiples y diversas situaciones que surgen “(...) constituye una vía de formación del propio individuo, una interacción continua y activa con la realidad social” (Cierza García, 2006, pág. 795).

Hay tres supuestos importantes de mencionar a la hora de hablar sobre Educación Comunitaria, según Cierza García (2006):

1. *Una formación desde y para la comunidad*: Una formación contextualmente situada como “(...) condición del desarrollo comunitario, como un medio, necesario e imprescindible, aunque no ciertamente suficiente, para conseguir transformaciones e innovaciones sociales, culturales, económicas, infraestructurales (...)” (pág. 789).
2. *Una formación en la comunidad*: Lo que implicaría modificar de forma radical el papel de las instituciones educativa involucrando procesos de formación, objetivos pedagógicos, metodológicos, es decir “(...) una integración, convergencia y coordinación entre espacios, procesos y momentos educativos institucionales y no institucionales, escolares y sociales, públicos y privados, entre recursos comunitarios y otros de carácter más extracomunitario (...)” (pág. 790).
3. *Una formación con y por la comunidad*: Estaría relacionada a la “Ampliación del público como sujeto y destinatario de la educación, implicando a todos los actores, incluida la propia comunidad, en la óptica de la gestión educativa y la acción formativa” (pág. 791).¹¹

La educación comunitaria (ECO), reconoce las implicaciones de la relación saber-poder (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005), evidenciada en la producción de “(...) capital simbólico –saberes

¹¹ Se comprende por Comunidad a colectivos de personas que tienen “(...) un sentido inmanente, de un vínculo “espiritual”, de una “atmósfera (p)siicológica” que lleva a que el sentimiento compartido de un nosotros que preexiste, subsiste y predomina sobre sus integrantes (...)” Así, la comunidad es “(...) una inter-subjetividad que se gesta a partir del ser-con otros” (Torres Carrillo, 2013, págs. 205-213).

pedagógicos teóricos y prácticos- y de capital social –interacciones, profesiones- sobre la educación (...)” (Runge Peña, Gárces Gómez, & Muñoz Gaviria, *La Pedagogía como Campo Profesional y Disciplinar*, pág. 213), en consideración de las condiciones socio-históricas que posibilitan dichos capitales. En ese sentido, “No es sólo un debate en torno al replanteamiento de disciplinas y titulaciones, o de definición de competencias profesionales, sino también de comprometer territorial, institucional y socialmente la docencia y la investigación universitaria (...)” (Cierza García, 2006, pág. 796).

En ese orden de ideas, la propuesta de la ECO aporta como una apuesta de formación política y también ética. Política porque se concibe pedagogía y educación “(...) están vinculados de manera ineluctable con el poder (...)” (Peñuela C, 2009, pág. 41). Así, se puede “(...) asumir como “comunitaria” una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios” (Torres Carrillo, 2013, pág. 220).

De igual forma, “(...) son éticas desde la perspectiva de lectura de los sujetos, en el sentido en que se afirma una ética de la vida que se convierte luego en una crítica ética (...)” (Peñuela C, 2009, pág. 41). Es una ética a favor de la vida y en construcción con el prójimo que conlleva a establecer vínculos fundamentados en el amor, el compromiso y la solidaridad.

Son crítica a nivel político y ético pues proyecten nuevas prácticas de conocimiento y diverjan de las prácticas coloniales vistas como “(...) el conjunto de herencias coloniales que quedaron intactas a nivel ontológico, epistémico y cultural luego de los procesos de descolonización jurídico-administrativos (...)” en donde “(...) los sujetos inmersos en los *dispositivos* (son) quienes reproducen la colonialidad o bien provocan agenciamientos colectivos, micropolíticos, hacia otras formas posibles de producir conocimiento” (González Cardona, 2016, pág. 7).

En ese sentido, se asume que la educación pasa de ser un *commodity* a hacer un “(...) espacio de resistencia y denuncia, pero también de construcción de alternativas frente a la contradicción históricamente presente en la forma de pensar y planificar la educación para el campo sin considerar sus especificidades socio-culturales y económicas” (Pinheiro Barbosa, 2013, pág. 30). Un espacio donde no todo está dicho, donde no hay una *hybris del punto cero* en términos de Castro-Gómez (2007), y la universidad no se ubica en el lugar exclusivo de producción de conocimiento, sino que reconoce saberes no occidentalizados inmersos en las realidades.

Tampoco se apropia del bien común que le corresponde a la comunidad y, en cambio, exige y garantiza educación como un bien público y no mercantil dando prioridad a las reales necesidades de la región y no las creadas por el sistema capitalista. De esta forma se convierte en “(...) una opción por la duda, pero no una duda que inactive, sino una duda que nos des-localice de nuestras seguridades no reflexionadas, que cree en los sujetos la necesidad de decidir, optar, actuar (...)” (Peñuela C, 2009, pág. 44).

Ahora bien, esta propuesta de investigación analizará los dos casos seleccionados para determinar si su diseño y ejecución han sido consecuentes con un proyecto político-pedagógico y ético-metodológico, en el marco de la extensión universitaria, desde los planteamientos teóricos y conceptuales que propone la educación comunitaria. Por tanto, se hace necesario indagar desde las prácticas sociales, pero asumiéndola también una práctica educativa y finalmente, una práctica con perspectiva comunitaria.

5.3 Prácticas de Educación Comunitaria

Para avanzar en cuanto a las prácticas en educación comunitaria es necesario primero ubicar lo que se entiende por prácticas y prácticas educativas, debido a que son complementos para terminar de definir las prácticas en educación comunitaria y su relación con la extensión universitaria crítica.

Tener como referente la teoría de las prácticas es reconocer que estas son aprendidas y que no necesariamente deben ser conscientes. En ese sentido, no priorizan sobre el por qué sino sobre el *saber cómo*, el cómo se ejecuta una práctica en un determinado contexto, lo que las hacen ser conjunto de esquemas de los comportamientos corporales que se presentan en “(...) cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados. En la medida en que esas prácticas no presuponen, en su carácter implícito, una intencionalidad, hay que investigarlas en su lógica realizativa (performativa) (...)” (Runge Peña, pág. 2).

Por tanto, se cuestiona lo que la mantiene, la ritualiza y el cómo se da esa práctica: “No se trata de la pregunta ¿quién y qué prácticas “realiza?”, sino, por el contrario, ¿quién o qué se encuentra envuelto en una práctica específica?” (Runge Peña, pág. 20). Se centra en la acción sin desconocer que en ocasiones puede estar influenciada por estructuras sociales; no obstante, es preciso mencionar, la teoría de las prácticas se contrapone a la versión de análisis

macrosociológicos de las estructuras-funcionalistas, y se detiene en los análisis microsociológicos desde una perspectiva etnomedológica.

Según Ariztía (2017), retomando a Rekwitz y Shatzky, Shove *et al.* proponen las prácticas como la interrelación entre espacio-tiempo a partir de los siguientes tres elementos: *competencias, sentido y materialidades*. La primera tiene que ver con *saberes prácticos y habilidades* que permiten la realización de una práctica. Segundo, los aspectos *teleo-afectivos* para establecer “(...) significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan” (pág. 225). Y finalmente, hace referencia a las *herramientas, infraestructura y recursos* para realizar la práctica; frente a este último punto es necesario notar, que: “(..) las materialidades son constitutivas de las prácticas y no un elemento externo: definen la posibilidad de existencia de esta, así como sus transformaciones” (pág. 225).

En esta misma línea la noción que se asume sobre prácticas educativas se recoge en principio, desde la postura de la teoría de las prácticas. Esto quiere decir, que lo que se entiende por teoría educativa es el “(...) resultado, producto y proceso constituido en prácticas educativas históricamente situadas, locales, dependientes del contexto y embebidas en matrices de valores, normas y creencias dinámicas y cambiantes” (Valladares, 2017, pág. 191).

Según Valladares (2017), retomando a Martínez y Huang (2015), la práctica educativa contiene una arquitectura en tres elementos para teorizar que son: local, historicista y pluralista, posicionando teóricamente el estudio como una perspectiva *empírica, crítica e interpretativa*. De esta manera, lo local identifica “(...) las normas locales propias de prácticas educativas específicas y sus intercambios y flujos con otras prácticas, para configurar, así, proyectos educativos distinguibles (...)”; a su vez, historicista puesto que “(...) estas normas se sitúan, estabilizan y cambian en contextos históricos particulares (...)”; y, finalmente, pluralista debido a que en “(...) diferentes prácticas habrá distintos tipos de estándares para identificar aquello que se considera legítimo (de comprender y explicar o de contar como explicación o prescripción) dentro del campo educativo” (pág. 202).

5.4 Síntesis Marco Referencial, Teórico, Conceptual y Contextual

En ese orden de ideas, el presente proyecto de investigación analizará desde esta perspectiva las prácticas en educación comunitaria de los dos proyectos a indagar, permitiendo

reconocer que las acciones desarrolladas, son acciones situadas (discursivas y corporizadas), en el sentido que corresponden a un saber aprendido (*saber cómo*), pero que a su vez, no pueden interpretarse sin el contexto en el cual se desarrollan, es decir, el momento socio-histórico pues permite comprender que para que una práctica se desarrolle debe considerarse materializada, y por tanto, ejecutada en un espacio-tiempo.

Por ende, las prácticas de educación comunitaria crítica para la presente propuesta de investigación serán analizadas más desde lo que fueron que en el ahora, y se hará con base en las siguientes categorías: *Saber práctico*, retomando que ese saber es corporizado y en ocasiones puede ser no reflexivo; *Sentires*, tiene que ver con los valores-significados y las elecciones político-pedagógicas; y, *Materialidades*, que permiten identificar las posibilidades y limitaciones de la universidad y las orientaciones de tipo ético-metodológicas, desde los siguientes aspectos: infraestructura, herramientas, recursos y normatividades.

De esta manera, en esta propuesta de investigación se comprende que las prácticas de educación comunitaria corresponden a *saberes prácticos* que son discursivos, corporizados y no necesariamente racionalizados, que contienen *sentires* asumidos como valores-significados con intencionalidades político-pedagógicas, que a veces pueden ser no conscientes, pero sí necesarias para quienes la ejecutan y, son *materialidades*, en la medida en que son constitutivas a las prácticas permitiendo la existencia de la misma sin obviar su constitución socio-histórica, contextual y situada con perspectiva ética del vivir bien comunitario.

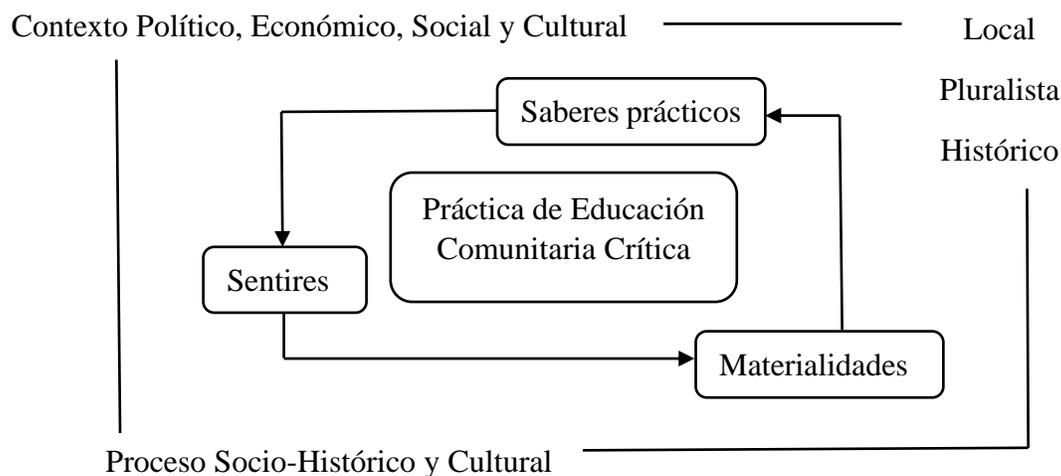


Figura 5 Representación de las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica. Fuente: Elaboración propia.

6. Diseño Metodológico de la Investigación

6.1 Enfoque investigativo

La presente investigación es de enfoque cualitativo, el cual sustenta una serie de prácticas que son materiales e interpretan el mundo para transformar, en ese sentido, se convierten en representaciones por medio de herramientas como notas de campo, entrevistas, conversaciones y notas para el investigador (Denzin & Lincoln, 2012).

De esta manera, el enfoque cualitativo permite interpretar las prácticas de educación comunitaria en el marco de la extensión crítica de la Universidad Surcolombiana, con base en los referentes epistémicos y teóricos abordados con anterioridad. Además, ubicarse desde la investigación cualitativa es tener un abanico de opciones, posibilidades para tratar de dar respuesta a la pregunta investigación planteada en esta propuesta.

Finalmente, realizar investigación cualitativa implica identificar, describir e interpretar para así mismo analizar las prácticas de educación comunitaria en ejercicios cotidianos y significativos presentes en los dos casos seleccionados. En ese orden de ideas, quien investiga desde el enfoque cualitativo, desarrolla diversas prácticas interconectadas para interpretar y, en esa medida, obtener un profundo reconocimiento sobre su objeto de estudio (Denzin & Lincoln, 2012), que en esto proyecto se hace en el marco de la extensión universitaria.

6.2 Diseño

El diseño de la presente investigación es con base en el estudio de casos. Es importante mencionar que el estudio de casos para este proyecto trasciende para posicionarse como un diseño que se fundamenta en la comparación de hallazgos y resultados entre los casos estudiados. “De esta manera, a partir de la comparación de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se replican los hallazgos y resultados de la misma” (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 225).

Lo que resulta definiendo el estudio de caso en efecto no es su naturaleza metodológica, es decir, no por el hecho que sea de enfoque cualitativo la presente investigación se considera un estudio de caso, sino porque hay interés en indagar sobre las prácticas de educación comunitaria con base en su componente crítico y su extensión universitaria en la Universidad Surcolombiana. “Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno (...)” (Galeano Marín, 2012, pág. 66).

Así, la opción metodológica para desarrollar la presente propuesta de investigación es el estudio de casos múltiple. Se escoge esta opción porque permite establecer una relación y analizar entre dos casos seleccionados por sus componentes críticos en el marco de la extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana. De igual forma, dicho análisis se realizará desde su realidad contextual, debido a que varían en el tiempo y espacio: “Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 218).

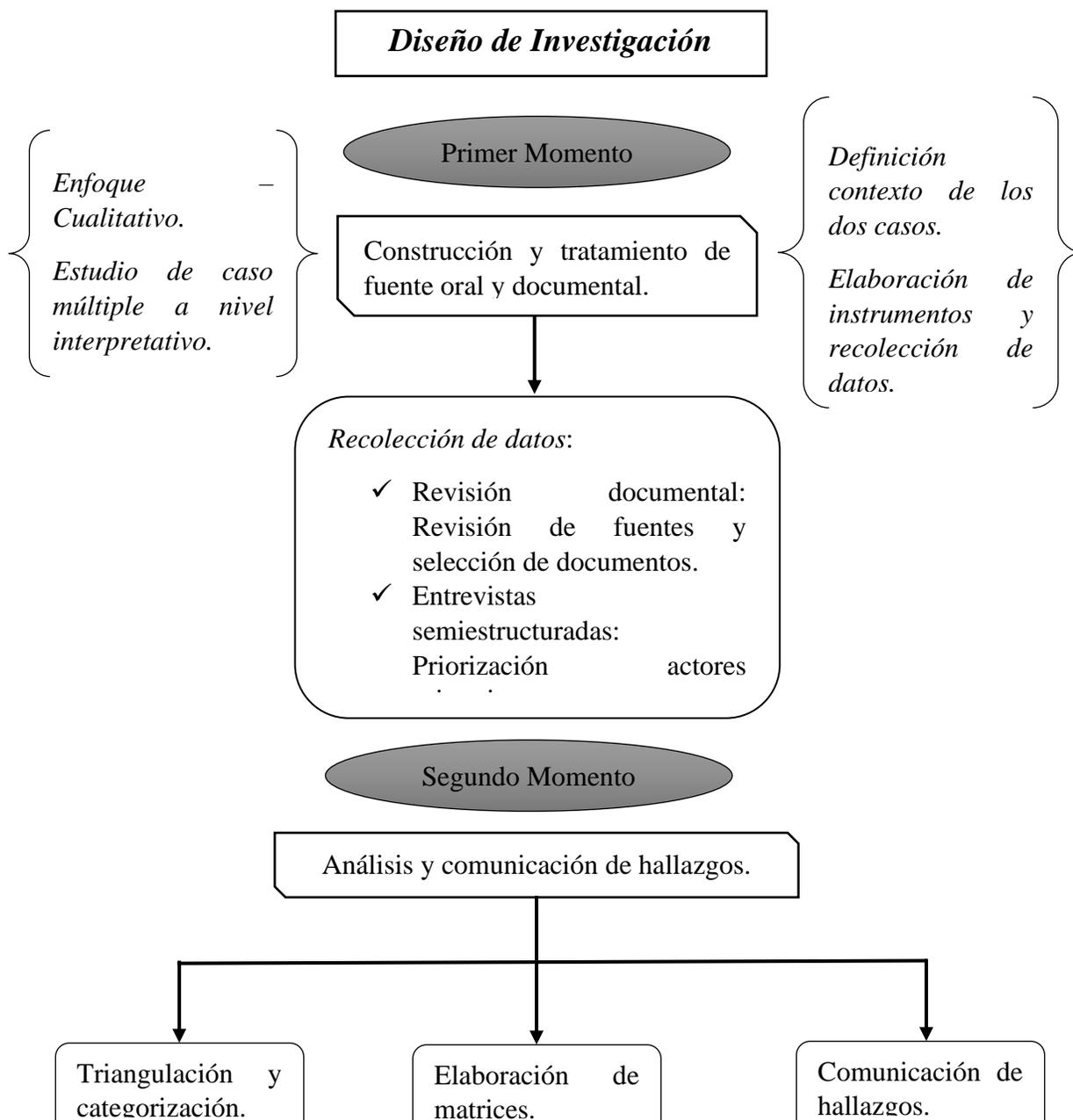
En ese sentido, se tendrán dos momentos. En el primer momento, se hará construcción y tratamiento de fuentes orales y escritas, que corresponde a la contextualización de los casos, la elaboración de instrumentos y la recolección de la información; los instrumentos serán diseñados a partir de las técnicas de revisión documental y entrevista semiestructurada donde se priorizará sobre los documentos de mayor relevancia y las principales fuentes primarias para la presente investigación. En segundo lugar, se analizarán los resultados para finalmente comunicar los hallazgos encontrados, lo que implica triangular la información recolectada (oral y escrita), para posteriormente categorizar con base en lo que ya se ha propuesto desde las prácticas de educación

comunitaria, organizar en la matriz de análisis y, su oportuna divulgación. A continuación, se esboza la figura 6 que da cuenta del diseño metodológico de la presente investigación:

Figura 6 Diseño Investigación Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana.
Fuente: Elaboración propia.

6.3 Técnicas de recolección de datos

En consecuencia, con lo mencionado anteriormente y según los objetivos trazados en esta propuesta de investigación, las técnicas propicias para la recolección de datos son las siguientes:



- Revisión documental: es una importante técnica para rastrear, ubicar, seleccionar y consultar documentos que serán utilizados para la presente investigación, haciendo uso de fuentes tanto primarias como secundarias entendidas como archivos públicos y privados y, fuentes como informes de investigación, respectivamente (Galeano Marín, 2012). En ese sentido, se revisarán los proyectos e informes presentados ante proyección social de la Universidad Surcolombiana. También se revisarán trabajos que se hayan realizado sobre el caso siempre y cuando tengan relación con la pregunta de investigación y los objetivos trazados. La revisión se realizará con base en la siguiente ficha de registro:

Ficha de registro documental							
Nombre del proyecto.							
Categorías	Tiempo	Objetivo	Contexto	Población	Metodología	Impactos	Reflexiones
Saber práctico		¿Cuál era el propósito del proyecto con relación a los saberes?			¿Cuáles eran los referentes teóricos en lo pedagógico y político?	¿Cómo transformaron la vida comunitaria?	¿Qué tipo de saberes se construyeron?
Sentires		¿Cuál era el propósito del proyecto con relación a los sentires?		¿La población fue vista como sujeto político u objeto de estudio?		¿Cómo se sintieron en la comunidad?	¿Cuáles fueron los valores implícitos del proyecto?
Materialidades	¿Cuándo se desarrolló?		¿Qué estaba sucediendo?		¿Cuáles eran las orientaciones metodológicas y las herramientas para		¿Cuál es la vinculación de lo normativo y la infraestructura?

					implementar?		
--	--	--	--	--	--------------	--	--

Tabla 1 Ficha de registro documental. Fuente: Elaboración propia.

- Entrevista Semiestructurada: se hace uso de esta técnica porque permite profundizar con los y las participantes como docentes y estudiantes en calidad de acompañantes, o como parte de la comunidad beneficiada por el proyecto. De esta manera, la entrevista semiestructurada mantiene un hilo conductor, pero es flexible en cuanto elementos que surjan durante la entrevista y que sean significativos para la presente investigación. La siguiente guía presenta elementos coherentes con la pregunta y objetivos planteados:

Matriz entrevista	
Pregunta de investigación: ¿Cómo se han desarrollado las prácticas de educación comunitaria crítica en el marco de la extensión universitaria en dos casos de la Universidad Surcolombiana?	
Categorías	Preguntas entrevista equipo acompañante
<i>Saber práctico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál era el propósito del proyecto con relación a los saberes? ✓ ¿Cuáles eran los referentes teóricos en lo pedagógico y político? ✓ ¿Cómo transformaron la vida comunitaria? ✓ ¿Qué tipo de saberes se construyeron?
<i>Sentires</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál era el propósito del proyecto con relación a los sentires? ✓ ¿La población fue vista como sujeto político u objeto de estudio? ✓ ¿Cómo se sintieron en la comunidad? ✓ ¿Cuáles fueron los valores-significados del proyecto?
<i>Materialidades locales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuándo se desarrolló? ✓ ¿Qué estaba sucediendo? ✓ ¿Cuáles eran las orientaciones metodológicas y las herramientas para implementar? ✓ ¿Cuál es la vinculación de lo normativo y la infraestructura?

Matriz 1 Matriz entrevistas semiestructurada. Fuente: Elaboración propia.

La siguiente matriz hace referencia a las técnicas de recolección y las fuentes que se harán uso para conocer la información:

Matriz técnicas de recolección		
Técnicas	Documentos	Fuentes primarias
Revisión documental	Caso Alfabetización del Pato Guayabero: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Murcia Molina, Luis Ignacio (s,f). En el pato aprendimos a ser maestros. 	No aplica.

	<p>Caso Macroproyecto DESCA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyectos e informes finales presentados ante proyección social de la Universidad Surcolombiana para los años de 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018. 	
Entrevista semiestructurada	No aplica.	<p>Caso Alfabetización del Pato Guayabero:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gustavo Briñez. <p>Caso Macroproyecto DESCA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Miller Dussán. ✓ Yamile Peña. ✓ Oscar Reyes. ✓ Juan Carlos Albarracín.

Matriz 2 Matriz técnicas de recolección. Fuente: Elaboración propia.

6.4 Unidad de Trabajo

Como se había mencionado en el problema del presente documento, en los últimos cinco años¹² la Universidad Surcolombiana ha ejecutado un total de 292 propuestas sobre las cuales han participado 832 docentes, 4.688 estudiantes y 710 egresados. En cuanto a trabajos de pregrado relacionado con las problemáticas identificadas en el contexto del informe, se han presentado un total de 1812 en las siguientes facultades: Educación (131), Ingeniería (100), Salud (36), Ciencias Sociales y Humanas (29), Economía y Administración (31); y, en postgrados las facultades son: Educación (38), Economía (25), Salud (23), Ingeniería (1). Por otro lado, sobre educación continuada se han realizado 2.060 actividades 703 cursos cortos, 462 seminarios y XX diplomados (Universidad Surcolombiana, 2016).

Por otro lado, revisando la página oficial de la Universidad Surcolombiana (2019), se encuentra identificado como proyección social los más destacados proyectos y actividades desde el 2012 hasta el 2016, de las siguientes facultades: Educación (50), Ciencias Exactas y Naturales

¹² Cabe mencionar que el informe de acreditación institucional al mencionar cinco años, hace referencia entre el 2012 – 2016.

(9), Ciencias Jurídicas y Políticas (44)¹³, Economía y Administración (96)¹⁴, Salud (74)¹⁵ e Ingeniería (19)¹⁶; para un total de 292¹⁷. En cuanto a la proyección social remunerada se encuentran las siguientes facultades: Ciencias Exactas y Naturales (5), Ciencias Jurídicas y Políticas (5), Ciencias Sociales y Humanas (1), Economía y Administración (3), Educación (65), Ingeniería (37), y Salud (29); para un total de 145, es decir que, en materia de proyección social de tipo solidario, asistencial y remunerada la Universidad Surcolombiana tuvo entre el 2012 al 2016 un total de 437 proyectos.

Finalmente, se solicitó a la oficina de proyección social de la Universidad Surcolombiana registros sobre los proyectos presentados después del 2016 (sólo hasta este año aparece en el informe de acreditación institucional y en la página institucional) y se encontraron registrados del 2017 y 2018 en las siguientes facultades: Ingeniería (3), Salud (11), Ciencias Jurídicas y Políticas (3), Educación (12), Ciencias Sociales y Humanas (6), Ciencias Exactas y Naturales (1), Economía y Administración de Empresas (4) (Universidad Surcolombiana, 2019); para un total de 40, siendo proyectos de tipo solidario, asistencial y remunerada de la Universidad Surcolombiana entre el 2012 al 2018 un total de 477.

En esa medida, los dos casos fueron seleccionados por los siguientes motivos: en primer lugar, los dos casos tenían presente un componente crítico de la labor, en el marco de la extensión

¹³ Hay que tener presente que en esta facultad existen dos proyectos denominados *Consultorio Jurídico* y *Centro de Conciliación*, que pertenecen a un tipo de proyección social asistencial más no solidaria. Estos proyectos fueron desarrollados en el 2014 y 2015.

¹⁴ De los 96 proyectos los siguientes proyectos ejecutados en el 2016 no se ubica si son de tipo solidarios o asistenciales: *Servicio de préstamos de aulas virtuales*, *Clases a través de software especializados*, *Capacitaciones sobre el manejo de software especializados y base de datos*, *Asesorías a semilleros de investigación y formación de nuevos semilleros de investigación*, *Acompañamiento a procesos de acreditación del programa de Administración de Empresas*, y *Programa piloto de acompañamiento a docentes para el uso de la plataforma uscovirtual*. De igual forma, para el mismo año se ejecutan los proyectos *Capacitación fondo emprender* y *Presentación de la agenda interna de productividad y competitiva del Huila*, como proyectos tipo asistencial.

¹⁵ En el 2014 se realizan los siguientes proyectos como asistenciales: *Fundamentos para el cuidado de enfermería*, *Cuidado de enfermería individual y colectivo al adulto II*, *Cuidado de enfermería individual y colectivo al adulto III*, *Cuidado de enfermería en patologías crónicas*, *Curso de profundización de medios diagnósticos*, y *Cuidado de enfermería individual y colectivo a la madre, el niño y el adolescente*. A su vez, en el 2015 se presentan nuevamente algunos proyectos del 2014 y nuevos proyectos, desde la modalidad asistencial: *Curso básico educación para la salud*, *Bases conceptuales para el cuidado de enfermería*, *Cuidado de enfermería individual y colectivo al adulto III*, *Curso de profundización cuidado avanzado de heridas y ostomias*, *Fundamentos para el cuidado de enfermería*, *Curso de profundización – salud ocupacional*, *Profundización cuidado de enfermería a personas con alteraciones mentales*, *Curso en salud familiar*, *Cuidado de enfermería individual y colectivo a la madre, el niño y el adolescente*, *Curso básico cuidados de enfermería en patologías crónicas*, y *Cuidado domiciliario: Entrenamiento a cuidadores*.

¹⁶ Para esta facultad, se ejecuta en el 2015 el proyecto *Museo geológico y del petróleo*, bajo la modalidad asistencial.

¹⁷ Este dato corresponde al mismo referenciado en el párrafo anterior, el cual es tomado del informe de acreditación institucional.

universitaria, que debe realizar la Universidad. Segundo, los dos procesos fueron desarrollados con la participación dinámica de la comunidad de interacción continua y activa con la realidad social, siendo una característica fundamental de la educación comunitaria. Y, tercero, los casos se ejecutan en periodos de tiempo y espacio distintos, lo que permite tener un panorama más amplio de la extensión universitaria crítica de la Universidad Surcolombiana y sus prácticas de educación comunitaria.

Cabe mencionar, que no existe en estos momentos una reflexión respecto a las prácticas de educación comunitaria crítica, ni tampoco sobre la extensión de la Universidad Surcolombiana; lo que existe son ejercicios importantes de tipo descriptivo, pero que no avanzan a análisis de carácter profundo sobre las prácticas de educación, particularmente las prácticas de educación comunitaria y, las tensiones presentes en lo que se reconoce como proyección social o extensión universitaria.

6.5 Unidad de Análisis

A continuación, se hace una breve descripción de los dos casos seleccionados para analizar dentro de la presente propuesta de investigación:

6.5.1 Alfabetización del Pato Guayabero

Este proceso tiene por nombre campaña de alfabetización *progreseemos*, bautizado de esta manera por los colonos. Tiene como precedente la movilización denominada *Marcha por la vida* iniciada en la vereda Guayabal un primero de septiembre de 1980, que llegaría a la ciudad de Neiva 19 días después. La campaña se desarrolló en la vereda Rovira departamento de Caquetá, allí se ubica el epicentro de encuentro de la región del Pato debido a que hasta allí llegaba la carretera que provenía desde Neiva, departamento del Huila (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, s.f.).

Un domingo 14 de octubre de 1984, se da inicio a la campaña de alfabetización *progreseemos*, donde participaron profesores y estudiantes de la Universidad Surcolombiana principalmente del programa Lingüística y Literatura, junto con la participación de entidades oficiales y privadas. De la experiencia se obtuvieron importantes logros como por ejemplo la formación de un número considerable de alfabetizados, postalfabetizados y alfabetizadores de la región; diagnóstico socio-educativo de la región elaborado por el programa de Administración Educativa de la Universidad Surcolombiana; la apertura de una biblioteca en Roviria, junto con la

solicitud de maestros y un centro de salud para la región; y, el aporte interdisciplinario de todos los programas de la Universidad Surcolombiana (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, s.f.).

6.5.2 Macroproyecto DESCAs

El Macroproyecto DESCAs tiene como inicio para el año de 2014 cuando se presentó a proyección social el proyecto de *Acompañamiento al proceso organizativo de Defensa de la Cuenca del Río Magdalena para la garantía y restablecimiento de los derechos humanos y los –DESCAs- de los afectados por la política Minero Energética en la zona centro y Sur del Departamento del Huila*, coordinado por el docente Juan Carlos Acebedo Restrepo quien para entonces era el Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas; y, por los docentes Co-Coordinadores, Miller Dussán Restrepo, Aldemar Macías y Julio Jaime-Salas.

Dicho macroproyecto estaba pensado para tres años y contaba con la participación de las facultades de Ciencias Sociales y Humanas, y, la facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, como también con el Departamento de Psicopedagogía. Tenía por objetivo acompañar proceso organizativo de defensa de la cuenca del Río Magdalena en el departamento del Huila, para garantizar y restablecer los DESCAs de afectados por los conflictos suscitados por la política minero-energética. Y, fue abordado desde una perspectiva organizativa, psico-social, comunicativa y jurídica (Universidad Surcolombiana, 2014).

Tiene como precedente la implementación del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (PHQ) concesionado para el 2007 a modo de subasta a la corporación multinacional Endesa-Emgesa y, entre los años del 2011 y 2013 se inicia a gestar un importante proceso organizativo en contra de la implementación del proyecto (Universidad Surcolombiana, 2014). Después de este ejercicio el proyecto continuó siendo liderado principalmente por el docente Miller Dussán y se presentó como proyecto nuevamente para el año 2016 en adelante.



Figura 7 Compuertas Hidroeléctrica El Quimbo. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA.

Entre los logros obtenidos se encuentra el fortalecimiento organizativo a la Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (Asoquimbo) conformado principalmente por campesinos y campesinas del centro del departamento del Huila; y, los acompañamientos no solo a Asoquimbo, a nivel comunicativo, jurídico y psicosocial.

6.6 Análisis

Se hará uso del estudio de caso de aproximación interpretativa porque los casos permitirán discutir presupuestos teóricos relacionados a las prácticas de educación comunitaria. De igual forma, se realizará desde la modalidad de sistematización de experiencias, la cual se centra “(...) en reconstruir una experiencia que el grupo o el investigador considera como significativa, y que supone la participación del grupo en su desarrollo” (Galeano Marín, 2012, pág. 72).

En esa medida, se analizarán los dos casos seleccionados triangulando y categorizando la información por medio de matrices, para así mismo, discutir sobre los supuestos teóricos a fines a las prácticas de educación comunitaria crítica en el marco de la extensión universitaria, desde un

nivel interpretativo que permita ir más allá del componente meramente descriptivo, para posteriormente comunicar los hallazgos. “Esta misma técnica puede ser utilizada en los estudios de casos múltiples, estableciendo comparaciones entre un caso y otro. El propósito es producir un análisis detallado del grupo, la situación o el aspecto que se esté estudiando” (Galeano Marín, 2012, pág. 76).

Con relación a la triangulación, implica obtener información por varias fuentes, en estos casos orales y escritas por medio de las técnicas de recolección. Para la categorización se tendrá como base las categorías descritas en el marco conceptual y teórico reconocidas como *Saberes prácticos*, *Sentires* y *Materialidades*. A su vez, la información encontrada será analizada y, por tanto, se requieren técnicas de análisis de la información, como lo serían en estos casos la categorización, matriz y, un elemento final, que sería su oportuna divulgación.

Lo anterior se evidencia en la siguiente figura:

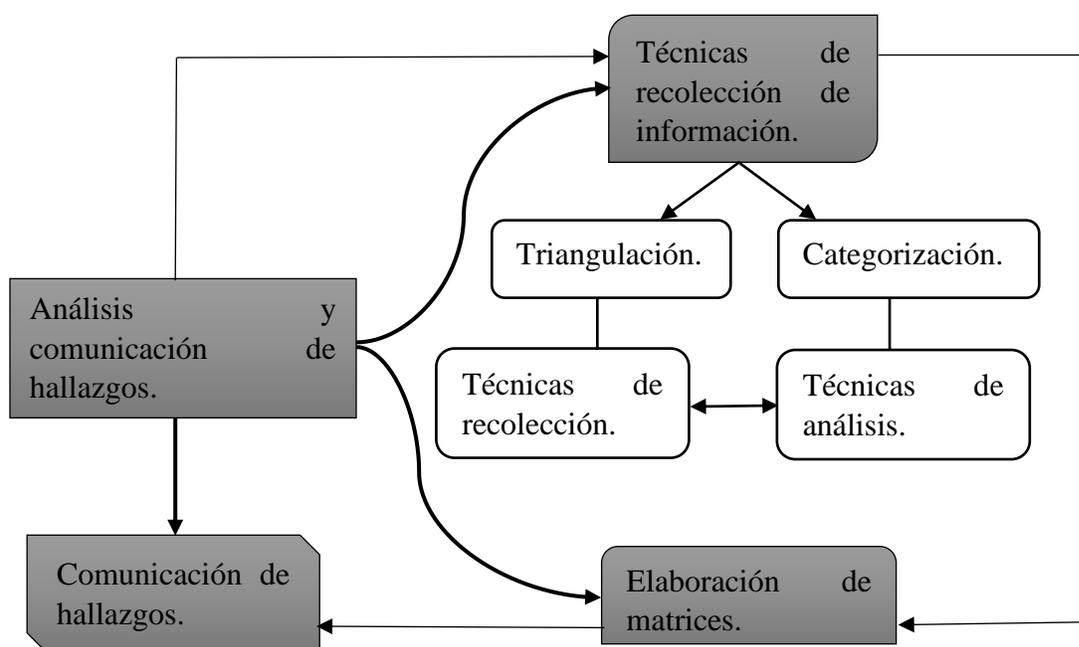


Figura 8 Análisis de la Investigación Prácticas de Educación Comunitaria Crítica de la Universidad Surcolombiana. Fuente: Elaboración propia.

6.7 Criterios de validez

Para confirmar la validez de los casos estudiados se retomarán tres elementos según Galeano Marín (2012), en primer lugar se encuentra la *persuasión* que implica hacer convincente lo interpretado.

En segundo lugar, está la *corresponsabilidad* contrastando los datos con los propios sujetos participes de los casos y analizando si se sienten o no recogidos en el mismo; finalmente, se encuentra la *replicabilidad* que se centra en la comparación de los tres casos, sin desconocer la posibilidad de otros estudios por parte de los investigadores e investigadoras.

De esta manera, la *persuasión* se ve efectuada en la medida de elegir los tres casos desde los planteamientos epistémicos de la educación comunitaria y los componentes de la extensión crítica universitaria; a su vez, en la forma en que se dará a conocer lo interpretado. La *corresponsabilidad*, será contrastada por la revisión documental y las entrevistas a las personas que participaron durante el proceso de cada caso. Y, finalmente, la *replicabilidad*, se encuentra en el análisis e interpretación de los tres casos, para identificar cómo se presentan las prácticas de educación comunitaria crítica en la Universidad Surcolombiana.

6.8 Aspecto de consideraciones éticas

Se parte de establecer acuerdos previamente con las personas que serán participes dentro del proceso investigativo, esos acuerdos serán respecto al tipo de información recolectada y al uso de la misma. A su vez, no transgredir los acuerdos y tener límites establecidos, serán elementos importantes para incluir o no dentro del informe final de la presente investigación y su posterior divulgación.

De igual forma, las personas participantes en la recolección de la información deberán conocer antes de su entrega final el informe, y se acordarán ajustes pertinentes en el marco de los acuerdos fijados debido a que “Los investigadores cualitativos son huéspedes de espacios privados, su comportamiento debe acomodarse a esta circunstancia (...)” (Galeano Marín, 2012, pág. 81). En ese mismo sentido, se compartirá cualquier tipo de divulgación que se haga posteriormente al proceso de investigación y serán debidamente reconocidas las personas que participaron en el proceso.

7. Resultados.

7.1 Capítulo 1: Contextualización

En el presente capítulo se describe y contextualiza la extensión de la Universidad Surcolombiana desde el año de 1968 hasta el año 2010, en el marco de las tensiones sobre políticas educativas y extensión universitaria en lo local, nacional e internacional. En esa medida, se distribuye en tres momentos: primer momento que se encuentra entre 1968-1983 se denomina *La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo*; segundo momento entre 1984-2001 *La universidad del pueblo: democratización de la educación*; y, un tercer momento entre 2002-2018 *La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal*.

Los momentos fueron establecidos según los desarrollos de extensión de la Universidad Surcolombiana. A su vez, se tuvo presente la propuesta de temporalidad histórica que desarrolla Baicué Peña (2009) en el trabajo denominado *Educación superior un espacio de frontera. Historia y desarrollo académico de la Universidad Surcolombiana, 1970-2010*; esta propuesta se distribuye en cinco momentos históricos donde se reconstruye la historia de la Universidad: primer momento 1970 -1975; segundo momento 1976-1983; tercer momento 1984-1990; cuarto momento 1991-1999; y quinto momento 2000-2010.

A continuación, se procederá a describir cada momento teniendo como marco los hechos, internacionales, nacionales y locales por los que se estaba atravesando. Especial énfasis se va a hacer al desarrollo de proyectos de extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana, y se identificarán los respectivos casos de análisis, objeto principal de la presente investigación.

7.1.1 La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo (1968-1983)

En este apartado se encontrará los primeros años de historia de la Universidad Surcolombiana y, a su vez, primeros años de su extensión universitaria. Para ello es importante mencionar los primeros ejercicios de extensión universitaria que se gestaron antes de 1968 como marco contextual, en Europa y Latinoamérica. Seguidamente, se manifiestan los principales intereses que tenía la universidad en este periodo.

La Universidad Surcolombiana se va a gestar en un contexto álgido a nivel mundial caracterizado por reformas culturales. El estudiantado va a tener un papel protagónico como los

hechos suscitados en el conocido ‘Mayo del 68’ o ‘Mayo Francés’. En ese sentido, se van a crear y fortalecer diferentes colectividades que buscan la reivindicación de los derechos civiles como lo son los movimientos afrodescendientes, feministas, y la comunidad LGTB. Con relación a la extensión universitaria ya se venían adelantando diferentes ejercicios de extensión como lo son: Universidad de Madrid, España (1868); Universidad de Cambridge (1872).

En Latinoamérica, van a estallar diferentes guerras internas como respuesta a la violencia estructural y con la esperanza del sueño revolucionario cubano. La extensión universitaria tendrá su participación en Universidad de La Plata (1907); Universidad de Córdoba (1918); Universidad de Buenos Aires, Argentina (1958); Universidad de México, México (1910); Universidad Católica de Chile, Chile (1923). De los más valiosos fue el movimiento reformista de Córdoba que se va a desarrollar en el año de 1918; este movimiento tuvo como bandera principal democratizar la educación y hacer partícipes a las mayorías populares.

Por otro lado, la extensión universitaria como marco contextual para Colombia va a tener presencia en el discurso de Rafael Uribe Uribe al hablar sobre cátedra libre y extensión universitaria como función social (1909). Posteriormente, la Universidad Nacional de Colombia realizará campañas sanitarias y obras públicas como contraprestación a la sociedad (1944-1948).

En el marco de estos movimientos contraculturales, democratización de la educación y la continuidad de extender la universidad a prestar servicios sociales para la transformación de las realidades, va a dar sus primeros pasos la Universidad Surcolombiana. En materia de extensión universitaria, la universidad priorizará sobre ofertas académicas puesto que en la región *Surcolombiana* va a hacer la primera universidad con presencia directa.

Desde el año 1968 desde el grupo cultural ‘Entrada Libre’ impulsan la materialización del sueño llamado ITUSCO. Inician sus labores en el año 1970, hasta mitad de los ‘70s; no obstante, no se desarrollan prácticas de educación comunitaria. Lo anterior considerando que en sus primeros años de funcionamiento se estaban gestando como universidad y se estaba proyectando una sede para el municipio de Florencia en el departamento del Caquetá.

Una vez formalizada la universidad e iniciadas sus labores docentes y administrativas, la universidad tiene sus primeras dificultades económicas y busca expandirse en oferta académica por ende se crean las primeras facultades; amplía su cobertura en el departamento del Huila

iniciando gestiones en municipios como Pitalito y Garzón; se configuran programas de educación a distancia; la sede ubicada en Florencia se independiza; y, realiza sus primeras investigaciones como lo fue el atlas lingüístico del departamento: “Muy pronto vino la iniciativa de crear seccionales en algunos municipios del Huila. En Pitalito de inmediato se dieron a la tarea de adelantar los estudios para conocer la demanda que podría existir, y determinar los programas a implementar” (Baicué Peña, 2009, pág. 58).

Para el año de 1980 se expide el decreto 80 que crea formalmente la extensión universitaria en Colombia. Hasta la mitad de la década de los ‘80s, lo que se realizaba como extensión universitaria desde la universidad Surcolombiana correspondía a una perspectiva centrada en la oferta académica para suplir las principales necesidades que tenía la región en temas como educación, salud, ingenierías (minas, petróleos y agrícola), y la educación en materia de educación a distancia y presencial en otros municipios del departamento.

Con relación a la Educación Abierta y a Distancia la Universidad Surcolombiana fue la primera experiencia que se da en todo el país, durante la presidencia de Belisario Betancurt, y cubría 18 de los 37 municipios del departamento del Huila. “En octubre de 1982 la Usco esbozó una propuesta de educación superior a distancia, iniciativa que llevó a los diferentes entes del gobierno encargados de establecer las pautas para su puesta en marcha” (Baicué Peña, 2009, pág. 91).

De esta manera, la USCO crea el *Comité de Educación Abierta y a Distancia*, y dentro de sus funciones se encontraba asesorar al rector para coordinar las actividades de Educación a Distancia y proponer mecanismo de financiación. El comité los integraba el vicerrector académico, decano de la Facultad de Educación, Jefes de Programas de Ingeniería Agrícola y Enfermería; Jefe del Departamento de Psicopedagogía; Jefe de Oficina de Planeación; Coordinador de Recursos Educativos; un representante de profesores que habría sido elegido por el Consejo Académico; y, uno de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia (Baicué Peña, 2009).

La investigación en la Universidad Surcolombiana da sus primeros pasos con el Plan Integral de Desarrollo de Neiva para el año 1984; también los proyectos como el pre-censo poblacional urbano del municipio, lo que le llevo que en 1985 hiciera el del departamento del Huila; censo de la industria manufacturera; diagnóstico y tendencia de la microempresa en el área de urbana; el plan integral de manejo ambiental todas del municipio de Neiva; estudio de

caracterización de aguas residuales embotelladora y el estudio de caracterización de las aguas residuales de la planta industrial de gaseosas éstas dos últimas del Huila S.A (Baicué Peña, 2009).

De igual forma, venía adelantando labores desde el CIEC¹⁸ (Centro de investigaciones y desarrollo científico), que se encargaba de gestionar y acompañar proyectos investigativos de diferente índole, puesto que mientras acompañaba los procesos de alfabetización para los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata; gestionaba recursos para desarrollar proyectos de manejo de microcuencas y exploración botánica.

Precisamente desde el CIDEDEC se va a estructurar el Sistema de Investigación de la Universidad: “Esta propuesta surgía como una necesidad de involucrar el alma máter, de una manera eficaz y activa, a los nuevos procesos de desarrollo regional, los cuales debían liderar y jalonarse en la perspectiva del año 2000” (Baicué Peña, 2009, pág. 130).

Con base en lo anteriormente mencionado, se puede decir que se propicia una de las primeras discusiones en torno a la investigación en la Universidad Surcolombiana donde docentes manifiestan que el CIDEDEC da mayor énfasis a la investigación externa que interna. Estas discusiones según Baicué Peña (2009), darán las siguientes conclusiones:

- ✓ Dificultades económicas por parte de la universidad.
- ✓ Identificar factores que obstaculizan la investigación interna y mantener contacto con las demandas del entorno.
- ✓ La propuesta de estructuración del sistema de investigación dinamizaría la investigación destinando 2% del presupuesto de investigación para agilizar y racionalizar los procesos administrativos.
- ✓ Tanto el proyecto de estructuración como el comité de investigación debían brindar incentivos para que estudiantes participaran activamente en procesos investigativos.
- ✓ Las investigaciones predominantes eran de corte tecnológico, descriptivo y aplicado.

Así se puede apreciar como la Universidad Surcolombiana en sus primeros pasos los esfuerzos giran alrededor de garantizar la oferta educativa para el departamento y la educación a distancia que iniciaba a perfilarse no sólo a nivel regional, sino que también a nivel nacional. A su vez, es

¹⁸ Anteriormente denominado CESCO (Centro de estudios surcolombianos) y creado para el año de 1979, pero después de las reformas de la ley 80 de 1980, se constituirá como CIDEDEC.

importante reconocer los ejercicios de movilización que estaban suscitando dentro y fuera del territorio nacional los cuales propician el escenario para la reflexión sobre la extensión universitaria, y abre las puertas de la universidad al alcance de las poblaciones excluidas.

Este último punto será una constancia en los años posteriores de la historia de extensión universitaria de la USCO, donde la universidad se permitirá desarrollar importantes proyectos que reflexionará. Dichas reflexiones suscitarán tensiones sobre la política educativa que debería adoptar la universidad afectando la investigación y la extensión; tensiones que serán la representación local respecto a lo que ese momento se discutía a nivel mundial. En esa medida, se describirá el segundo momento de extensión que responde a las principales demandas que reivindicaban las comunidades.

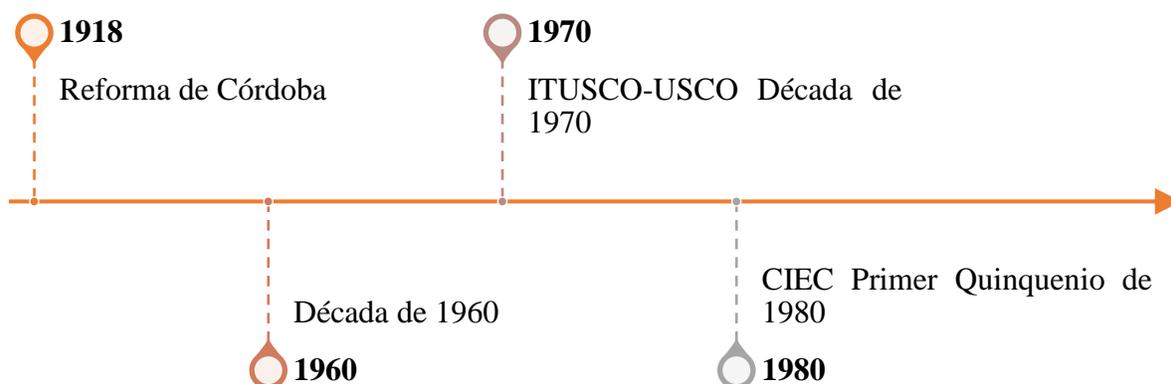


Figura 9 Línea de tiempo Elementos Centrales de La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo (1968-1983). Fuente: Elaboración propia.

7.1.2 La universidad del pueblo: democratización de la educación 1984-2001

Para este segundo apartado se desarrollarán distintos proyectos que como característica general responderán a las necesidades de las comunidades; en ese sentido, los proyectos posicionarán a la comunidad como un actor más para la transformación de sus realidades. Estas apuestas educativas serán consecuentes con las movilizaciones a nivel mundial de los pueblos para restablecer y garantizar sus derechos.

Sobre esta etapa a nivel mundial se presenta un periodo de postguerra denominado guerra fría. En Latinoamérica, el panorama pinta mucho más esperanzador con el retorno de las naciones a la democracia; así mismo, se logran importantes reformas constitucionales que darán lugar al

posicionamiento de políticas neoliberales. Dentro del contexto nacional, este periodo también va a estar caracterizado por turbulencias en el clímax político y social. Se realizarán fallidos intentos de acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las guerrillas; y, se visibilizará el narcoparamilitarismo.

En materia de la extensión universitaria va a hacer de la mano de la Universidad Nacional y la Universidad Surcolombiana, que se irá gestando la extensión apoyada con el decreto 80. Seguido a esto será el artículo 120 de la ley 30 en 1992 que define la extensión como programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

Con base en el artículo 120 (Título sexto. Capítulo I) se definen las políticas académicas de extensión, entre las cuales se reconoce: la investigación, donde el gobierno nacional destinará recursos presupuestales con criterios de prioridad social y excelencia académica; así mismo, la universidad tiene la potestad de actuar como interlocutor para discusión y proyección de políticas y proyectos de educación superior en la región donde opere.

Otro elemento que cobra relevancia para este proceso investigativo tiene que ver con posturas teóricas y metodológicas que se van a profundizar a favor del compromiso con la causa popular desde la IAP. “Se abre la posibilidad de que del seno de los movimientos sociales surjan intelectuales orgánicos, pero todavía la IAP respira una añoranza por la “verdadera conciencia”, que sigue proviniendo de fuera. El pretendido diálogo de saberes sigue siendo algo asimétrico” (Archila, 2016, pág. 84).

Siguiendo a Mauricio Archila (2016) desde la década de los 90’ en adelante habrá un importante giro hacia la investigación colaborativa. Por tanto, se reconoce en este periodo de tiempo un aumento de proyectos desde la extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana donde comunidad y universidad estarán fuertemente vinculadas.

Es precisamente en este segundo momento entre 1984-2000 y como antecedente la Marcha de la Vida de los colonos del Pato, que se van a desarrollar procesos de extensión universitaria crítica. El primero va a hacer con la campaña de alfabetización *Progreseemos* en El Pato, Caquetá; justo en la implementación del Plan Quinquenal 1985-1989 se desarrolla “(...) un programa muy

exitoso para la USCO a tal punto que mereció el reconocimiento por parte de la Presidencia de la República” (Baicué Peña, 2009, pág. 17).

Propiamente fue el programa de Lingüística y Literatura en coordinación del Docente Gustavo Briñez, donde participaron docentes y estudiantes practicantes del programa, quienes tuvieron a cargo la labor de alfabetización y post-alfabetización de El Pato y otros lugares de la región. A su vez, en el transcurso del proceso irían vinculando otras facultades de la Universidad Surcolombiana.

Dicha campaña de alfabetización iba a desarrollar acompañamiento para el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias entre las que se encuentran “(...) Juntas de Acción Comunal, clubes de amas de casa, grupos cooperativos, etc., con el fin de capacitar a los campesinos en distintas labores y oficios y mejorar sus condiciones de vida” (Baicué Peña, 2009, pág. 127). También se vincularon los programas de Educación Física, Administración Educativa y la Facultad de Ciencias de la Salud, aportando desde sus saberes disciplinares a las necesidades que contenía en esos momentos una región que históricamente había sido golpeada por el conflicto político militar y, sufría de una alta estigmatización por la supuesta vinculación de su población con grupos armados que operaban en la zona.

Los proyectos que se desarrollaban después de 1985 respondían a las necesidades que tenían las comunidades presentes en el sur-colombiano y se desarrollaban con base en una proyección sin ánimo de lucro. Para entonces existía la Facultad de Educación que tenía por nombre Ciencias de la Educación, desde allí se lideraron procesos de alfabetización como los del Pato, Caballerizas vereda del municipio de Baraya, Comuna 8 de Neiva, también en Garzón, La Plata y Pitalito (Villaquiran Torres, Puentes Zamora, & Mateus Serrano, 2013).

Según Villaquiran Torres, Puentes Zamora, & Mateus Serrano (2013), el proyecto en Caballerizas, fue liderado en un principio por la facultad de educación y posteriormente se sumaron los programas de Educación Física, Matemáticas, Administración de Empresas y Contaduría. Por otro lado, el proyecto de alfabetización en Garzón, en la vereda la Escalereta, contó con el acompañamiento de todos los programas de la universidad.

De igual forma, se tiene conocimiento de procesos de alfabetización en la comuna 6 de Neiva, en los municipios de Tello, Palermo, Algeciras, San Agustín, Isnos y Suaza (Baicué Peña,

2009); estos procesos de extensión universitaria estaban principalmente asesorados por Dimensión Educativa y le dieron reconocimiento nacional e internacional a la Universidad Surcolombiana en un momento en que eran prioritarios los procesos de alfabetización, pero también se acompañaba de otros trabajos.

Por ejemplo, en el segundo semestre de 1986 se estaban desarrollando en “(...) las veredas La Lupa, Altos Piores y Las Juntas, en el municipio de Palermo” (Baicué Peña, 2009, pág. 127). Por otro lado, el proyecto de alfabetización de adultos se realizó en las comunas 6 y 8 de Neiva (1988) se integraban con “(...) programas de reactivación para la producción, de atención integral a la familia, de atención en salud y saneamiento básico, de seguridad social (...) recreación y de capacitación para la autogestión comunitaria” (Dussán Calderón M. A., Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia, 2004, pág. 153).

Los proyectos de alfabetización, postalfabetización y desarrollo comunitario tenían los siguientes objetivos (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014, págs. 98-99):



Figura 10 Objetivos Proyectos Alfabetización, Postalfabetización y Desarrollo Comunitario. Fuente: Elaboración propia con base en (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014, págs. 98-99).

En ese mismo año (1988) se realizaron proyectos de alfabetización en Tello, Baraya, Neiva, Algenciras, Garzón, El Agrado, Guadalupe, Suaza, Pitalito, Isnos y San Agustín. Según Baicué Peña

(2009), estas fueron las conclusiones de académicos y directivos de la Universidad Surcolombiana, sobre el proyecto que coordinaba el docente Gustavo Bríñez:

- ✓ Efectiva validez por nuevo concepto de alfabetización “(...) que trascendía las habilidades básicas de lecto-escritura y permitía a la comunidad poner a prueba sus posibilidades” (pág. 140). Así mismo, coherencia al rescatar la participación comunitaria y generar acciones para restablecer los valores culturales.
- ✓ Reflexión epistemológica, pedagógica y metodológica sobre investigación social, que concebía una concepción integral del conocimiento y, por tanto, un nuevo modelo pedagógico.
- ✓ Necesidad y validez para contemplar en los programas académicos la formación en el trabajo comunitario y, la posibilidad de desarrollar trabajos interfacultades.

Posteriormente en la década de 1990 la Universidad Surcolombiana, por medio del docente Miguel Tovar, se articula con los procesos comunitarios que desarrollaban en la comuna 8 de la ciudad de Neiva como fueron los inicios de la Escuela Popular Claretiana y los procesos llevados a cabo en el barrio Bogotá con los Franciscanos de la Iglesia Jesús Obrero (Villaquiran Torres, Puentes Zamora, & Mateus Serrano, 2013).

De igual forma, se llevó a cabo el acompañamiento a las comunidades indígenas aproximadamente por diez años en la década de los 90's. Los docentes que integraban el grupo eran la profesora Ofelia Ramírez y el profesor Jesús María Vidal, quienes ofrecieron el acompañamiento a alrededor de trece comunidades de Guámbianos, Nasas y Yanaconas. Este acompañamiento se hacía en el marco del convenio de la elaboración de planes de vida, convenio firmado con el INCORA (Villaquiran Torres, Puentes Zamora, & Mateus Serrano, 2013).

Por otro lado, la universidad ha desarrollado proyectos en la creación de las *Escuelas para la democracia* y, la *Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y Participación Ciudadana*, que se implementaron en la comuna 10 y 9 de Neiva, respectivamente; el último proceso de formación, también fue desarrollado en los municipios de Campoalegre, Rivera, Palermo, Aipe y Villavieja en el departamento del Huila (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014) (Dussán Calderón M. A., Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia, 2004).

Estas *Escuelas para la democracia* se realizan como un proceso de formación de educación continuada en la comuna 10 de Neiva, en un momento en que hacían presencia la Fundación Social, la Fundación Hocol, el Sena y la Universidad Surcolombiana desarrollando un trabajo que sería pionero en planeación participativa con la Asociación de juntas comunales, redes juveniles y de mujeres, y de manera especial, con la Asociación de madres comunitarias para el año 1996 (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

Un elemento fundamental para que estas *Escuelas para la democracia* se puedan implementar, vendría siendo la constitución política de 1991. Según Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán (2014, págs. 98-99), estos fueron sus objetivos:

1. Formación en liderazgo para la comprensión de los procesos democráticos a partir de la constitución de 1991.
2. Propiciar espacios de participación y toma de decisiones sobre asuntos públicos.
3. Participar en procesos de planeación, fortalecimiento comunitario y construcción de ciudad educadora.

Los logros fueron el Plan de Desarrollo para la comuna 10 de Neiva; Nacimiento del programa de Educación para la Democracia en la Universidad Surcolombiana; la propuesta de ciudad educadora para el municipio de Neiva; y, la Política pública de planeación participativa reglamentada por el Acuerdo 004 del 2003 (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

Para el 2001, finalizando el segundo momento, se desarrolló el proyecto de Formación Pedagógica para la Resolución de Conflictos y Participación Ciudadana, que tenía como objetivo principal “(...) fortalecer y promover la organización y participación comunitaria como escenarios de formación de actores sociales con capacidad para la comprensión y solución de conflictos sustentados en la equidad, la justicia, la solidaridad y el pluralismo” (Dussán Calderón M. A., Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia, 2004, pág. 155).

De igual forma, entre sus objetivos se encontraba contribuir a la construcción de mapas de conflictos a escala local-regional, talleres pedagógicos y promoción de asambleas públicas constituyentes; promover cultura de paz; y, generar espacios para la construcción y reconstrucción del tejido social (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

Los elementos sobre los cuales se desarrolló esta propuesta, en el marco de la educación popular, son los siguientes: la educación como proceso social; conflicto social como cambio social; construcción del conocimiento de forma colectiva; participación comunitaria; y, empoderamiento colectivo. Estos fundamentos de orden teóricos y metodológicos de igual forma son compartidos por los proyectos de alfabetización (Dussán Calderón M. A., Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia, 2004).

Como principales logros dentro de esta propuesta se encuentran la vinculación de la Universidad Surcolombiana al Consejo Departamental de Paz; Capacitación e investigación en la construcción de mapas del conflicto; y, Movilización social en la realización de hechos públicos de paz (Dussán Calderón & Gutiérrez de Dussán, 2014).

Así, se puede apreciar que durante este periodo de tiempo la Universidad Surcolombiana implementa proyectos de extensión universitaria crítica porque están orientados a suplir las demandas de las comunidades, garantizan su participación y restablecen sus derechos. En ese sentido, fomentan la reflexión de políticas educativas que sean coherentes con las necesidades de la región y, reconfiguran los conceptos de orden epistémico, pedagógico y metodológico.

En el siguiente apartado se evidenciará otra perspectiva de extensión universitaria que como se ha mencionado hace parte de las tensiones en el marco mundial sobre como políticas educativas. Dicha perspectiva, corresponde a la materialización de la política educativa neoliberal, es decir, es la representación local de este modelo.

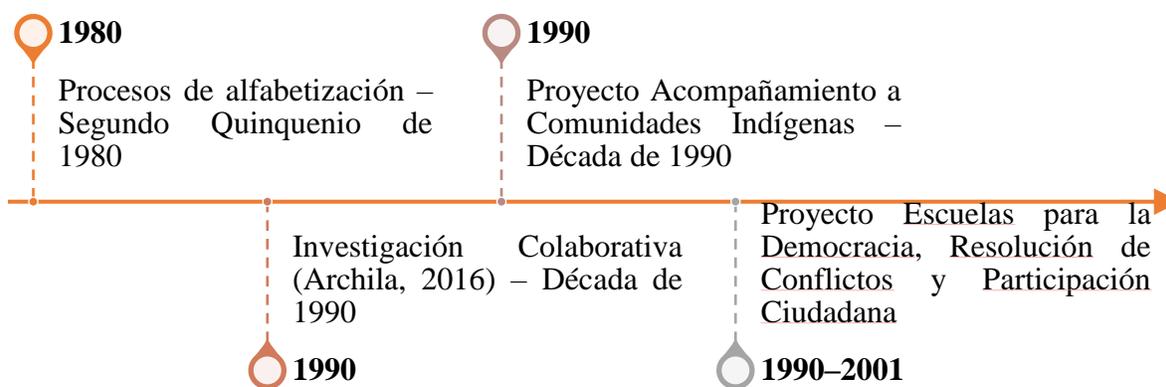


Figura 11 Línea de tiempo Elementos Centrales de La universidad del pueblo: democratización de la educación (1984-2001). Fuente: Elaboración propia.

7.1.3 La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal 2002-2018

Durante este periodo la Universidad Surcolombiana se fortalecerá normativamente de acuerdo con los estándares exigidos en materia de registro calificado y acreditación institucional. En esa medida, atravesará por varios cambios estructurales donde la extensión universitaria no pasará desapercibida.



Figura 12 Entrada principal sede central Universidad Surcolombiana. Fuente: Archivo Oficina de Comunicaciones-USCO

A nivel mundial EE. UU. declara la guerra contra el terrorismo con base los sucesos acontecidos para el 11 de septiembre de 2001 contra las torres gemelas en la ciudad de Nueva York. Propiamente en Latinoamérica llegan al poder por la vía democrática gobiernos que serán denominados por David Harvey como socialismo del siglo XXI iniciando por Hugo Chávez en Venezuela, Lula da Silva en Brasil, Néstor Kirchner en Argentina, Evo Morales en Bolivia y Rafael Correa en Ecuador; de esta manera, conforman la Unión de Naciones Suramericanas UNASUR.

Por otro lado, en materia de educación cobra importancia el discurso que se recoge en la siguiente definición de la Organización Mundial del Comercio – OMC que ubica cuatro formas para detallar la educación: la primera tiene que ver con ofertas transnacionales a precio de mercado, como la educación a distancia; la segunda, tiene que ver con estudiantes extranjeros, es decir, que se encuentran estudiando en países con universidades de élite; la tercera, es la inversión extranjera en forma de sucursales de universidades élites en otros países; y, la cuarta, es la movilidad de personas (Ross, 2010)

Esto no puede comprenderse fuera de la lógica económica impulsada por *la planetarización de la economía capitalista*, en el sentido que el saber ya no le pertenece a la universidad y a los intereses de las comunidades, es el que le genere rentabilidad a la empresa transnacional o la corporación multinacional (Castro-Gómez, Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, 2007), quienes determinan las características del personal que requieren para su pleno funcionamiento.

La Universidad Surcolombiana no fue ajena a este proceso, recuérdese que una de las primeras formas de oferta académica que impulsó la universidad desde su aparición fue la educación a distancia para municipios como Garzón, La Plata y Pitalito. A su vez, la USCO fue de la primera universidad que fomentó en el gobierno de Belisario Betancurt la educación a distancia.

Según Renán Vega Cantor (2015) existen cinco tendencias dominantes sobre la que se basa el funcionamiento de la universidad en el marco del capitalismo cognitivo: Primero, se establece una pirámide de la enseñanza universitaria relacionada al prestigio de las instituciones, como en el mercado donde lo que importa es la marca y en esa medida, las ventajas que ofrece en el campo laboral en términos de competitividad; no obstante, segundo, se forman profesionales precarios dispuestos a recibir mínimos salarios.

Tercero, se configura una nueva tendencia de estudiante que labora en un trabajo precario dentro de la *fábrica de conocimiento* que es la universidad; cuarto, se implementa cuantificación y evaluación, como el sistema de créditos, con el objetivo de subordinar el trabajo de los trabajadores cognitivos; y en esa medida, quinto, se establece un antagonismo para la producción de conocimientos entre los trabajadores cognitivos y el sistema capitalista que pretende subordinarlos.

Así se instaure un nuevo modelo de universidad que aumente la productividad, disminuya costos y compita entre otras instituciones; no es necesario la privatización directamente sino que funcionen como empresas (Ferreiro Baamonde, 2010); las universidades deben vender servicios de ofertas académicas e investigativas a externos con interés en invertir en diversos proyectos pero que, a su vez, esa inversión pueda ser retribuida para la comercialización.

De esta manera, la universidad se convierte en una empresa y la educación en una mercancía, sustentada en la alianza entre *universidad, empresa y Estado*: “En tal modelo, la universidad como generadora de conocimiento está condicionada por las finalidades de las empresas, aunque con la intervención del Estado a favor de la lógica corporativa” (Vega Cantor, 2015).

Este periodo que inicia aproximadamente en el año 2002 se presentan los procesos de registro calificado y acreditación, donde la universidad responde a las lógicas mercantiles y su funcionamiento es empresarial. En estos años la universidad va a continuar implementando significativas reformas normativas al interior que van a afectar la investigación y la extensión universitaria.

A través de la Ley 749 de 2002 se crea en Colombia el registro calificado que por medio del decreto 2566 del 2003 va a establecer las condiciones mínimas de calidad que los programas de formación técnica profesional, tecnológica y profesional de pregrado y de especialización deben poseer para el desarrollo de sus actividades académicas e investigativas de Educación Superior. Entre los que se encontraba *Formación investigativa y Proyección social* (Baicué Peña, 2009).

Seguido a esto se busca la acreditación de Alta Calidad de programas académicos de la Universidad Surcolombiana para el año 2004 año en el que también la universidad asume la proyección social a cambio de la extensión universitaria debido a que era un requisito para los procesos de acreditación.

En un primer momento la proyección social de la Universidad Surcolombiana hacía parte de la Vicerrectoría Académica como una dirección de investigación. Durante el periodo de Ricardo Mosquera Mesa como Rector se sustituirá la Vicerrectoría de Recursos por la de Investigación y Proyección Social e iniciará a consolidarse en el marco del proceso de registro calificado y acreditación de calidad de programas académicos (Baicué Peña, 2009).

La Universidad Surcolombiana como institución responde a estas políticas educativas afectando la extensión universitaria que se venía presentando consecuentemente con las necesidades de la región. A diferencia de experiencias suscitadas en Venezuela y la Universidad Nacional de Colombia; el primero tiene lugar en el año de 2005 cuando se crea la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, que consistía en actividades que desarrollaban estudiantes en comunidades con base en los conocimientos aprendidos, ejecutada durante el gobierno de Hugo Chávez.

En segundo lugar, para el año 2009 en la Universidad Nacional de Colombia se reglamenta la Extensión Solidaria, lo que intenta con esta normatividad la universidad es diferenciar la extensión solidaria remunerada con la no remunerada, debido a que muchos de los proyectos de extensión se realizan con fines económicos y esta perspectiva solidaria es vista como la retribución que hacen los estudiantes en agradecimiento a la sociedad por el acceso a la educación.

Con todo lo anterior se perfilan la academia, la investigación y la proyección social en la Universidad Surcolombiana. No obstante, los cimientos sobre los que estructuran estos pilares discrepan de los elementos característicos en que se desarrollaban las experiencias descritas en el periodo reconocido como *La universidad del pueblo: democratización de la educación* (1984-2001) debido a los actores y actrices que participaron, los escenarios en donde se dieron y los intereses colectivos que se priorizaron. Para este último periodo el principal objetivo de la universidad correspondía al de buscar los procesos de registro calificado, acreditación de alta calidad de programas académicos y finalmente la acreditación institucional de alta calidad lograda para el año 2017.

Por ejemplo, según informe de autoevaluación con fines de acreditación institucional de alta calidad (2016), la universidad en materia de proyectos de proyección social contiene entre lo más relevante *El Marcoproyecto DESCA* citada en el presente proyecto; *Atención a población en situación de discapacidad en los 37 municipios del departamento Huila*; Programa del Ministerio de Salud “*Modelo Integrado de atención en salud (MIAS)*”; *El Macroproyecto del Banco de Sangre*; *Proyecto que involucra la población en condición de Desplazamiento*, proyecto a población víctimas del conflicto; *Proyecto AMA-GI*, que atiende a población confinada en el sistema carcelario; y, proyectos relacionados a la *Agenda de competitividad del Departamento del Huila* (Universidad Surcolombiana, 2016, págs. 215-218).

Como debilidades en el informe, se establece que: “Es necesario analizar los lineamientos en el Estatuto de Proyección Social para que este se ajuste al PEU y al PDI acordes con las necesidades institucionales y del contexto” (Universidad Surcolombiana, 2016, pág. 222). El PEU actual de la Universidad Surcolombiana consagra entre sus lineamientos teleológicos en su misión:

La Universidad Surcolombiana orienta y lidera la formación integral, humana y crítica de profesionales e investigadores, fundamentada en conocimientos disciplinares, de las profesiones, interdisciplinares y multiculturales, mediante procesos académicos, sociales y políticos transformadores, comprometidos prioritariamente con la construcción de una nación democrática, deliberativa, participativa y en paz, soportada en el desarrollo humano, social, sostenible y sustentable en la región Surcolombiana (...) (Universidad Surcolombiana, 2016, pág. 3).

Y, en la visión:

En el año 2024, la Universidad Surcolombiana consolidará el liderazgo de los procesos de formación integral y crítica de profesionales (...) que promuevan los procesos de apropiación, producción y aplicación de los conocimientos, en la construcción de una sociedad democrática, deliberativa, participativa, con el fin de que éstos contribuyan a la solución de los problemas relevantes de la realidad regional, con proyección nacional e internacional (...) (Universidad Surcolombiana, 2016, pág. 3).

A su vez, como evaluación de resultados, en materia de *Proyectos de extensión, Educación continuada y Proyectos de Proyección Social Institucionales* se establecen lo siguiente:

<i>Proyectos de extensión</i>	Museo geológico: En la vigencia 2011 a 2016 se han registrado visitas a este espacio académico 8130 personas, las cuales se documentan sobre temas líticos, geológicos, geomorfología y tipos de suelos.
	Programa Territorios de Vida, Convivencia y Paz: en lo que lleva corrido el segundo semestre de 2016, se han atendido a 837 personas en los diferentes programas de

	oferta Institucional (proyección Social), para las cuatro comunas más vulnerables de la ciudad de Neiva (6, 8, 9 y 10).
<i>Educación continuada</i>	Semana de la ciencia, tecnología e innovación; primer congreso departamental de energías sostenibles y sustentables para un total de 100 personas atendidas entre docentes, estudiante.
	Primer encuentro de las unidades operativas de la USCO: asistieron un total de 70 personas entre estudiantes y docentes.
<i>Proyectos de Proyección Social Institucionales</i>	Agenda social regional (PY 6): en este proyecto se han involucrado diferentes actores sociales con propuestas de políticas públicas del departamento del Huila y formulado acuerdos. El total de actores vinculados 402, de los cuales, 30 son organizaciones sociales, organismos y agencias de cooperación, ONGs. Entidades descentralizadas involucradas, donde se han generado dos acuerdos-compromisos establecidos. En el marco de este proyecto se han formado y capacitado en evaluación de políticas públicas a 557 personas, de los cuales 30 fueron funcionarios públicos, 247 líderes sociales y 250 miembros de la comunidad académica.
	Reformulación y fortalecimiento de las modalidades y formas de proyección social: promoción de la donación voluntaria y solidaria para el banco de sangre de la

	Empresa Social del Estado Hospital Universitario Hernando Moncaleano de Neiva. En el marco de este proyecto se provee el banco de sangre. En el periodo 2011-2015 se han obtenido 9204 donaciones.
--	--

Tabla 2 Proyectos de extensión, Educación continuada y Proyectos de Proyección Social Institucionales. Fuente: (Universidad Surcolombiana, 2016, págs. 230-232).

Lo anterior evidencia como la universidad tiene como objetivo principal lograr su acreditación institucional atendiendo las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los estándares del Ministerio de Educación Nacional y las políticas investigativas desde Colciencias. En ese sentido, las demandas de las comunidades y las necesidades de la región Surcolombiana pasan a un segundo plano.

Sí hay una apuesta alternativa que hereda gran parte de las prácticas de educación comunitaria crítica en la USCO es el Macroproyecto DESCA que pretende la organización de “(...) la población rural en defensa de la cuenca alta del río Magdalena para identificar problemáticas socioeconómicas, ambientales y culturales; ha permitido la garantía y restablecimiento de los derechos humanos (...)” (Universidad Surcolombiana, 2004, pág. 215); los demás no representan las prácticas de educación comunitaria crítica en el marco de la extensión universitaria, sino que responden a las necesidades de una universidad acreditada y una proyección social remunerada.

Entre lo dicho hasta el momento queda un vacío académico respecto a lo que se ha venido configurando en la Universidad Surcolombiana como Extensión Universitaria, esta última vista también como Proyección Social. Con base en ello, se considera que la universidad no ha dado la discusión y reflexión epistémica, teórica y ética en torno a la su extensión y, por tanto, difícilmente va a tener políticas claras de extensión solidaria.

Extensión universitaria desde una perspectiva crítica se concibe “(...) como un proceso educativo (...) en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (Tommasino & Can, 2016, pág. 15). Es preciso mencionar que esta perspectiva va relacionada con una universidad popular que tiene un carácter *contra-hegemónico*. “(...) Esto, entre otras cosas, está directamente relacionado con el

problema de su legitimación, en tanto suele distanciarse, en mayor o menor medida, de la racionalidad política y el sentido común instituido para pensar los procesos universitarios y académicos” (Cano Menoni, 2014, pág. 32).

La extensión remunerada, se ha instaurado un nuevo modelo de universidad que aumenta la productividad, disminuya costos y compita entre otras instituciones; es decir, no es necesario la privatización directamente, sino que funcionen la universidad como empresa (Ferreiro Baamonde, 2010). En esa medida, las universidades deben vender servicios de ofertas académicas e investigativas a externos con interés en invertir en diversos proyectos pero que, a su vez, esa inversión pueda ser retribuida para la comercialización.

Surge un interrogante de carácter también político y es el propicio para develar los discursos teóricos-prácticos presentes en las universidades. En ese sentido, surte cuestionar la extensión universitaria debido a que “(...) “extensión” ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad” (Tommasino & Can, 2016).

Alfonso Borrero (1983), plantea retomando a Francisco Vosco (1962), que la universidad de tipo profesional es una institución que agudiza la cultura tecnocéntrica y contiene una excesiva e innecesaria burocracia; constantemente realiza reformas de estatutos y proliferación reglamentaria. En ese sentido, abandonando la tarea del saber y del pensar “(...) todo lo cifran en las modificaciones de los sistemas del poder. Se identifican entonces con los sistemas vigentes en

el poder político y ellas mismas se convierten en instrumentos de este poder” (Borrero, 1983, pág. 118).



Figura 13 Línea de Tiempo Elementos Centrales de La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal (2002-2018). Fuente: Elaboración propia

7.1.4 Consideraciones finales capítulo 1

De esta manera, se pueden evidenciar las tensiones entre las diferentes posturas de la extensión universitaria y los contenidos de estos proyectos. En esa medida, es necesario reconocer que la Universidad Surcolombiana ha transitado por tres grandes bloques de extensión universitaria: primero, una perspectiva paternalista de garantizar la oferta académica, distinta a los procesos de alfabetización que se desarrollaron en el siguiente bloque; segundo, una apuesta transformadora de construcción con las comunidades heredera de la exigencia de los movimientos sociales y populares; y, tercero, una institución instrumentalizada e instrumentalizadora que responden a las políticas neoliberales.

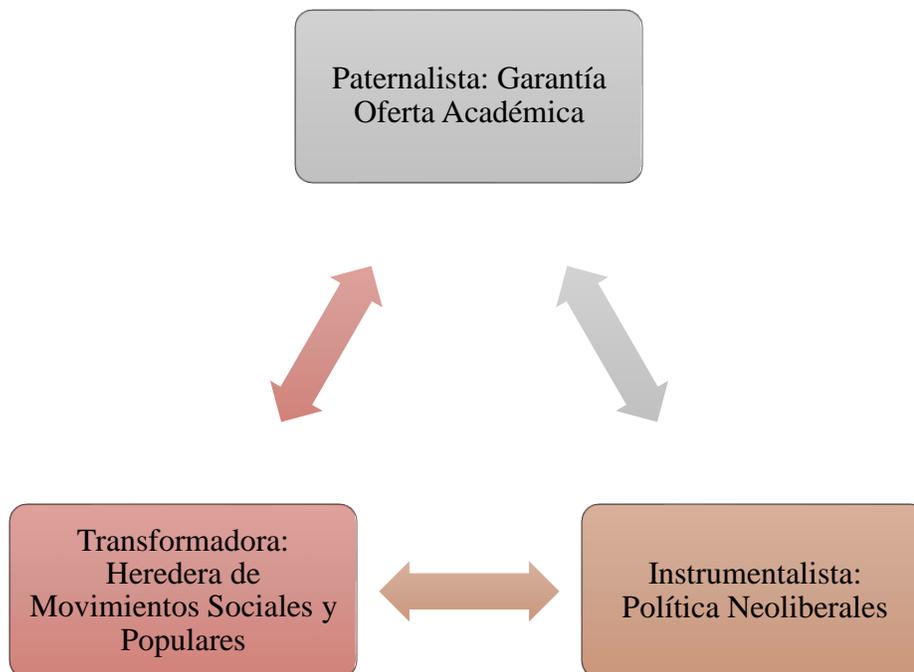


Figura 14 Síntesis Modelos Extensión Universitaria en la Universidad Surcolombiana desde 1968 a 2018

En el marco de estas discrepancias, es menester reflexionar sobre los componentes epistémicos, pedagógicos, teóricos, éticos y metodológicos para desarrollar las prácticas de extensión universitaria frente a las problemáticas de las comunidades de la región. En esa medida, se seleccionan dos experiencias de extensión universitaria crítica, que se desarrollan en diferentes temporalidades y permiten problematizar las prácticas de educación comunitaria crítica en el marco de la extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana.

7.2 Capítulo 2: Prácticas de Educación Comunitaria Crítica

Hasta el momento se ha realizado el contexto en el que se desarrollaron los proyectos de extensión universitaria a lo largo de la existencia de la Universidad. Asimismo, se ha ubicado los dos casos que son objeto de análisis en la presente investigación, describiendo algunas características de estos.

Las prácticas de educación comunitaria crítica son saberes prácticos formativos intencionales con base en las necesidades del contexto. En ese sentido, se procederá en el presente capítulo a describir las prácticas encontrados en los dos proyectos de extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana que conforman el estudio de casos.

Cada una de las prácticas de educación comunitaria crítica serán expuestas en el presente capítulo, sus características y las razones por las cuales han sido seleccionadas en los casos que ocupa esta propuesta para analizar. Es importante tener presente que la conceptualización expuesta en el presente trabajo fue la guía para identificar las prácticas de educación comunitaria crítica.

En primer lugar, se apreciará el caso Alfabetización del Pato Guayabero el cual fue desarrollado en el segundo momento denominado 1984-2001 La universidad del pueblo: democratización de la educación. Allí, se encontrará el contexto propiamente del caso, y posteriormente la descripción de cada práctica de educación comunitaria crítica identificada.

Seguidamente, se encontrará el caso Macroyecto DESCA que se implementó en el tercer momento entre 2002-2018 y lleva por nombre: La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal. Asimismo, se hará un contexto del caso y se pasará a describir las prácticas de educación comunitaria crítica identificadas.

7.2.1 Alfabetización del Pato Guayabero

7.2.1.1 Contexto caso

La región Surcolombiana se va a ver permeada por la situación político y social del país. Por ejemplo, en la región del Pato posterior a lo que se conoce como el retorno de los colonos en el año de 1972, se hará notar nuevamente la ausencia del estado y sólo tendrá presencia por medio de la represión de la bota militar; a su vez, existirá la presencia de las autodefensas ahora

conformadas como la guerrilla de las FARC, y a principios de la década de 1980 los militares anunciarán la realización de un segundo bombardeo para la región.

Ante esta situación los colonos preparan lo que sería la marcha hasta el municipio de Neiva, que da inicio el 1 de septiembre de 1980, para hacer visible las denuncias ante la opinión pública del nuevo genocidio y exigir la desmilitarización en la zona. La marcha duraría 19 días a Neiva hasta la gobernación del Huila, recorriendo así más de 150 kilómetros. “Con su gesta histórica habían salvado la vida, habían dado un ejemplo de organización, moral y coraje, y habían abierto un camino libertario a todo el campesinado nacional” (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, 2020 inédito, pág. 58).

Los colonos, en el marco de aquella marcha emblemática por la paz, una vez en Neiva solicitaron apoyo a la Gobernación del Huila y ésta a la Universidad Surcolombiana: “La Gobernación del Huila los remitió a la Universidad Surcolombiana, allí la Universidad Surcolombiana se entrevistaron con el entonces Rector Ricardo Mosquera y, Ricardo Mosquera después de escucharlos los envió a la facultad de educación” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L5-L8).

7.2.1.2 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Caso Alfabetización del Pato Guayabero

En el marco del proyecto de alfabetización en el Pato, se pueden notar prácticas de educación comunitaria crítica sintetizadas como IAP, Educación Popular, Diálogo de Saberes e Interculturalidad; las prácticas se identifican a partir de entrevistas y revisión documental. Cabe resaltar que este proyecto nace producto de la situación de violencia estructural que se enfrentaba la comunidad.

7.2.1.2.1 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Poder popular

Posterior a la marcha de los colonos al municipio de Neiva, el docente Gustavo Briñez viaja a la zona para tener mayor conocimiento de la situación de los colonos del Pato. “En esa labor estuvimos 10 días más o menos y luego, logramos hacer una reunión en Rovira (?) era y sigue siendo uno de los centros poblados, a donde fueron representantes de todas las veredas (...)” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L23-L25).

Se determina que el Poder popular es una práctica de educación comunitaria crítica en este proyecto porque se partió de las necesidades de la misma comunidad siendo sujetos de su propia investigación “(...) con todos ellos, hicimos un análisis de la problemática de la región, ¿sí? Y después, los escuchábamos e íbamos tomando nota (...) les pedía el favor que entre todos intentáramos como categorizarlas, poner en primer lugar las más importante en orden descendente” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L26-L31).

De esta manera, se pudo determinar que la problemática en común presente en la región era el alto índice de analfabetismo “(...) una problemática común a todas las veredas que integraban la región, era el alto índice analfabetismo en especial femenino, aunque también pues en alto grado masculino, pero en más las mujeres que estaban en esa situación” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L33-L35).

Asimismo, se presentó una acertada comunicación para la constante concertación con la comunidad, estudiantes y docentes, en toma de decisiones “(...) hubo una muy buena comunicación (...) Había que pensar en una metodología, si te has dado cuenta hasta ahora se ha venido consultando con la población, todo lo hemos venido coordinado, tanto con las poblaciones estudiantiles, profesoral, como con los colonos de allá (...)” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L84-L89).

La comunidad es sujeto y no objeto de investigación, por tanto, la construcción debe ser conjunta porque es la comunidad fundamental para el proceso que se estaba adelantado “(...) y así, fue como todo se hacía de acuerdo con la comunidad, la comunidad no era objeto, era sujeto de su propia investigación, porque estábamos investigando todo sobre su situación, y todos proponiendo soluciones (...)” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L97-L100).

Cada sesión estaba sujeta a la autoevaluación y todas las personas que estaban en el proceso de alfabetización participaban en ella, tratando de identificar salidas a los problemas encontrados durante la ejecución de la campaña “Terminada cada sesión, se hacía evaluación conjunta con todos los participantes y los practicantes alfabetizadores consignaban en un diario de campo los aspectos más relevantes de cada jornada” (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, 2020 inédito, pág. 5).

Por otro lado, los estudiantes y docentes en la universidad analizaban el proceso para encontrar soluciones a problemas encontrados “(...) los viernes en la Universidad durante los seminarios de práctica, practicantes y asesores analizaban la ejecución de la campaña y se presentaban salidas a los problemas encontrados, mediante el ejercicio de la crítica y la autocrítica, y todos aprendían de todos (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, 2020 inédito, págs. 5-6).

Así, la campaña de alfabetización Progreseemos, bautizada por la comunidad, fue reconocida como la primera experiencia de Investigación Acción Participativa de la Universidad Surcolombiana, con participación de docentes, estudiantes y comunidad “(...) fue la primera actividad planeada, ejecutada y evaluada desde la Universidad Surcolombiana como intervención o proyección social comunitaria con participación de colonos estudiantes y profesores universitarios, utilizando los principios teóricos y metodológicos de la Investigación Acción Participativa” (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, 2020 inédito, pág. 1).

Contó con asesoramiento por Dimensión Educativa y la Escuela Popular Claretiana y fue socializado en un grupo de investigación interuniversitario entre la Universidad Surcolombiana, Antioquia, Valle, Cauca y Pedagógica Nacional:

(...) a nivel nacional, pudimos encontrarnos las universidades que estábamos en estos tipos de trabajo de la educación popular y fundamos el grupo interuniversitario para la educación de jóvenes y adultos, ¿sí?, en donde estuvimos la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Surcolombiana, la Universidad (...) del Valle era la cuarta y la Universidad del Cauca, la quinta (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L277-L282).

7.2.1.2.2 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Horizontalidad y democratización

Dimensión Educativa también asesoró con base en los pilares de la Educación Popular, que para la década de 1980 era importante para los procesos de alfabetización principalmente en adultos. En esa medida, se identifica Horizontalidad y democratización como una práctica de educación comunitaria crítica porque “(...) consistía (en) la educación liberadora frente a la educación integradora, los pasos o movimientos que había que dar en la elaboración y desarrollo y evaluaciones y sistematización del proyecto (...)” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L177-L179).

Partían del acervo cultural para fortalecer la cultura en la región y así desarrollar el proyecto formativo “(...) Y también, vimos la manera de empezar a producir allá algunos elementos de publicaciones comunitarias de índole popular (...)” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L181-L183).

Asimismo, el proyecto de alfabetización se articuló en rescatar la historia de los colonos en negociación con la cultura de la región “(...) rescatar la historia de la región que luego se escribió, se publicó a manera de libro y también se empezaron a rescatar una serie de mitos y leyendas campesinas, pues propias de la región ¿no cierto?, de esta zona de colonización” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L132-L135).

Por otro lado, participaron los soldados del Ejército Nacional de Colombia que, así como la comunidad del Pato, eran analfabetas “(...) las clases eran vigiladas por ellos, y ellos nos manifestaron que querían entrar, y nosotros le dijimos “pues claro entren ustedes son también personas que tienen el derecho de aprender a leer y escribir” y aún suboficial lo formamos como



Figura 15 Hombre campesino. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

alfabetizador (...)” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L118-L120).

7.2.1.2.3 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica – Intraculturalidad

La campaña de alfabetización tuvo también carácter alegre, elementos que permiten una concepción intracultural del territorio y la comunidad “(...) se garantizó una campaña (...) hecha con mucha alegría,

con mucho entusiasmo, sin exclusión de ninguna clase” (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L101-L102).

Hubo respeto y reconocimiento como expresión de sensibilidad “Y, por otra parte, con un gran sentido humanidad, de estar al lado de ese pueblo, de colaborar con ese pueblo que ha sido tan sufrido en la solución de sus necesidades (E-GBV-H-CAP-AM, 2019, págs. L102-L104).

Finalmente, se planea e inaugura el Primer Festival Cultural del Retorno, el cual conmemora regreso de los colonos posterior a la marcha a Neiva.

El acto cultural de mayor trascendencia fue el Primer Festival del Retorno, 25 de noviembre de 1984, para conmemorar el regreso de los colonos a la región después de la marcha a Neiva (...) Valga resaltar que este festival se institucionalizó y se realiza cada final de año hasta la actualidad (Murcia Molina, En el Pato aprendimos a ser maestros, 2020 inédito, pág. 6).

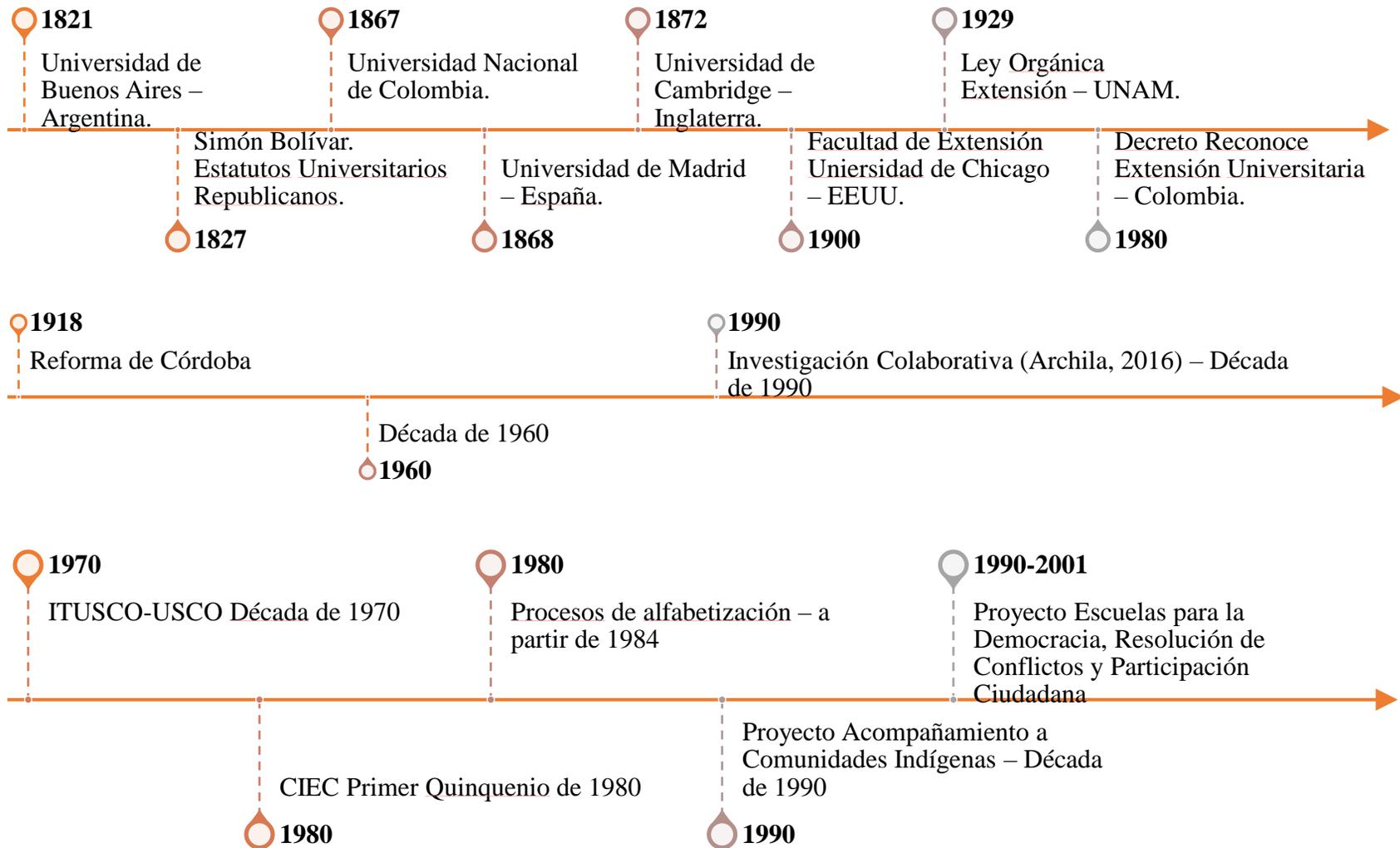


Figura 16 Línea de tiempo síntesis proyecto de Alfabetización. Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas en esos escenarios se acopian en la Educación Comunitaria Crítica porque materializan el momento generalizado que abogaba por una educación democrática, que no solo se evidenciaba en esta zona del país sino en diferentes partes del mundo como se evidencia en la extensión universitaria (primera línea).

En esa medida, en el plano normativo surge el Decreto 80 que reconoce la Extensión Universitaria en Universidades de Colombia y, particularmente en el caso de la Universidad Surcolombiana surge el proyecto de alfabetización en el Pato Guayabero. Importante resaltar los diálogos interuniversitarios que se propician para acompañar este proyecto, dando cuenta nuevamente de la prioridad en materializar este tipo de apuestas en Colombia.

Como se evidencia en la figura el proceso de alfabetización en el pato guayabero (tercera línea), está en un punto de transición que recoge las discusiones de años anteriores y, es el punto de partida en los proyectos que fueron significativos para la construcción de la Región Surcolombiana, donde la Universidad fue pieza fundamental pues propició estos escenarios de extensión universitaria crítica.

Esta experiencia da apertura a los proyectos de extensión universitaria en el marco de las prácticas de educación comunitaria crítica de la Universidad Surcolombiana, no precisamente por ser uno de los primeros proyectos desde la creación de la universidad, sino que recoge elementos centrales de la educación comunitaria.

A su vez, va a materializar las apuestas que se venían gestando en años anteriores desde los movimientos sociales y populares, marcando la pauta de ahí en adelante para el Surcolombiano en las discusiones que se gestaban al calor de encuentros nacionales e internacionales, que resaltaban la necesidad de un compromiso por los territorios y las comunidades (segunda línea).

7.2.2 Macroproyecto DESCA

En el presente apartado se presentará las prácticas de educación comunitaria crítica con base en entrevistas realizadas a profesionales que hacen e hicieron parte del macroproyecto. Asimismo, se seleccionan a partir de la revisión documental del proyecto inicial sustentado en el año 2014 en proyección social para su aprobación; y, por otro lado, informes finales entregados en proyección social de la Universidad Surcolombiana, de los años 2017 y 2018.

7.2.2.1 Contexto

Inicialmente el proyecto fue aprobado desde el año 2014 al año 2016 por la proyección social de la Universidad Surcolombiana. Consideraba los escenarios: Organizativo, De Incidencia Política, Comunicativo, Jurídico y Psicosocial. Los cinco escenarios convergían en una apuesta por identificar las afectaciones de la implementación de la política minero-energética y la defensa de los territorios, a partir, del reconocimiento de las comunidades que los habitaban.



Figura 17 Construcción puente que sustituye carretera principal por el llenado del Quimbo. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

En lo Organizativo se contemplaba tres elementos 1. Movilización y organización social; 2. Resistencia pacífica; 3. Construcción de gobiernos propios, reconociendo la constante estigmatización del gobierno central, departamental y municipales, hacia la población que se movilizaba en contra de los proyectos. Con relación al escenario De Incidencia Política, en algunos municipios se lograba la no aprobación de los Planes de Ordenamiento Territorial –POT–, sin embargo, no se incidía en el gobierno nacional (Acebedo Restrepo, 2013).

Desde lo comunicativo se reconocía la ruptura del tejido social y la vulneración al derecho de la participación, comunicación e información de los ciudadanos; en lo que el escenario jurídico, actuaría para restablecer los derechos vulnerados por desplazamiento, expropiaciones y no inclusión en censos y, de otra manera, la consolidación de

la propuesta de zona de reserva campesina, que era limitada por la declaración de utilidad pública de los terrenos (Acebedo Restrepo, 2013).

El escenario de Atención Psicosocial en acompañar a las comunidades que se veían afectadas por la implementación de la política mineroenergética, con base en la experiencia de la construcción del Proyecto Hidroeléctrico el Quimbo. En líneas posteriores, se hará énfasis en esta propuesta que vincula las afectaciones en cada dimensión en la que el ser humano interactúa con los seres vivos en el territorio

Dentro del informe final del 2017 se encuentra el Objetivo Estratégico en afianzar y promover en la Asociación -Asoquimbo¹⁹- y, Comités Locales de Defensa del Territorio, el Agua y la Vida del Departamento del Huila, la Organización social, el liderazgo y la movilización pacífica (Dussán Calderón M. A., 2017).

Como meta se tenía previsto 2 foros municipales y movilización, en total se desarrollaron foros en Neiva, Pitalito y Hobo; las movilizaciones fueron en Garzón, Pitalito y Neiva. Y, como impacto esperado: “Se afianzo la promoción de la organización social, el liderazgo y la movilización pacífica en la Asociación de Afectados por El Quimbo y en los Comités Locales por la Defensa del Territorio, el Agua y la Vida” (págs. 10-11).

¹⁹ Asoquimbo: Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo:
<http://www.quimbo.com.co/>
<https://www.asoquimbo.org/es/>



Figura 18 Plantón Neiva 17/03/2017. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

La población beneficiada es principalmente rural, entre campesinos, pescadores artesanales, mineros artesanales, jornaleros y pequeños propietarios; organizados en comités por la defensa del agua y la vida de Neiva, Campoalegre, Hobo, Agrado, Garzón, Guadalupe, Pitalito y San Agustín. En total, se proyectaron 500 beneficiarios y se calcula que se beneficiaron 5.489 personas (Dussán Calderón M. A., 2017).

En el proyecto del 2018 uno de los objetivos estratégicos era “Fortalecer los procesos organizativos de (...) Asoquimbo y en los Comités Locales de Defensa del Territorio, el Agua y la Vida (...) mediante formación y capacitación para la consolidación de liderazgos, organización social y la construcción de sus apuestas y acciones colectivas” (Dussán Calderón M. A., 2018).

Parte de las actividades era la realización de 8 encuentros para construir Plan de Trabajo y Propuestas Alternativas. Entre los resultados, hubo encuentros en Hobo, Gigante, Agrado, Vereda Jagualito, Garzón y Jagua. La población beneficiaria directa fueron 512 e indirectas 1.536 para un total de 2.048 (Dussán Calderón M. A., 2018).

7.2.2.2 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Caso Macroproyecto DESCA

7.2.2.2.1 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Senti-saber glolocal del territorio

Las prácticas identificadas se agrupan en: Senti-saber glolocal del territorio, Saber colectivo, Acompañamiento Psicosocial, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad. En ese sentido, el Senti-saber glolocal del territorio surge a partir del reconocimiento del territorio y la reconstrucción de la vida comunitaria para visibilizar las prácticas que se afectaron a partir de la implementación de la política minero-energética en el departamento del Huila, pero a su vez, para proyectar el sentir colectivo de las comunidades sobre sus territorios.

El mapeo se realiza de un trabajo cartográfico que recogen el sentir y pensar de las comunidades “(...) se construyeron una serie de mapas de cada uno de los territorios que además de contener la identificación de las zonas de riesgo contienen el sentir y el pensar de estas comunidades sobre lo que debería ser su territorio” (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L313-L316).

Los mapas se construyen con las comunidades en proyección territorial para la organización de los bienes comunes “(...) casi que una apuesta de prospectiva territorial donde el saber de los habitantes permite construir un mapa donde ellos se imaginan en el caso de no existir estos proyectos minero energéticos cómo distribuirían, cómo organizarían su territorio para constituir proyectos colectivos (...)” (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L316-L319).

También, la cartografía se convierte en una herramienta fundamental para facilitar el diálogo y reconocimiento del territorio entre la universidad, representada en el equipo, y las comunidades que habitan el territorio: “(...) trabajamos el tema cartográfico mucho (...) para nosotros representaba algo muy importante porque tenía que ver con que la gente no reconoce el territorio de manera amplia, sino que reconoce lo más inmediato lo más particular lo que está más cerca” (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L229-L232).

Fue la manera en construir un mapa que evidenciaba la política minero en los territorios junto con las comunidades “(...) si nos convirtió en la posibilidad de que nosotros como equipo de investigación como equipo de intervención pero también las comunidades (...) construir un

mapa de la política minero energética para el departamento del Huila (...) (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L233-237).

Así, la cartografía permitiría, por medio del taller y trabajo colectivo, la reconstrucción de la vida comunitaria desde los territorios y vinculando a los actores directamente afectados. El uso de la cartografía hacía parte de la planeación consecuente en la construcción desde las comunidades “(...) implicaba ir al territorio y tratar de tallerear la reconstrucción de la vida comunitaria usando las herramientas de la entrevista grupal y de la cartografía social tratando de encontrar que era lo que nos conectaba en el territorio (...)” (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L143-L146).

7.2.2.2.2 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Saber colectivo



Figura 19 Diplomado Garzón. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

Este trabajo cartográfico diversificó el diálogo de saberes con base en la premisa que “(...) coincidíamos en que el diálogo de saberes tenía que ser fundamental en el macroproyecto, y que el reconocimiento de un(os) saberes académicos, pero también de los saberes que tenía la comunidad eran los que iban a potenciar la movilización (...)” (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L261-L264). Por ende, se asumía que el sujeto en frente aportaría para la solución de sus conflictos

partiendo de sus saberes subjetivos y la construcción de saberes colectivos “(...) la comunidad que íbamos acompañar, teníamos que mirarla en términos de sujeto colectivo igual que nosotros. Y entonces ahí se introduce el diálogo intersubjetivo, recuerde que eso para nosotros es muy importante el diálogo entre sujetos (...)” (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L304-L307).

En el macroproyecto el Saber colectivo tiene otro papel fundamental dentro del proceso formativo llevado a cabo por intermedio del diplomado, es una estrategia formativa en clave de defender el territorio "Entonces la estrategia por ejemplo de formación estaba pensada más a los procesos, como me explico, era un diálogo (...)" (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L112-113); visibilizando las principales afectaciones psicosociales y disponiendo de ellas para configurar la resistencia, siendo el taller la herramienta pedagógica por elección “(...) el taller como un ejercicio de diálogo de saberes o de construcción de sabres, siempre estaba presente ¿sí?, el taller más como herramienta pedagógica (...)" (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L227-L228).

De esta manera, se entiende que los diplomados contaban con un carácter dialógico que se nutría de las experiencias de las comunidades que habitaban los territorios que estaban en riesgo por la implementación de la política minero energética “(...) tratar de plantear una perspectiva en los programas de formación que se impulsaron desde el macroproyecto (...) a partir de que era lo que la gente en el territorio y en esas zonas estaba necesitando (...)" (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L98-L102).



Figura 20 Movilización Pitalito 14/03/2017. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA

7.2.2.2.3 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Acompañamiento Psicosocial

Ahora bien, el Acompañamiento Psicosocial se centró en desarrollar un acompañamiento colectivo y no individualizante, conjugando varios ámbitos y niveles de la realidad: Nivel subjetivo; Nivel interpersonal; Nivel sociopolítico, Nivel histórico cultural y Nivel emocional-creativo-relacional (Grupo de Investigación In-SUR-Gentes, 2014).



Figura 21 Diplomado Pitalito. Eje Psicosocial. Fuente: Archivo Macrorproyecto DESCA

De esta manera, se elabora la matriz de Caracterización Psicosocial Decolonizadora donde aparecen los ámbitos básicos de existencia del ser humano: Trabajo, Lúdico, Naturaleza, Autoridad colectiva, Inter/subjetividad y Erótico-afectivo; para definir las necesidades Personales, Colectivas y Relacionales amparados en el Buen Vivir y circundado por la triada de elementos de poder colonial: Conflicto, Explotación y Dominación (Grupo de Investigación In-SUR-Gentes, 2014).

A continuación, el gráfico evidencia la estructura del acompañamiento psicosocial:

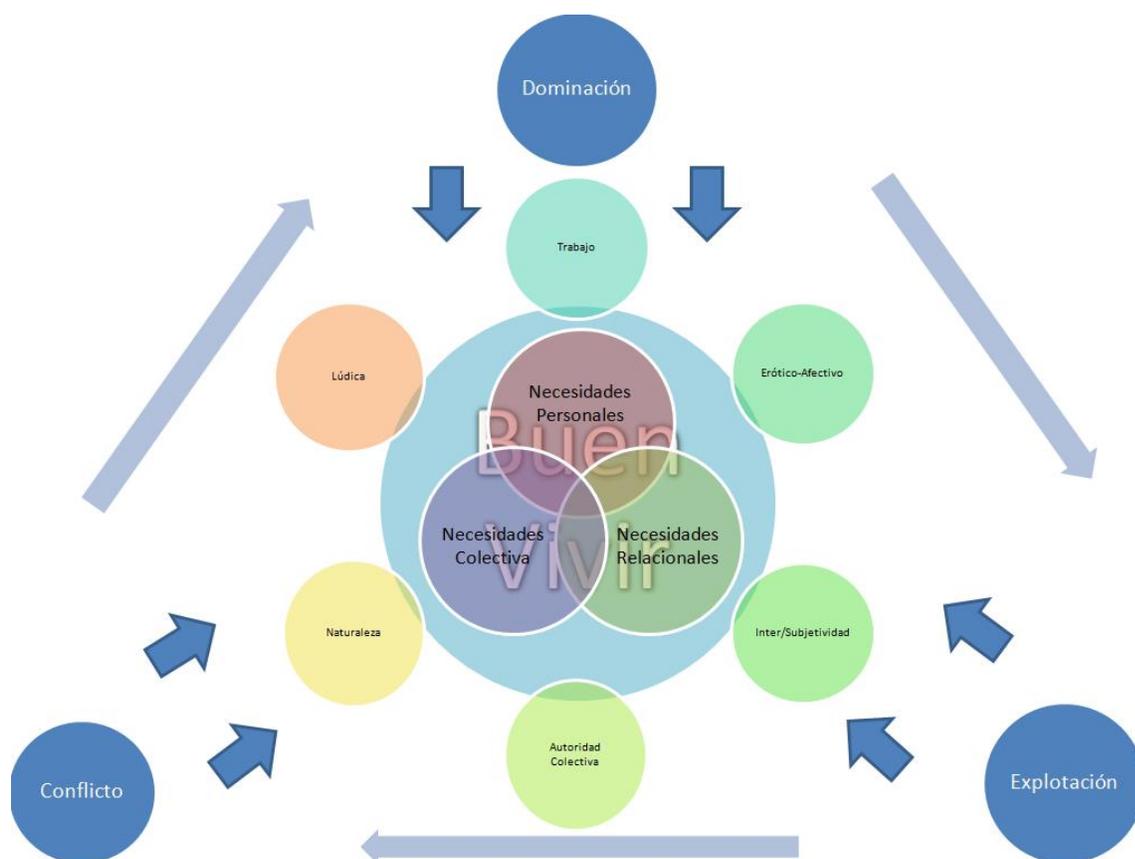


Figura 22 Caracterización Psicosocial Decolonizadora. Fuente: Archivo Grupo de Investigación In-SUR-Gentes

El acompañamiento psicosocial hace parte de una estrategia de invención psicosocial para caracterizar los efectos de la implementación de un proyecto, en este caso, el proyecto hidroeléctrico El Quimbo, en los diferentes ámbitos de la existencia desde lo subjetivo e interpersonal, abarcando también el territorio.

Cabe mencionar, que el acompañamiento psicosocial ha sido posible gracias a las diferentes movilizaciones que las víctimas -principalmente- han generado en los territorios, para el reconocimiento de sus derechos y la vulneración a las que han sido sometidas, mostrando que es posible la construcción alterna de organización y acción.

El acompañamiento psicosocial implicó una invención que cobija las construcciones subjetivas y relacionales del ser humano entre comunidad y, a su vez, con el territorio que habitan y coexisten “(...) uno no asume como el mismo territorio, la misma memoria sobre el territorio puede ser clave en el proceso también de las personas (...)” (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L146-L149).

7.2.2.2.4 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Horizontalidad y democratización



Figura 23 Movilización contra el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

Otro de los elementos centrales que agrupan las prácticas de educación comunitaria crítica es la Horizontalidad y democratización. Los diferentes escenarios, mencionados en líneas anteriores, aportaron desde la Educación Popular el saber que lideraban dentro del macroproyecto con el fin en que las comunidades obtuvieran las herramientas necesarias para la defensa de su territorio; este empoderamiento fue posible canalizarlo principalmente en el diplomado que contó con el respaldo de la Universidad Surcolombiana “(...) creíamos que la única posibilidad que la organización de las comunidades pueda funcionar es dándole, entregándole elementos que permitieran elevar sus capacidades de debate, de dialogo, con las empresas trasnacionales, con el estado (...)” (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L174-L177).

Por ejemplo, en el acompañamiento jurídico realizado en el macroproyecto se hizo énfasis en otra interpretación del derecho, donde fue importante el análisis del caso de la experiencia suscitada en el Quimbo “(...) construimos el módulo con la experiencia del quimbo (...) de cómo actúa el estado (...) (y) cuál es la respuesta también desde las comunidades con la otra interpretación del derecho, también con el análisis crítico del derecho, con enfoque de derechos humanos (...)” (E-OJRP-H-MDT-A, 2019, págs. L121-L125).

En ese proceso de construcción de otra interpretación del derecho, surge particularmente un reto que el equipo identifica y valora; tiene que ver con la preparación de módulos, en el marco del diplomado, aplicando la praxis

(...) entonces por ejemplo decirle al abogado “ve, pero mire prepárese un taller o el módulo sobre lo socio-jurídico, pero no desde el carretazo que cuente usted que es lo que se hace, sino que por ejemplo el método clave y práctico es ¿cómo le pueden dar herramientas a la comunidad para que se pueda defender? (...) Entonces es como el ejercicio de la praxis o de la práctica también estaba ahí presente (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L333-L338).

Por otro lado, también hubo escenario para el teatro y reconocer en la práctica la perspectiva de la comunidad de cómo se veían en el ejercicio de la resistencia, cómo percibían al Estado y a la empresa constructora del Quimbo “Y, la dramatización, por ejemplo, utilizamos mucho la dramatización ser un poco la perspectiva que tenían los personajes de esas comunidades sobre que era la resistencia (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L251-L252).

Así, la formación del diplomado se configuró como “(...) un espacio de encuentro de esos procesos, de diálogo de esos procesos, y de aprendizaje colectivo, tanto nuestro como, ósea digo de la universidad, como de ellos, entre ellos, en sus procesos (...)” (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L135-L138). En esa medida, fue amplia la diversificación de actores porque correspondían a las comunidades que estaban en defensa del territorio y en la construcción por un modelo de vida que fuese consecuente con la preservación de la vida:

(...) no nos interesaban ni personas que llegaran por su nivel de formación, por su nivel de liderazgo (...) sino más que fueran personas que estuvieran organizadas (...) o en proceso de organización, ese era un principio y que fueran personas pues que estuvieran excluidas, sometidas, vulneradas (...) (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L323-L328).

Estos procesos desde la Educación Popular y la Educación Comunitaria se concibe en que la resistencia es fuente de conocimiento “(...) el que creó la resistencia ese es el nuevo conocimiento, y ese es el más importante porque fue construcción producto colectivo de una resistencia (...)” (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L1170-L1172). Y así como es fuente de conocimiento también negocia con otros saberes:

(...) algo que tenía Asoquimbo era que el mismo proceso de movilización formaba a la comunidad ¿sí?, entonces por ejemplo uno veía que había gente que se conocía el derecho y al revés por ejemplo la licencia ambiental, que la gente cuando hacía sus intervenciones ante el gobierno nacional o ante el gobierno departamental, siempre hablaba ya sobre la base de su conocimiento informado sobre la problemática pero también desde su conocimiento desde la norma, la leyes, los derechos vulnerados y todo eso, entonces creíamos esa discusión era necesario que se pudiera dar a conocer en un diálogo con otras personas (...) (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L116-L123).

7.2.2.2.5 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Poder popular

Por otro lado, el Poder popular como práctica de educación comunitaria crítica que permite conocer la realidad para empoderar a las comunidades se evidencia en un eje fundamental del macroproyecto, era necesario hacer del Quimbo “(...) un estudio de caso poder entender la lógica global, es decir, ¿cómo actúan las transnacionales en cualquier proyecto?, y ahí es donde diseñamos también la investigación como un eje fundamental del macroproyecto (...) (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L156-L158).

De igual forma, orienta el proceso con base en las necesidades, por ende, se proyectó la consulta popular en el municipio del Agrado uno de los más afectados en el departamento del Huila por la construcción del Quimbo “(...) planteamos lo de las consultas populares que se comenzaron a generar en el país (...) la primera consulta popular se planteó en el año 2010, en el municipio del Agrado, cuando en Colombia no se hablaba de eso (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L508-L510).

7.2.2.2.6 Práctica de Educación Comunitaria Crítica – Intraculturalidad

Como última práctica de educación comunitaria crítica identificada en el macroproyecto, está la intraculturalidad que se vivencia en el reconocimiento de la otra persona, cultura y su uso para potenciar la resistencia “Los rituales fueron muy importantes (...) era parte de los conocimientos

que traían estas comunidades y entonces digamos que casi todas jornadas del diplomado empezaban con rituales de música con instrumentos propios construidos por las personas en el territorio (...)” (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L243-L247).

También incentivaron la solidaridad por medio del compartir “(...) rituales que tienen que ver con el compartir (...) cada persona llevaba alimentos que provinieron de sus fincas que estuvieran cerca y siempre hacíamos un ritual ahí para compartir alimento (...)”. (E-JCA-H-MDT-A, 2019, págs. L248-L251).

Es decir, que elementos como las formas de espiritualidad fueron trascendentales para construir resistencia; como ejemplo, se enuncia el caso de la defensa de la capilla ubicada en San José de Belén²⁰ “(...) dentro de sus creencias, defender la capilla y no dejarla derrumbar era al mismo tiempo reconstruir el valor de la, el valor de la religiosidad en solidaridad” (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L854-L856).

La religiosidad en solidaridad acercó a otros sectores que en ese momento no hacían parte de la defensa del territorio, pero que se articulaban para defender un elemento que en últimas se había constituido en el territorio, que hacía parte de su historia y apelaban a la memoria para que no se perdiera por la inundación del embalse. Es una enseñanza en que se demuestra que las formas de defender el territorio parten del acervo de las comunidades:

(...) cualquier factor, en cualquier momento puede desestabilizar a usted todo el proyecto, voy a ponerle un ejemplo nuestro, cuando habíamos hecho todo los procesos de resistencia, yo qué me iba a imaginar y nosotros qué nos íbamos a imaginar que un factor que para nosotros no había sido determinante, se volvió determinante, la capilla de San José de Belén (risas) ¿usted se puede imaginar?, es decir, nosotros nos dimos cuenta después “ahora se volvió el problema fue la capilla”, y entró la iglesia católica, apostólica y romana, entró otro actor, y entonces, dialoga con nosotros ese actor, “y nosotros estamos de acuerdo con ustedes, es que no nos vamos a dejar tumbar nuestra capilla” (...) (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L526-L534).

²⁰ Vídeo realizado por Atarraya Films sobre la capilla de San José de Belén.: <https://www.youtube.com/watch?v=0XqHIU5TnNo>
Asimismo, un antes y después de la capilla da cuenta de la atrocidad de la política mineroenergética: <https://www.youtube.com/watch?v=sggjDwRyWO8>

En ese orden de ideas, la pluridiversidad es uno de los temas centrales de la intraculturalidad para la construcción de resistencia desde los territorios “(...) apostar a constituir un movimiento de defensa de toda la cuenca del río Magdalena pues implicaba en principio que se reconocieran al otro y que el otro fuera importante y que se reconociera su lucha (...)” (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L356-L358)

Sin importar la comunidad, era representativa las luchas de esas comunidades en los territorios que, de igual forma, aportaría a la lucha por la defensa del territorio. “(...) fuera incipiente o de muchos años o apenas pensándose, pero esa lucha o esa iniciativa o lo que estuvieran haciendo pues era clave e importante en este asunto de defensa del territorio (...)” (E-YJP-M-MDT-A, 2019, págs. L358-L360).



Figura 24 Movilización Garzón 14/03/2020. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

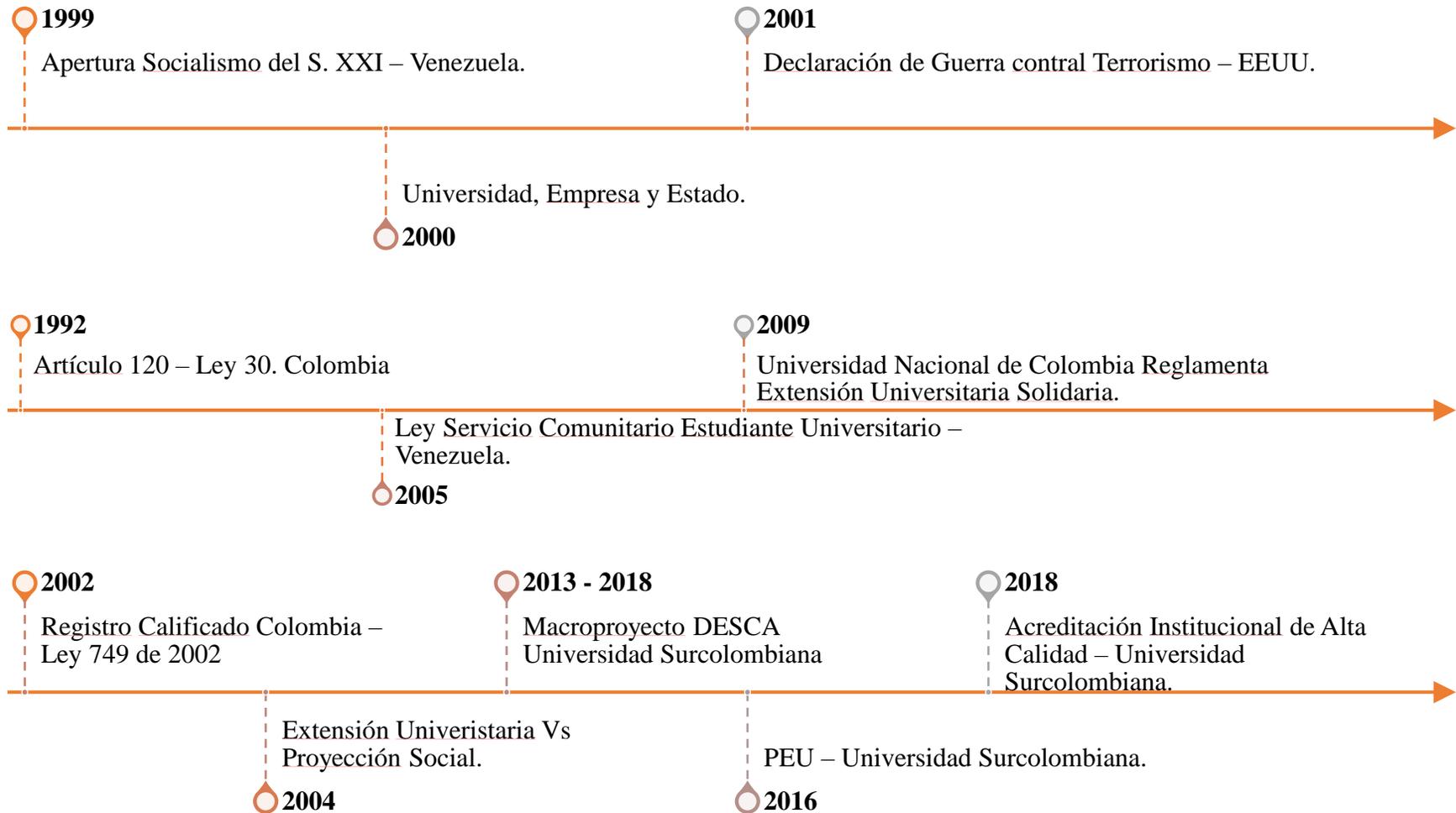


Figura 25 Línea de tiempo síntesis Macroproyecto DESCA. Fuente: Elaboración propia

Para inicios del nuevo milenio (primera línea) va a darse apertura al denominado socialismo del S. XXI con la presidencia de Hugo Chávez en Venezuela. En EE. UU. con los sucesos contra las torres gemelas, se va a declarar la guerra contra el terrorismo internacional. Por otro lado, en la Universidad Surcolombiana se va a modificar de la extensión universitaria por proyección social para arrancar con el camino de acreditación institucional.

Sobre extensión universitaria (segunda línea) fueron pocos los avances en comparación a décadas anteriores. Importante hay que mencionar que en el artículo 120 de la ley 30 en Colombia, se define la extensión universitaria como programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias para procurar bienestar y satisfacción de las necesidades de las comunidades.

Posteriormente, en el año 2005 se crea en Venezuela la Ley de Servicio Comunitario que deben prestar Estudiantes Universitarios y consiste en desarrollar actividades en las comunidades aplicando los conocimientos adquiridos en el proceso formativo. Y, se finaliza el registro con la reglamentación de la Extensión Universitaria Solidara en la Universidad Nacional de Colombia que diferencia la Extensión Universitaria Remunerada.

Cabe mencionar que el Macroproyecto DESCAs, coincide en un momento en que se disputa la universidad y su extensión universitaria (tercera línea), por un lado, se encuentra la postura que legitima la triada Universidad, Empresa y Estado, donde se ve mayoritariamente la intervención empresarial en las instituciones de educación superior.

De otra manera, se encuentra la postura que mantiene la línea transformadora latente por los movimientos sociales y populares. Esta postura se alimenta de la versión *Paternalista* que tenía como elemento central la garantía en oferta académica, pero que va a avanzar a ocuparse principalmente de mejorar las condiciones de las comunidades que hacen parte del proceso. Por ejemplo, en el DESCAs, el objetivo central era la defensa de los territorios por los problemas que acarreaban la implementación de la política minero-energética.

En el marco de estos acontecimientos se va a configurar el Macroproyecto DESCAs de la Universidad Surcolombiana, que va a tener como objetivo central la defensa del territorio a partir del estudio de caso del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo. De igual forma, la universidad profundizará en el proceso de acreditación de alta calidad hasta lograrlo en el 2018.

A continuación, se realiza una síntesis de los dos proyectos de extensión universitaria desarrollados:

Casos	Contexto	Actores	Objetivos	Metodología	Territorio	Impactos	PECC²¹
Alfabetización Pato	Marcha por la vida desde la región del Pato hasta el municipio de Neiva, para exigir mejores condiciones de vida y la desmilitarización en la toda la región.	Colonos de la región del pato. Docentes y estudiantes de la Universidad Surcolombiana.	Alfabetizar a colonos de la región del pato.	Proceso de Alfabetización desde la Educación Popular. Diálogo de saberes. IAP.	Región del Pato – Caquetá.	Dentro de los logros se encuentra número considerable de alfabetizados, postalfabetizados y alfabetizadores de la región; diagnóstico socioeducativo de la región; apertura de biblioteca y centro de salud; y, aporte interdisciplinario de los programas de la USCO.	Saber colectivo; Horizontalidad y democratización; Poder popular; Intraculturalidad.
Macroproyecto DESCA	Implementación del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo; Plan Maestro de Aprovechamiento del Río Magdalena; y, concesiones para la exploración y explotación de recursos naturales.	Comunidades afectadas por la implementación de la política minero-energética. Docentes, estudiantes y graduados de la Universidad Surcolombiana.	Acompañar el proceso organizativo de defensa de los territorios afectados por la implementación de la política minero-energética.	Talleres; Diplomado; Cartografía social y corporal. Diálogos de saberes. IAP.	Territorios amenazados por la implementación de la política minero-energética.	Fortalecimiento organizativo a la Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (Asoquimbo). Foros en Neiva, Pitalito y Hobo; Movilización en Garzón, Pitalito y Neiva. Y, creación y fortalecimiento a comités locales en el departamento del Huila.	Senti-saber glolocal del territorio; Saber colectivo; Acompañamiento psicosocial; Horizontalidad y democratización; Poder popular; Intraculturalidad.

Tabla 3 Síntesis estudio de casos. Fuente: Elaboración propia.

²¹ Prácticas de Educación Comunitaria Crítica.

En los dos proyectos se evidencia el trabajo articulado con la comunidad desde cuestionamientos del lugar que tiene la universidad en el territorio, el lugar de los actores inmersos en el proyecto de extensión y, las decisiones consensuadas para re-orientar los procesos.

Asimismo, permite identificar las necesidades que tienen las comunidades y a partir de allí profundizar el acompañamiento de la universidad en función de la región. Pese a que se ubican en territorios y temporalidades diferentes, se puede apreciar que en términos metodológicos hubo referentes en común para desarrollar los procesos.

En materia de impactos, cumplieron con el propósito general y aportaron en otros aspectos que surgían durante el proyecto. Por ejemplo, en el proceso de alfabetización se alfabetizó también a los soldados del ejército nacional que en principio se encontraban para garantizar que el proceso no se diera en colaboración con la guerrilla de las FARC y, finalmente, resultaron siendo alfabetizados y algunos militares formados para ser alfabetizadores.

Para el caso del macroproyecto, se resultó beneficiando más de la población que estaba prevista, principalmente en los ejercicios de movilización y la creación y fortalecimiento de comités locales por la defensa del territorio en varios municipios del departamento para prever la implementación de la política minero-energética en sus territorios.

Frente a las prácticas de educación comunitaria crítica, se identifican tres prácticas en común. Particularmente, en el caso DESCAs existen tres prácticas más: *Senti-saber glolocal del territorio*, *Saber colectivo* y *Acompañamiento psicosocial*. Esto es una claridad para considerar, la primera y segunda práctica en mención va a desarrollarse en el proyecto de alfabetización sin tanto énfasis, aunque va a ser determinante las características de violencia política en el territorio para la implementación del proyecto y el saber de las comunidades.

De otra manera, el acompañamiento psicosocial es una práctica que se desarrolla en el macroproyecto para resaltar la vinculación de los cuerpos a los territorios en sus diferentes ámbitos de existencia, teniendo como precedente la historia de las personas, familia, comunidad y naturaleza; y, también la prospectiva de las comunidades sobre el territorio.

Por ende, en las siguientes líneas se definirán las seis prácticas de educación comunitaria crítica que se presentan respectivamente en los dos proyectos de extensión universitaria en la Universidad Surcolombiana que, aunque son proyectos que se desarrollan en diferentes

temporalidades y territorios, tienen en común referentes que argumenta la similitud en las prácticas.

La igualdad en las prácticas de los dos proyectos no es una coincidencia, sino que es una construcción que se ha venido presentando históricamente en la universidad y, además, sustenta la estructura que aprueba en el Proyecto Educativo Universitario para el 2016 liderado por el docente Carlos Bolívar Bonilla Baquero. Así, en el PEU se representa la tradición del pensamiento crítico latinoamericano en la universidad. No obstante, cabe mencionar que no fue sencillo lograr su aprobación y los tropiezos presentados dan cuenta de la disputa en la universidad por dos modelos que están en tensión.

7.2.3 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica

Retomando la definición de las Prácticas de Educación Comunitaria Crítica: son conjunto de acciones situadas en espacio-tiempo que dan cuenta de un saber aprendido en el marco del contexto socio-histórico plural y se evidencian a partir de los *Saberes prácticos*, *Sentires* y *Materialidades*.

A continuación, se expone las prácticas de educación comunitaria crítica identificadas en el análisis de los dos casos:

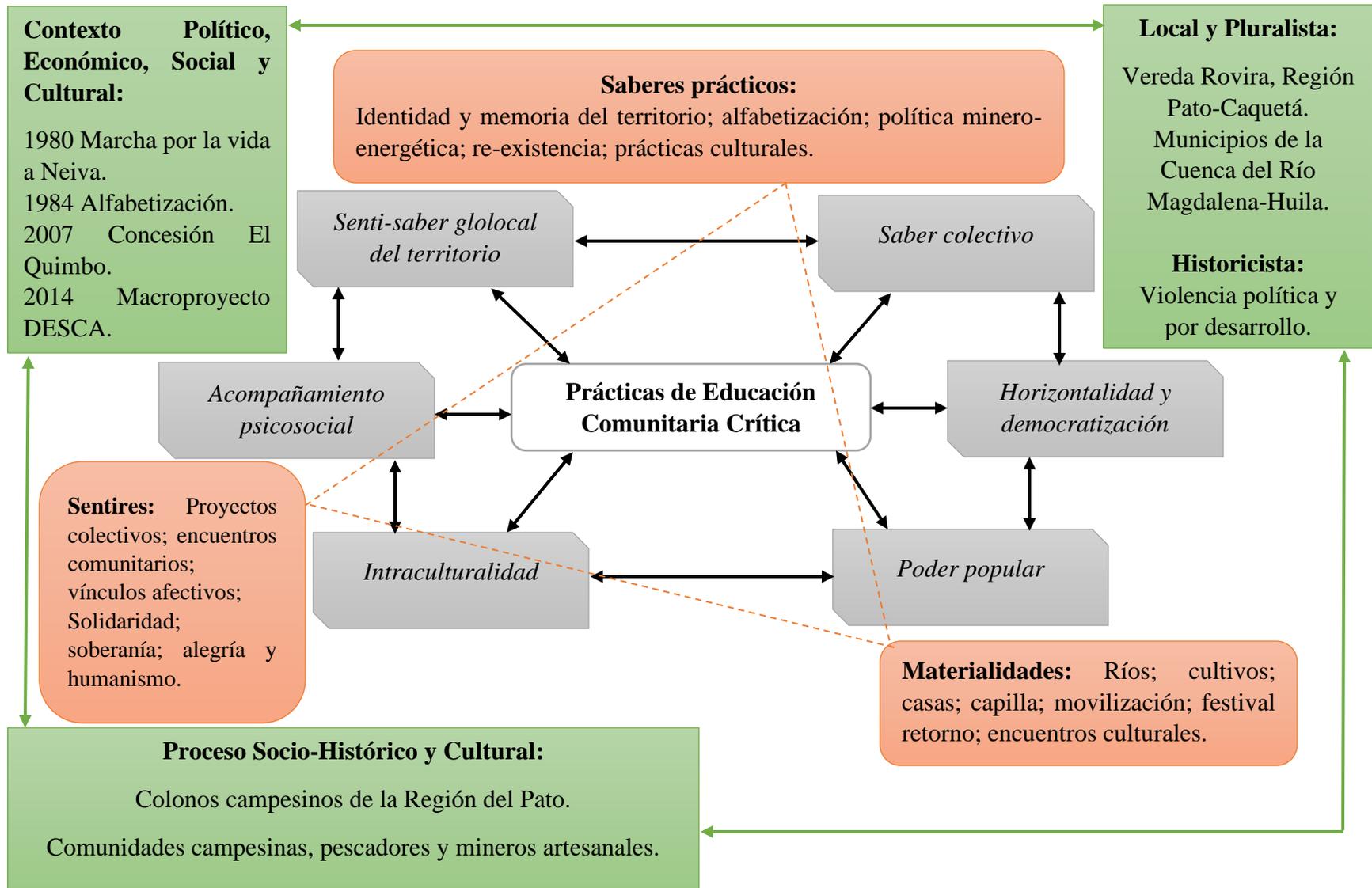


Figura 26 Prácticas de Educación Comunitaria Crítica Casos Alfabetización del Pato Guayabero y Macroproyecto DESCA. Fuente: Elaboración propia.

Son en total seis las prácticas encontradas en los proyectos de extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana: *Senti-saber glolocal del territorio, Saber colectivo, Acompañamiento psicosocial, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad*.

A continuación, se va a definir cada práctica de educación comunitaria y se va a relacionar con los *Saberes prácticos, Sentires y Materialidades* que se evidenciaron en cada proyecto de extensión universitaria crítica de la Universidad Surcolombiana. Posteriormente, se hará síntesis de las conexiones y referentes para comprender las prácticas.

7.2.3.1 Senti-saber glolocal²² del territorio

El *Senti-saber glolocal del territorio*, hace alusión fundamentalmente a la realidad cotidiana en los territorios y surgen a partir del reconocimiento del territorio y la reconstrucción de la vida comunitaria para visibilizar las prácticas que se afectaron a partir de la implementación de la política minero-energética en el departamento del Huila, pero a su vez, para proyectar el sentir colectivo de las comunidades sobre sus territorios.

Por las acciones desarrolladas en esta práctica se evidencia las formas de leer el territorio desde la perspectiva de las comunidades, y por tanto se hicieron aproximaciones al territorio. En los mapas desarrollados por cartografía social y corporal queda plasmada la percepción que las comunidades tienen de su entorno y la dinámica que se vive en territorio con sus propias características.

Allí, los cuerpos son parte fundamental del territorio, por eso el cuerpo es fundamental para comprender las dinámicas del territorio. En esa medida, es fundamental visibilizar “(...) aquello que escapa a la regularidad del texto: aquello que se resiste a ser domesticado en el sistema de equivalencias doctrinal, médico, legal” (Rufer, 2020).

Los mapas son una opción metodológica para comprender el territorio, por tanto, no se limita a espacios físico y recoge las tensiones que emergen de las interacciones de las personas y la naturaleza que habita en el territorio encontrando puntos de consenso “Importa en esta estrategia el que los diferentes actores lleguen a acuerdos sobre las interpretaciones que emergen de las problemáticas socioculturales que se evidencian en el territorio, de forma tal que, como colectivo,

²² El concepto *Glolocal* implica la interacción y punto de encuentro entre lo global y lo local. Para ampliar el concepto se sugiere revisar el texto Arturo Escobar denominado El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?

puedan tomar decisiones de transformación de sus prácticas” (Barragán Giraldo, 2016, págs. 252-253).

Se construyen a partir de sus cotidianidades, por los lugares transitados y habitados en interacción con las diversas formas de vida. El lenguaje es sencillo y se representan con los elementos simbólicos más significativos para las personas de la comunidad; por ende, permite trabajarse con diferentes grupos poblaciones y en diferentes categorías dependiendo de los elementos en común encontrados.

Guardan relación con la territorialidad, pero esta no las limita. La delimitación geopolítica-administrativa es importante para comprender el territorio, pero las comunidades interactúan a partir de los ecosistemas estratégicos presentes en los territorios, alrededor de estos definen sus actividades diarias que les permiten satisfacer sus necesidades.

El mapeo es subjetivo y comunitario, porque se construye desde el sentir-saber de las personas que lo cohabitan, por ende, es dinámico y vive; al ser su construcción colectiva, cada persona sugiere nuevos objetos y acciones del territorio, que hace de sus participantes aprendices de su propio espacio y, asimismo, se encuentran creándolo propiciando un debate sobre el territorio que cohabitan reconociendo y transformando el territorio en el intercambio de ese conocimiento (Diez Tetamanti & Rocha, 2016).

No es una representación universal, sino que corresponde a un espacio-tiempo en particular acotado y localizado que hace de ese territorio un lugar *glocalizado* por la tensión que genera entre la implementación del proyecto hidroeléctrico a manos de una empresa transnacional y las comunidades que tienen otros deseos. En ese sentido, se “(...) vincula con los aspectos éticos, morales, axiológicos y políticos del hacer cotidiano de quienes participan (...)” (Barragán Giraldo, 2016, pág. 253).

Así, se identifican los *Saberes prácticos* que se adquieren del territorio en los talleres con este tipo de metodologías participativas. Saberes que la comunidad tiene sobre su entorno y se hacen uso de estos para la defensa de ese territorio. De igual forma, es importante mencionar que esos saberes pueden ser identificados en otras estrategias como lo son los recorridos por los territorios que fue una característica en los proyectos.

En el caso del proceso de Alfabetización el docente Gustavo Briñez recorre la Región del Pato, dialogando con los colonos para identificar colectivamente cuál era la problemática principal que los aquejaba en ese momento. Posteriormente, se decide que es el analfabetismo el problema central para iniciar a trabajar con las comunidades.

Asimismo, la violencia política en el Pato por la militarización del territorio es un aspecto que considerar en la forma en que se configura el territorio, porque eso les permitió como comunidad desarrollar saberes prácticos para sobrevivir a la violencia, por ende, la marcha hacia Neiva, las formas organizativas y la reivindicación de sus derechos como campesinos.

Para el caso DESCAs hubo mayor énfasis en este aspecto, que se va a evidenciar con metodologías como la cartografía social y corporal tal cual se ha mostrado en el presente apartado. Allí, se identificaron saberes propios del territorio por conocimiento de campesinos(as) que trabajan la tierra por jornal; pescadores artesanales; y, mineros artesanales.

A diferencia al proyecto de Alfabetización, en el DESCAs fue marcada la violencia por desarrollo, donde se militariza el territorio para defender los intereses corporativos de la transnacional y ejercer violencia a las comunidades que habitan el territorio en nombre del desarrollo y el bienestar del país, por medio de la fuerza pública: fuerzas militares, policía y ESMAD.

De otra manera, están los *Sentires* y que se identificaron principalmente en el DESCAs porque se visibilizó la perspectiva que tenían las comunidades en los territorios. Recuerdo, por ejemplo, una señora de la tercera edad que la albergaba la tristeza y lloraba porque en las tierras que fueron inundadas habían crecido sus hijos e hijas y, de igual forma, pretendía que, en esas mismas tierras, en rancho aparte, se formaran las familias de sus hijos e hijas y no como estaba sucediendo que ella debía vivir en el centro poblado y sus hijos e hijas lejos.

En el caso de la Alfabetización, cabe mencionar que también existía una fuerte vinculación con el territorio, por tanto, la necesidad de movilizarse a Neiva para encontrar mejores garantías de vida y posteriormente retornar de nuevo a la región. Pero, esa vinculación no se evidencia en los documentos a los que se tuvo acceso y a las entrevistas realizadas.

Seguidamente, se encuentran las *Materialidades*, que se evidencian en la necesidad de dirigirse hasta el territorio para llevar a cabo el proyecto. La Alfabetización se hizo en Rovira, puesto que

hasta este lugar había carretera y era un punto central de comercio en la región del Pato para que los colonos pudieran desplazarse y participar del proceso.

Cuando el docente Gustavo Briñez, lleva a los estudiantes para que dialoguen con los colonos se comprometieron a todos los domingos llegar hasta la zona y realizar el proceso alfabetizador. De ninguna manera obligó a los estudiantes a participar del proceso y todo el proceso se desarrolló en Rovira con las herramientas que brindaba el medio para trabajar.

En el DESCAs además de la cartografía se hacían actividades en diferentes partes del territorio, transitando entre las diferentes zonas de afectación por la implementación de la hidroeléctrica. Parte de ese mapa están los “(...) ríos, casas, cultivos, parques, mercados y lugares donde acontecen las relaciones productivas, sociales, amistosas, amorosas, violentas (...)” (Barragán Giraldo, 2016, pág. 253).

También cabe resaltar el encuentro nacional de Ríos Vivos Colombia, realizado en el corregimiento de La Jagua para discutir y articular procesos de defensa del territorio. En ese encuentro se realizaron diferentes actividades académicas, culturales y políticas donde se reivindicaba el ecosistema estratégico. La siguiente fotografía se hizo en ese encuentro:



Figura 27 Tarjeta navideña. Fotografía Encuentro Nacional Ríos Vivos. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

7.2.3.2 Saber colectivo

Otra de las prácticas de educación comunitaria crítica es el *Saber colectivo*, que se basa fundamental en los diálogos que se entre tejen con la comunidad. Son diálogos que se establecen constantemente con la comunidad, y conllevan un proceso de negociación cultural donde los diversos saberes se encuentran para establecer consensos entre actores que están vinculados al proyecto.

El saber colectivo se construye a partir de saberes y experiencias que tienen las personas que confluyen en el proyecto. Así, la tarea del educador “(...) no es colocarse como sujeto cognocente, frente a un objeto cognocible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados” (Freire, 1984, pág. 77).



Figura 28 Foro Universidad Surcolombiana sede Neiva. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

Los diálogos posibilitan la negociación cultural porque allí interactúa la comunidad, la universidad y el territorio que les convoca. Por tanto, hay una ampliación epistémica porque se vinculan conocimientos de las comunidades en el proceso y también se propicia nuevo conocimiento como alternativa al establecido.

Siguiendo a Acevedo, Gómez, & Zúñiga (2016) “Desde una perspectiva gramsciana y freiriana, todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas, en esa medida, quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña” (pág. 19).

De esta manera, “(...) la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento a través de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes (...)” con la intención de encontrarle sentido a las “(...) variadas tradiciones con las cuales en el ejercicio de diálogo-confrontación-negociación constituimos las comunidades de acción y transformación que harán real la equivalencia de

culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida (...)” (Mejía, 2016, pág. 248).

Por tanto, se asume la construcción del saber colectivo al hacer una práctica educativa “(...) es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1984, pág. 77).

En esa medida, se ocupan entre sí como interlocutores válidos para aportar al proceso que se está desarrollando. Los diálogos se establecen también con diferentes grupos poblacionales, encontrando puntos en común para generar el diálogo en clave de avanzar en propuestas que permitan identificar y dar soluciones a las necesidades.

Amparados en la negociación cultural, siguiendo a Marco Raúl Mejía (2016):

(...) nos permitirá construir las representaciones y construcciones desde prácticas compartidas en las más variadas tradiciones y que hoy se manifiestan en una articulación que hace posible un pluralismo epistemológico crítico que nos habla de la manera como en estos tiempos generamos sentidos, significados desde la complementariedad, enfrentando cualquier matriz epistémicamente homogeneizadora, abriéndonos a un mundo biodiverso donde se elabora y reelabora un campo más amplio que la propuesta antropocéntrica (pág. 248).

De igual forma, la construcción del saber colectivo se da en lenguajes sencillos y dan cuenta de la cotidianidad. Cabe mencionar que los diálogos se evidencian en el uso de la palabra y en otras formas de expresión que surgen con base en herramientas que se adoptan en el proceso; tiene que ver con talleres, procesos formativos formales e informales, y actividades, para reconocer la complejidad de la realidad.

El saber que se construye es “(...) ecologizado e integrador, que responde a una lógica dialógica, de complementariedad con todos y todas, en cualquier lugar y en cualquier momento” (Valdés Gutiérrez, 2018). Surge una relación “(...) a partir del vínculo que los constituye. Sólo en esa medida, el diálogo de saberes puede ser realmente problematizador: hay un sujeto que confronta, cuestiona y por tanto transforma y es transformado” (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, pág. 19).

Referente a los *Saberes prácticos* se evidencia en el DESCAs porque se establece constantemente el diálogo entre la universidad y las comunidades y, se parte de la realidad cotidiana en términos educativos, políticos, económicos, sociales y culturales para desarrollar los proyectos de extensión propiciando la mediación.

Así, el carácter pedagógico se ve evidenciado en el “(...) diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida, colocando con claridad las acciones para ello (...)” (Mejía, 2016, pág. 243).

La metodología de diálogo de saberes fue fundamental para los proyectos porque “(...) se dialoga para construir saberes y subjetividades mutuas; sólo en la relación intracultural con el otro, los actores logran responder a la pregunta por su propia identidad” (Acevedo, Gómez, & Zúñiga, 2016, pág. 21).

En el caso DESCAs, va a ser importante la construcción del saber colectivo en los diplomados que realizó el equipo de la Universidad Surcolombiana. En esta estrategia de formación no formal, se permite dialogar y construir con las comunidades temas centrales de interés como por ejemplo las implicaciones de la política minero-energética.

Desde el *Sentir* se da lugar dentro del proceso formativo como dimensión que vincula; se habla de un territorio que vive y, por ende, es un territorio que siente. Acá no se trata de generar una idea romántica sobre el territorio si no que es la apropiación de ese territorio que históricamente se ha habitado, propiciando una convicción por su defensa.

Para el caso de los dos proyectos es importante porque el conocimiento que tenían del territorio no lo habían adquirido en un proceso formativo formal, sino que era la cotidianidad transmitida de generación en generación de identidad por el cuidado y respeto a la tierra que cultivaban, los ríos, los animales que ayudaban para las labores diarias y, las personas que allí coincidían.

En cuanto a las *Materialidades*, se registra en la participación, decisión y movilización constante para la construcción de saberes colectivos. Como lo afirma el docente Miller Dussán, la movilización era generadora de nuevo conocimiento desde la realidad, es decir, fuera de las paredes de la universidad.

Así la movilización sería la vanguardia de la generación del conocimiento y no precisamente la universidad. En ese sentido, cambia la idea de las herramientas idóneas para la generación de ese conocimiento porque no se limitarían a un salón de clase, un tablero o cualquier otro elemento que se pueda considerar en esta línea.

Por tanto, para desarrollar el proceso del diplomado se hizo en las sedes de la Universidad Surcolombiana, pero no el sentido convencional “(...) sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite” (Freire, 1984, pág. 91). Así, la labor del educador, siguiendo la idea de Freire “(...) es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado” (pág. 94).

En el DESCA, hubo una estrategia comunicativa que no se reducía a la transmisión de una información sino a interactuar con las diferentes personas que estaban inmersas en el proyecto a tal punto de establecer como parte del proyecto un eje comunicativo. Así, “(...) la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente” (Freire, 1984, págs. 78-79).

7.2.3.3 Acompañamiento psicosocial

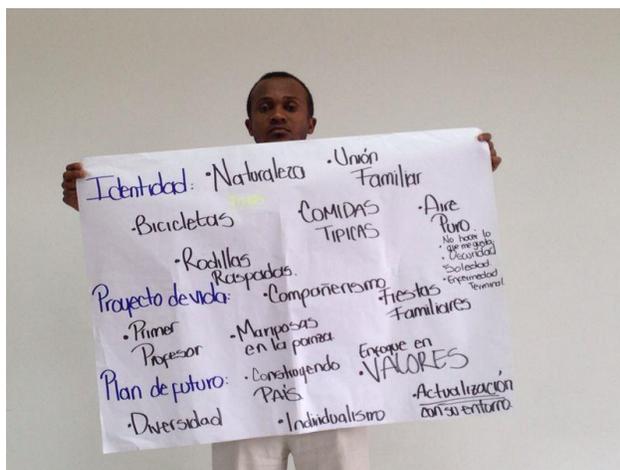


Figura 29 Ámbitos de la existencia. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

Se hace necesario, en primera instancia, en marcar eso que se entiende por psicosocial, y que, en la medida de lo posible, debe desarrollarse cuando se habla de un acompañamiento psicosocial. Es así como hablar de lo psicosocial implica una posición que tiene que ver con lo teórico, ontológico, ético-político, epistemológico y metodológico con base en (Villa Gómez, 2012):

A nivel ontológico, es comprender al ser humano como sujeto que se relaciona y que está en construcción con otros y otras, en las esferas de lo biológico, psicológico, histórico-social, cultural, económico. Esto implica no solo la

construcción de la subjetividad personal, sino que a su vez la construcción y reconstrucción de lo colectivo.

En cuanto a lo epistemológico, es una opción que no debe ser ajena, extraña, neutral y/o objetiva frente a la realidad a la que se decide acompañar. A su vez, no se puede desconocer la interacción entre realidad y sujeto.

Desde lo teórico, no debe perderse de vista el marco sociopolítico e histórico. Por ende, al momento de diagnosticar, analizar y evaluar se tiene en cuenta la sintomatología, procesos epidemiológicos, patologías y carencias sociales. También, se tienen en cuenta procesos colectivos, significados y sentidos y factores de resiliencia desde lo individual y colectivo.

Para lo metodológico, priman las estrategias de acompañamiento y acción, relaciones familiares, colectivas/comunitarias y públicas. Lo anterior no quiere decir que se hagan a un lado las individuales, sino que se trata de demostrar que las personas no están aisladas por las circunstancias que han marcado su historia, sino que pueden llegar a tener una incidencia más profunda en cuanto a la construcción y transformación de la subjetividad de los participantes.

Según, lo ético-político hace referencia a elegir al otro, a ese otro vulnerable que ha sido excluido, invisibilizado. En términos generales por ese otro que ha sido silenciado. Para el caso de los proyectos pues este aspecto es fundamental porque se trabaja con estas comunidades que tienen unas características socio-históricas de invisibilización.



Figura 30 Diplomado Pitalito. Eje Psicosocial. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

En segunda instancia, la experiencia es en acompañamiento porque se trata de acompañar a las comunidades que están siendo afectadas por la implementación del proyecto hidroeléctrico El Quimbo, es decir, tiene un sentido relacional porque se trata de acompañar colectivamente las fracturas que propicia en las comunidades y territorios el proyecto.

De esta manera, se acompaña reconociendo los diferentes ámbitos de existencia en los que se encuentran vinculadas las personas de la comunidad: *Trabajo, Lúdico, Naturaleza, Autoridad colectiva, Inter/Subjetividad* y *Erótico-Afectivo*. En cada ámbito, se vieron rupturas en los grupos poblacionales que fue necesario acompañar para identificar, contener y sanar.

En el acompañamiento las personas se asumen en las relaciones que establecen con la comunidad y el territorio; es comprender a las personas que han sido sistemáticamente explotadas, excluidas e individualizadas para romper apuestas colectivas solidarias y generar un control territorial e implementar la política minero-energética en la lógica de desarrollo.

Así, se nutre de las necesidades personales, colectivas y relacionales de las comunidades que se ven afectadas en sus cotidianidades por la implementación del megaproyecto. Al ser varios los grupos poblaciones que hicieron parte del proceso, permite tener una perspectiva más amplia con énfasis en diferentes ámbitos de la existencia.

De esta manera, con relación a los *Saberes prácticos* se identifican como desde la implementación de la hidroeléctrica las comunidades se reinventaron nuevas formas de subsistencia en los territorios. Así, desarrollaron acciones colectivas para el sustento diario y para la defensa del territorio.

Asimismo, se trató de reconstruir el saber ancestral y cultural de las comunidades, sus formas de espiritualidad, sueños y proyectos de vida. Es decir, desde acá se reconoció la memoria e identidad con ese territorio que se estaba viendo afectado, teniendo que desplazar y reconstruir en otro territorio esa identidad.

Por otro lado, frente al *Sentir* se veía fuertemente problematizado principalmente en las comunidades que debían desplazarse totalmente de sus hogares porque estaban ubicados donde se iba a llevar a cabo el llenado del embalse. Y, desde esa perspectiva, se trabaja de reconstruir los lazos rotos entre las familias y comunidad.

Otro de los aspectos que más impacto a las personas, tiene que ver con que no podían continuar yendo al río, a los típicos paseos de olla, porque se había privatizado esa zona del río y le pertenecía a la empresa transnacional. Tampoco, no se podían realizar reuniones de cualquier tipo por las rupturas entre las personas que estaban de acuerdo y las que estaban en contra del proyecto hidroeléctrico.

Respecto a las *Materialidades* se expresaban estas dificultades con los talleres que se hacían desde la zona de influencia, resignificando el territorio en clave de reconocer la identidad en los diferentes ámbitos de la existencia y cómo se relacionaba con las personas: el río, la tierra, la casa, el corregimiento, la vereda, la capilla, el paisaje, entre otros; y el sueño de constituir una zona de reserva campesina agroalimentaria.

7.2.3.4 Horizontalidad y democratización

La horizontalidad y democratización se identifica como una práctica de educación comunitaria crítica en el presente trabajo, porque es un referente para el diseño y ejecución de los casos en la

presente propuesta de investigación, en la medida en que ha abanderado como elemento central los procesos formativos.

En primera instancia, la horizontalidad hace alusión a las formas en que se asume a la otra persona que está en frente. Acá las personas no se etiquetan por sus lugares de procedencia, nivel académico y/o adquisición de bienes. Los vínculos se establecen entre pares que tienen el mismo lugar para participar y decidir.

La horizontalidad es una co-labor donde se consensuan acuerdos con base en las necesidades de cada persona que está actuando en el proceso. En ese sentido, “(...) comprometerse no solo puede ser interpretado de diversos modos, sino que involucra prácticas que (...) cuando las pensamos y articulamos en conjunto que se podrían abrir formas otras de producción de conocimiento, en términos metodológicos, teóricos, epistemológicos, políticos y éticos” (Briones, 2020).

Así, la articulación “(...) tendrá que salir de las propias prácticas y necesidades de superación del disperso movimiento social y popular actual, y no una figura virtual colocada por encima de los sentidos políticos de las fuerzas sociales participantes en la lucha” (Valdés Gutiérrez, 2018, pág. 341).

Cabe mencionar que la articulación no es el fin dentro del proceso, sino un estado para organizar resistencia; y, asimismo, las resistencias “(...) no debe ser identificada con la noción idílica de una “unidad aglutinante”, supeditada a intereses virtuales de pretendidas “vanguardias”, ajenos éstos a la experiencia política propia de los actores sociales involucrados” (Valdés Gutiérrez, 2018, pág. 340).

Por otro lado, la democratización es la materialización de ser participe en los procesos formativos a quienes no tienen el privilegio de ingresar a la universidad. Siendo la educación un bien común, les pertenece a las comunidades y no necesariamente debe estar mediada por una institución educativa; sin embargo, al considerarse un derecho debe ser garantizada por el Estado, por ende, es una responsabilidad de las instituciones públicas garantizarla.

Eso también tiene que considerar las personas avaladas para producir conocimiento porque “Los contextos de producción de conocimiento científico representados por personas que predominantemente son morenas, prietas, marrones y/o negras, consideradas analfabetas o cuyos

conocimientos son llamados religiosos o místicos, no reciben estos recursos y no son considerados científicos” (Nogueira Beltrão, 2020, pág. 235).

De esta manera, el proceso educativo no se limita a la escolaridad, sino que trasciende a problematizar la realidad. La universidad particularmente con estos dos proyectos no llega a brindar una oferta académica más, se desarrolla un proceso que cuestiona la realidad y en el ejercicio cotidiano esa realidad es transformada por los sujetos que están inmersos en ese proceso.

Hay que trascender de las formas de producción del conocimiento jerárquico y producir conocimiento desde la horizontalidad y democratización, hay que transgredir la “(...) “bio-lógica”, donde las categorías binarias de género y raza, y su lectura fenotípica, jerarquizan asimismo la producción de conocimiento y definen quiénes son las autoridades científicas legitimadas para habitar las universidades y los hospitales, sus recursos y sus tecnologías” (Nogueira Beltrão, 2020, pág. 236).

Es ese sentido, parte de una apuesta metodológica “(...) a partir de la lectura de la realidad, en la cual emerge otro entendimiento del mundo, la del dominado, que reconstruye subjetividades y reconoce su lugar en el contexto y en la historia, ahora como actor de liberación” (Mejía, 2016).

Ahora bien, en el proyecto de Alfabetización se evidencia el *Saber práctico* con los aprendizajes adquiridos por el grupo interuniversitario, al hacer uso del acervo cultural para formar y mejorar las condiciones de vida de las mismas comunidades y, no hay mejor forma de resumir este aspecto en la frase del texto inédito: “En el pato aprendimos a ser maestros”.

Para el caso DESCAs, es la configuración del movimiento por la defensa del territorio Asoquimbo, por un lado y, por el otro lado, de los comités de resistencia en diferentes municipalidades del departamento con riesgo de implementación de la política minero-energética, porque se construían los elementos socio-jurídicos para la defensa del territorio.

Sobre el *Sentir*, cabe mencionar que son fundamentales los vínculos que se crean con las comunidades para generar confianza y así poder avanzar en el proyecto. En oportunidades esas confianzas no se logran establecer totalmente y eso no quiere decir que el proceso no se pueda desarrollar, pero no se podrá potenciar a su cabalidad.

En los dos proyectos se lograron establecer las confianzas por el cumplimiento de los compromisos acordados. En la alfabetización estuvo centrada en la movilización de los estudiantes hasta la zona cada ocho días por una carretera de difícil acceso. En el DESCAs, se compartió el territorio habitado también como propio para su defensa.

Frente a las *Materialidades*, se identifican que no se priorizan en los municipios con mayor población y comercio; sino que se desplazan a las veredas, corregimientos donde es la zona de influencia de la problemática que se viene tratando. Por tanto, se convive desde la realidad de las personas con las ventajas y desventajas del territorio.

En la Alfabetización, se gestionaron la apertura del centro de salud y de la biblioteca para mejorar las condiciones de vida de las personas y democratizar bienes comunes como por ejemplo la salud y el acceso a la cultura por intermedio de la biblioteca, siendo escenarios importantes para el crecimiento y desarrollo con los cuales no contaban los colonos.

De igual forma, se viven los problemas que afrontan las comunidades sin que esto genere un intento de lastima. En el caso de la Alfabetización el docente Gustavo Briñez, mencionaba la estigmatización a la que estuvo inmerso siendo señalado como guerrillero por liderar desde la Universidad Surcolombiana el proyecto.

Para el caso DESCAs, por un lado, la movilización era juzgada por no querer el desarrollo para el departamento y el país. Por otro lado, varias personas líderes fueron perseguidas, la empresa Emgesa, por ejemplo, hizo apertura a procesos judiciales contra el docente Miller Dussán por su liderazgo visible en Asoquimbo como parte de la estrategia del macroproyecto.

En ese sentido, horizontalidad y democratización es dotar conjuntamente de conciencia a la movilización para identificar su papel transformador, propiciando la organización popular autogestionada. Además, propende por construir universidad con las voces de las comunidades que no acostumbran a tener un papel protagónico en las decisiones sobre sus territorios en elementos básicos como la organización, comunicación, movilización y educación, donde también es relevante el territorio en clave de bienes comunes.

7.2.3.5 Poder popular

“(…) era un viejo de 94 años con su esposa de 90, ambos con bastón adelante. Y entonces el mismo coronel, llega y me dice a mí “profesor, hablemos con ellos, ponemos un carro, pero ¿qué

hacen ese par de viejos allí?”, le dije pregúnteles a ellos, y sabe que fue y le preguntó a los tipos, y le dijeron “nosotros queremos llevarlos a ustedes” y llega la señora y le dice “no coronel, la pregunta la hago yo ¿usted está a favor de Emgesa o a favor nuestro?”, dijo “¿cómo así?”, dijo “es que nosotros encabezamos la marcha y usted verá si la detiene” (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L667-L673).



Figura 31 Plantón Entrada Quimbo - Corregimiento La Jagua. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

Desde esta práctica de educación comunitaria crítica, se permite orientar los procesos formativos acorde a las necesidades de las comunidades que se están beneficiando del mismo. Por tanto, no se puede limitar a un proyecto investigativo, sino que trasciende a comprender la confluencia de saberes y la relevancia de los mismo para resolver las problemáticas.

Orlando Fals Borda, retomando el trabajo iniciado por Camilo Torres Restrepo, va a hablar del Socialismo Raizal como una utopía *heterodoxa* “(...) situada en las experiencias y tradiciones culturales del pueblo, caracterizada por la participación y el pluralismo, antiburocrática y

antiautoritaria, que se enraíza en el territorio, la historia y la cultura” (Herrera Farfán, 2018, pág. 103).

Pero, hay que comprender este Socialismo Raizal a la par de los procesos educativos e investigativos que desarrollaron los proyectos de extensión universitaria crítica de la Surcolombiana y, asimismo, partir de tres críticas fundamentales que refiere Herrera (2018): *colonialismo intelectual*; democratización; y, *anti-imperialismo* haciendo énfasis en su internacionalización.

La idea antisistémica establece que “(...) La aspiración es por la justicia, la equidad, pero no desde el paradigma liberal-democrático, sino desde un verdadero y significativo tránsito civilizatorio-cultural hacia un nuevo modo de relacionarse socialmente y con la naturaleza” (Valdés Gutiérrez, 2018, pág. 328).

Es posicionar el saber y la cultura popular como productora de conocimiento contrahegemónico. A su vez, se contrasta con la teoría constituida en las instituciones y, en la práctica cotidiana se reconstruye en interacción sujeto/sujeto y entorno. En ese sentido, se establece una relación horizontal entre sus diferentes actores y saberes.

Desde la pedagogía la pedagogía “(...) se sigue constituyendo a partir de esos troncos básicos y desde las especificidades de sus ámbitos y contextos, lo cual a su vez va a permitir producir nuevos contenidos emancipatorios” (Mejía, 2016). Siguiendo el sentipensar de Marco Raúl, hay seis ámbitos en que se realizan transformaciones y construyen subjetividades emancipatorias, es decir, donde se construye Poder popular.

Hay que recordar, cómo se mencionó en la práctica Horizontalidad y democratización, la construcción alternativa del conocimiento porque “Las características del eje horizontal son el énfasis en la producción académica y en las relaciones políticas, en el sentido de una articulación prioritaria y de cierta duración con un grupo organizado en lucha” (Hale, 2018, pág. 312).

Con relación a esta práctica de educación comunitaria crítica se retomarán sólo tres de esos seis ámbitos que menciona Mejía (2016): El primero, es el *Ámbito de vinculación a lo público* donde hace referencia a que los intereses colectivos de actores inmersos en el proyecto se lleven al escenario público para ser disputado porque está en construcción.

Seguidamente, se encuentra el *Ámbito de vinculación a movimientos y formas organizadas* inherente a la idea de construcción colectiva porque desde la organización se dan forma y fortalecen los intereses colectivos desde la realidad de cada comunidad y territorio. Es decir, es la “(...) construcción de otros mundos posibles” (pág. 241).

El tercer ámbito es el *Ámbito de construcción de procesos de gobernabilidad*, que con base en las prácticas de educación comunitaria crítica descritas, es de ubicar mejor como *Soberanía* y no de *Gobernabilidad*, porque es la *Soberanía* de los pueblos la que está en proceso de construcción al reconocer el “(...) poder de los grupos populares (que) se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos (...)” (pág. 241).

Así, la comunidad se convierte en sujeto de su propia investigación y proceso formativo reconociendo la relación sujeto/sujeto en contraposición a la idea de sujeto/objeto. Es un proceso vivencial, en el cual la universidad se vincula con la comunidad y su territorio, otorgando transformaciones en lo personal y colectivo.

Frente al caso de Alfabetización se evidencia en los *Saberes prácticos* una construcción contrahegemónica del territorio y así, logran el diagnóstico participativo de la región del Pato. También el cuestionamiento y constante reflexión para construir desde la experiencia práctica con las comunidades horizontes que permitieran dar continuidad al proceso.

En el caso DESCAs, es fundamental la organización del territorio desde las voces de las comunidades con base en el Quimbo como un estudio de caso “(...) buscando comprenderlo en función de la cultura, la tradición y las necesidades de los pueblos y no sólo desde la imitación acrítica del modelo euroamericano de Estado-nación” (Herrera Farfán, 2018, pág. 110).

También, tiene un especial énfasis la experiencia con la que se inicia este apartado, porque “(...) en una lógica tradicional nuestra usted no es capaz de pensar esto y fue y nació de un campesino, yo que me iba a imaginar eso (...)” (E-MDC-H-MDT-AM, 2019, págs. L677-L678). El agente de la policía quedó tan “impactado” que dijo “(...) “yo ahí no voy a hacer nada profesor”, le dije no lo haga huevón, “hpta me habló mi abuelo, yo como voy a agredir a mi abuelo” (págs. L675-L677).

Desde el *Sentir*, en juntos proyectos se vincula dentro del proceso investigativo concepciones diferentes a la razón, teniendo ruptura con la lógica moderna y, a plantear la

discusión sobre los imaginarios ligados a la noción de investigación, educación, desarrollo y democracia. Importante se ha de mencionar que, por ejemplo, en el caso de las compensaciones para los afectados por el Quimbo, se argumentó no sólo en términos económicos.

Por otro lado, en las *Materialidades* en los dos proyectos se construye horizonte de poder popular desde la IAP “(...) anclada en el binomio saber-poder popular con una comprensión holística del territorio; una suerte de continuidad-discontinuidad del debate de la ciencia propia descolonizada, introduciendo ciertas tonalidades anarquistas, principalmente kropotkinianas” (Herrera Farfán, 2018, pág. 103).

Como se ha referenciado en este texto, se parte de la cultura de las comunidades que cohabitan esos territorios, es decir, se “(...) introduce una ‘tradicción de lucha’ basada en el ethos de los pueblos originarios y avanza históricamente, actualizando y contextualizando las formas y los contenidos de las utopías” (Herrera Farfán, 2018, pág. 105).

De esta manera, “El asunto territorial debe entenderse como una expresión de poder popular y autodeterminación colectiva, una manera de que las provincias disputen el ordenamiento del territorio hecho por el poder político central y los intereses espurios del capital” (Herrera Farfán, 2018, pág. 110). Además, que se incluyan los bienes comunes y no desde la perspectiva de recursos naturales, porque más allá del *Ámbito de vinculación a lo público* (Mejía, 2016), es la disputa por el acceso a los bienes comunales.

7.2.3.6 Intraculturalidad

Intraculturalidad se expresa por medio de la alegría y la festividad con relación a las prácticas particularidades sociohistóricas en los territorios, es decir, que está sujeta a las comunidades que de generación en generación se han establecido en determinado lugar, sin desconocer los procesos socioculturales de globalización.

En esa medida, “Se trata de ir más allá, de trascender la lógica antihumanista de la mercantilización de la vida, del trabajo, de la naturaleza, del amor, del arte, del compañerismo, del sexo, que impulsa la transnacionalización irrefrenable del capital” (Valdés Gutiérrez, 2018, pág. 343).

Se canalizan para afianzar los procesos de movilización y formación, partiendo de la reivindicación de características en común y, de igual forma, que distinguen entre las comunidades

participantes. Establecer estos elementos, permite acordar objetivos en común y diversificar los proyectos.

Intraculturalidad exige un grado de sensibilidad hacia cualquier expresión de vida. Ser sensible es también un ejercicio de conciencia ética y política. Por ende, se defiende cualquier expresión de vida en los territorios; y, de esta manera, se solidarizan las comunidades entre sus diferentes proyectos.

Hay que acabar con las prácticas que niegan la intraculturalidad y pluridiversidad donde se niega al otro “(...) a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón (...)” (Mejía, 2016, pág. 246).

En términos de Paulo Freire (1984) “Es un humanismo que, pretendiendo verdaderamente la humanización de los hombres, rechaza toda forma de manipulación, en la medida en que ésta contradice su liberación” (pág. 84). Se requiere de una constante y rigurosa revisión autocrítica para no recaer en estas formas de interactuar pues se han normalizado.

Desde el proceso de Alfabetización, se resalta la alegría y sentido humanista con que fue desarrollado el proyecto, expresiones en las que coincidían estudiantes, docentes y colonos del Pato. Dicha disposición permitía ampliar las personas a alfabetizar y también aportaban confianza, como el caso en que posteriormente los militares hicieron parte del proyecto.

Se trata de romper con “(...) dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado “epistemicidios”” (Mejía, 2016, pág. 246).

En el DESCAs, el proyecto se centraba en la población que estaba, por un lado, siendo afectada por la construcción del Quimbo y, por el otro lado, las personas que podrían verse afectadas por la implementación de la política minero-energética en sus territorios. Acá frente al *Saber práctico* se evidencia como cualquier aspecto podría cobrar relevancia para la defensa del territorio, como lo fue el caso de la capilla de San José de Belén.

Para el caso del *Sentir*, tomando como referencia el ejemplo del DESCAs, la religiosidad se convirtió en una bandera más para la defensa del territorio y, en ese sentido, permitió ampliar el número de personas presentes en la movilización. Allí, no se estaba discutiendo sobre la existencia o no de Dios, si no el vínculo que habían construido que se materializaba en la capilla.

De igual forma, se encuentran los encuentros artísticos, académicos y políticos que conmemoran, por ejemplo, el día mundial contra represas donde se hacen conciertos con invitados de talla nacional e internacional y marchas en los principales centros poblados del departamento. Asimismo, estuvo el encuentro con Ríos Vivos de carácter nacional con la participación de diferentes partes del país y, se reconoció las características culturales de las comunidades que igualmente estaban en resistencia.

También se encuentra el festival del Retorno por parte del proceso de Alfabetización. Es un festival cultural que conmemora el retorno de los colonos al Pato después de la marcha por la vida hasta el municipio de Neiva, donde se resalta la capacidad de movilización que tuvieron y los logros alcanzados como visibilizar sus problemáticas en el territorio. En la actualidad, el festival aún se realiza.

Así, se comprende la relevancia que tiene la pluridiversidad para los procesos educativos por ser un aprendizaje para todas las personas que se vinculan sobre el territorio. En ese sentido, hay que considerar “(...) qué nos une e identifica, qué podemos aprender de unos u otros movimientos y perspectivas liberadoras, qué retos comunes enfrentamos y qué compromisos históricos claman por nuestro accionar” (Valdés Gutiérrez, 2018, pág. 336).

Siguiendo la línea de la capilla de San José de Belén se encuentran las *Materialidades* donde sobre la estructura de la capilla fue un elemento más en el territorio para su defensa. En el caso de la Alfabetización, retomando el festival Retorno, era la festividad por volver al territorio que seguían eligiendo para construir sus proyectos colectivos.

Por tanto, “(...) la interculturalidad es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa (...)” (Mejía, 2016, pág. 246). Es decir, que se está haciendo en la cotidianidad, como la práctica de educación comunitaria crítica en sí misma, se hace en la convergencia de colectividades, universidad y territorio.

No obstante, se debe considerar que el término acuñado interculturalidad es construido con base en “(...) desigualdades que al negar no dan lugar a la interlocución con la diversidad, construyendo una manera monológica de las culturas en los aspectos del saber y del conocimiento” (Mejía, 2016, págs. 246-247).

Como afirma Valdés Gutiérrez (2018), “El sujeto del cambio es plural (...) y no una entidad preconstituida. Su autoconstitución implica, en consecuencia, una intencionalidad múltiple, construida desde diversidades (no siempre articuladas) y dirigida a transformar los regímenes de explotación y dominio del capitalismo contemporáneo” (pág. 342).

Para finalizar, “(...) metodológicamente va a ser un ejercicio de colocar con fuerza propia desde sus narrativas y epistemes, aquellos asuntos negados y desafirmados, que el diálogo de saberes ha logrado colocar en un escenario de intraculturalidad” (Mejía, 2016, pág. 247).



Figura 32 Celebración en el marco del Diplomado. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

8. Consideraciones finales

De esta manera, se da por culminado la descripción de las prácticas de educación comunitaria crítica en los dos proyectos seleccionados de extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana, como dos proyectos de referencia de prácticas formativas intencionadas en concertación con las comunidades vinculadas.

Se evidencia dos aspectos a considerar, el primero tiene que ver con la cercanía entre las diferentes prácticas de educación comunitaria crítica; y, por tanto, la reiteración de prácticas en ambos proyectos, que finalmente dan cuenta de la conexión e interrelación para el desarrollo de este tipo de proyectos.

Con esta descripción y la selección de los dos casos no se quiere decir que no existan otras propuestas de construcción alternativa, sino que marcan una pauta de inicio y continuidad en la historia de extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana. La educación comunitaria crítica se convierte en un horizonte pues permite el diálogo entre las instituciones y las comunidades que la rodean para responder a proyectos colectivizados.

A continuación, a modo de síntesis se presenta la matriz que recoge lo desarrollado en la presente investigación:

Matriz Síntesis Relacional					
Prácticas de Educación Comunitaria Crítica	Senti-saber glolocal del territorio		Alfabetización	DESCA	Niveles
	Todo lo relacionado con el territorio; las metodologías son cartografía social y corporal; recorridos por el territorio.		Saberes prácticos	Experiencias violencia política. Recorridos corridos por el territorio para decidir problemática central.	Experiencias violencia por desarrollo. Cartografía social y corporal.
	Saber colectivo Con base en la metodología de diálogos de saberes se construye un saber a partir de las necesidades y experiencias con que cuentan las comunidades y la confluencia con la universidad en territorio.	Saberes que se aprenden y se comparten sin la necesidad de ser consciente.	N/A	Política minero-energética. Prácticas de re-existencia.	Teórico Educación Comunitaria. José Antonio Cierza García (2006). Enrique Pérez Luna y José Sánchez Carreño (2005). Diana Milena Peñuela C. (2009).
Acompañamiento psicosocial Acciones relacionales e interacciones entre las personas y el territorio, con base en los ámbitos de existencia que se definieron en el proceso.	Sentires Resignificación de valores-significados.	N/A	Identidad y memoria del territorio. Vinculos relacionales.	Pedagógico Pedagogías críticas latinoamericanas. Jorge Fabián Cabaluz-Ducasse (2016). Paulo Freire (1984).	

<p>Horizontalidad y democratización</p> <p>Reconocimiento de la otra persona como par y, asimismo, la posibilidad de acceder al proceso formativo porque son comunidades que difícilmente logran continuar en procesos de formación formales, pero no pueden ser excluidas y la extensión crítica ahí juega un papel determinante.</p>		<p>Formas horizontales de trabajo con la comunidad; alfabetización y mejoras a las condiciones del centro de salud y biblioteca.</p>	<p>Formas horizontales de trabajo con la comunidad; diplomado; y, talleres.</p>	<p>Metodología</p> <p>Diálogos de saberes. Cartografía social y Corporal. IAP.</p> <p>Marco Raúl Mejía (2016).</p> <p>Mario Rufer (2020).</p> <p>Nicolás A. Herrera Farfán (2018).</p>
<p>Poder popular</p> <p>Especial énfasis en la participación, en la toma decisiones sobre el proyecto y sobre el territorio analizando las situaciones.</p>	<p>Materialidades</p> <p>Llegar hasta el territorio y construir desde allí apuestas de buen vivir.</p>	<p>Participación, decisión y movilización.</p>	<p>Participación, decisión y movilización.</p>	<p>Ético</p> <p>Solidaridad. Soberanía. Empoderamiento. Autogestión.</p> <p>Gilberto Valdés Gutiérrez (2018).</p> <p>Nicolás A. Herrera Farfán (2018).</p>
<p>Intraculturalidad</p> <p>Pluralidad y la alegría en resistencia.</p>		<p>Festival del retorno.</p>	<p>Encuentro nacional de Ríos Vivos en la Jagua, movilizaciones por el día mundial contra las represas.</p>	

Matriz 3 Matriz Síntesis Relacional. Fuente: Elaboración propia.

9. Conclusiones y Aportes:

Este proceso de investigación acerca de las prácticas de educación comunitaria crítica en el marco de la extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana permite concluir que:

Se logran identificar el desarrollo de las prácticas de educación comunitaria crítica en la Universidad Surcolombiana desde los dos casos seleccionados de extensión universitaria. Evidenciando, los aportes que se vienen gestando desde la movilización social y popular para que el proyecto de Alfabetización se implemente en la región del Pato.

Por otro lado, el macroproyecto DESCAs demuestra la tensión que se vive al interior de la Universidad Surcolombiana frente a dos modelos que están en disputa. De igual forma, recoge la tradición que inicia con el proceso de Alfabetización y que va a ser constante hasta aproximadamente el 2001. En los años siguientes, no va a hacer visible hasta la aparición del DESCAs.

Las prácticas de educación comunitaria crítica identificadas son: *Senti-saber glolocal del territorio; Saber colectivo; Acompañamiento psicosocial; Horizontalidad y democratización; Poder popular e Intraculturalidad*. Asimismo, se identificó que las prácticas se relacionaban entre los dos proyectos pese a que se desarrollaban en espacio-tiempo diferente.

Son tres las prácticas que se reiteran en los dos proyectos *Horizontalidad y democratización; Poder popular e Intraculturalidad*. Acá se puede notar que están relacionadas las apuestas y referentes para desarrollar los proyectos de extensión universitaria, estableciendo vínculos horizontales con las personas y llevando la universidad al territorio para democratizar la educación.

Frente a las categorías de *Senti-saber glolocal del territorio; Saber colectivo; y, Acompañamiento psicosocial*, no se desarrollaron ampliamente en el proyecto de Alfabetización, pero los elementos que la componen sí fueron importantes a la hora de desarrollar el proceso.

Por ejemplo, la violencia política presente en el territorio fue una consideración importante para la implementación del proyecto a partir de la movilización de los colonos al municipio de Neiva. En el caso DESCAs, son las zonas de influencia de la implementación de la política minero-energética; en los dos proyectos se reivindica la identidad campesina y la ruralidad.

De igual forma, se construyó *Saber colectivo* buscando las formas de mediar culturalmente y así desarrollar un proceso educativo significativo. En el caso DESCA se va a evidenciar principalmente en la estrategia de diplomados donde se van a adquirir y construir nuevos conocimientos para defensa del territorio.

El *Acompañamiento psicosocial*, es una práctica de educación comunitaria que se muestra en el DESCA porque se va a acompañar las rupturas de las comunidades, a partir de los ámbitos de existencia y relacionamiento en comunidad y con el territorio. Cabe mencionar que estas rupturas son producto de la implementación de la política minero-energética y las abruptas transformaciones sobre el territorio.

Otra de las características que se van a encontrar en los dos proyectos tiene que ver con los referentes epistémicos, teóricos, pedagógicos, metodológicos y éticos. Sobre el epistémico desde la Alfabetización, aunque propiamente no se hable, se reconocen como ecologías de saberes y epistemologías del sur por tener característicamente la irrupción de nuevas formas de comprender el conocimiento desde la cotidianidad en territorio.

Desde lo teórico, se encuentran referentes desde la educación popular y que se interpretan desde la perspectiva de educación comunitaria porque es desde la universidad como institución pública educativa, que se propician escenarios situados en el territorio para formar desde, para, en y por la comunidad.

En lo pedagógico, la perspectiva se recoge en las Pedagogías críticas latinoamericanas, evidenciando el lugar contrahegemónico por el cuerpo pedagógico que ha sido excluido de los escenarios de debate académico; territorializadas, porque se dan en clave del territorio que se transforma; alteridad, porque se construye con las comunidades invisibilizadas y explotadas; y, de la praxis, porque son productoras del conocimiento para avivar el debate a nivel regional, nacional e internacional.

También hay coincidencia en lo metodológico pues se fundamentan en los planteamientos de los diálogos de saberes reconociendo a la diversidad de saberes; aquí, los talleres están enfocados en generar el dialogo y la construcción colectiva. Asimismo, se encuentra la Investigación Acción Participante como un elemento transversal que hace consciente el colonialismo intelectual y, en ese sentido, propende en propiciar escenarios de movilización.

Retomando la movilización, se ubica el nivel ético donde se incentivan las prácticas de solidaridad entre las comunidades como formas de relacionamiento; la autogestión para no propiciar dependencia a las instituciones, incluyendo la universidad; es decir, se traduce en un sentir de soberanía popular de los pueblos oprimidos.

Por otro lado, en el marco de la extensión universitaria crítica, se puede establecer una relación de los proyectos de la Universidad Surcolombiana que tienen referentes similares y que da cuenta de la tradición de un modelo acorde a las necesidades de las comunidades de la región donde tienen incidencia la Universidad Surcolombiana.

Dicha tradición se recoge en los elementos teleológicos del Proyecto Educativo Universitario en el 2016 y traza una ruta, un horizonte, que se venía construyendo en la universidad desde sus inicios con la implementación del proyecto de Alfabetización y, se encuentran vigentes a partir de la implementación del Macroproyecto DESCA.

Lo anterior no quiere decir que la Universidad Surcolombiana cuente en la actualidad con un modelo marcado que se hereda de la movilización social y popular, sino que también está vigente el modelo instrumentalista producto de las políticas neoliberales que se formalizarán a partir de la constitución política de Colombia en 1991 y las siguientes reformas que le acontecieron.

En esa medida, es importante diseñar una política de extensión universitaria que clarifique, más allá de la distinción entre extensión remunerada o social, una apuesta por desarrollar proyectos de extensión en el marco de la educación comunitaria crítica para acompañar las necesidades y propiciar transformaciones con las comunidades en los territorios donde tiene incidencia la universidad.

Ahora bien, no sólo es un asunto de extensión, sino que es una discusión que debe dar la Universidad Surcolombiana dando lugar a las comunidades que habitan en los territorios. Por ende, la movilización social y popular debe marcar la pauta y disputar los escenarios de la universidad para que desde allí se acompañen las transformaciones y mejoren las condiciones.

Esta propuesta de investigación debe leerse en clave de reavivar el debate al interior de la universidad, porque en efecto hay una tradición de este tipo de proyectos que se evidencia desde el año 1984 hasta la actualidad con la continuidad del Macroproyecto DESCA. Por supuesto que

hay otras propuestas similares que acá no se pretenden desconocer, sino que la invitación está abierta a continuar disputando los escenarios de la universidad.

La disputa debe trascender para problematizar la realidad y problematizar la universidad; frente a las actuales coyunturas políticas, económicas, sociales, culturales, éticas, epistémicas e investigativas, la universidad debe ser referente de propiciar esos debates con la participación de las comunidades que cohabitan territorio con la Universidad Surcolombiana.

Hay que pensar en la democratización de la educación y de los bienes comunales con los que cuenta el territorio y, disputar a la triada universidad, empresa y estado esos lugares en busca de un modelo de vida para el buen vivir/vivir bien en diálogo permanente con las comunidades y los territorios.

Ya existe un horizonte que es el PEU, no obstante, es responsabilidad y compromiso de la comunidad universitaria dar cumplimiento a ese marco teleológico. Por tanto, se debe de revisar y evaluar consecuentemente las transformaciones que ha tenido la universidad para su acreditación institucional y, debatir esas ideas que permiten la implementación de la política neoliberal al interior de las universidades.

No hay que desvirtuar que la política neoliberal se viene implementando sistemáticamente al interior de las universidades, entonces se debe configurar una fuerza contrahegemónica con base en el desarrollo de este tipo de proyectos y, todas las otras apuestas excluidas y territorializadas para lograr una Universidad Surcolombiana.

Finalmente, son transiciones que se están gestando y otras que se deben gestar al interior de la universidad y en la región, promoviendo los debates de manera autocríticamente. Asimismo, es necesario hacer constante seguimiento para actualizar los horizontes pues la realidad es dinámica y compleja; es decir, que sólo será posible con la presencia y promoción de la movilización social y popular.



Figura 33 Movilización Ágoras Universidad Surcolombiana. Fuente: Archivo Macroproyecto DESCA

10. Referencias

- Acebedo Restrepo, J. C. (21 de Noviembre de 2013). Acompañamiento al Proceso Organizativo de Defensa de la Cuenca del Río Magdalena para la garantía y restablecimiento de los derechos humanos y los -DESCA- de los afectados por la Política Minero Energética en la Zona Centro y Sur del Depato del Huila. *Guía para Presentación de Proyectos y Actividades de Proyección Social*. Neiva, Colombia.
- Acevedo, M., Gómez, R., & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: Una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. (. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (págs. 13-32). Bogotá, D.C.: Ediciones Desde Abajo.
- Albarracín, J. C. (2019). E-JCA-H-MDT-A. (N. Medina-Medina, Entrevistador)
- Archila, M. (. (2016). "Hasta cuando soñemos" Extractivismo e interculturalidad en el sur de la Guajira. Bogotá, D.C., Colombia: CINEP/Programa Por la Paz.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, 221-234.
- Baicué Peña, J. E. (2009). *Educación superior en un espacio de frontera. Historia y desarrollo académico de la Universidad Surcolombiana 1970-2010*. Tesis Maestría en Historia, Neiva.
- Barbosa Illescas, F. (2009). *Monografía Histórica: La extensión universitaria en Iberoamérica y en andalucía*. Universidades Públicas de Andaluzas.
- Barragán Giraldo, D. F. (Primer Semestre de 2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*(70), 247-285.
- Borrero, A. (1983). Las universidades desde 1800 hasta 1945. Los modelos universitarios. Segunda Unidad Conferencia XI. *Simposio Permanente sobre la Universidad. Segundo Seminario General 1982-1983*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.
- Briñez Villa, G. (2019). E-GBV-H-CAP-AM. (N. Medina-Medina, Entrevistador)
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. De la violencia epistémica a la co-labor. En I. Cornejo, & M. (. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (págs. 59-92). Buenos Aires: CLACSO - CONACYT-FONCICYT.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ.Educ.*, 19(1), 67-88.
- Cano Menoni, J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.

- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. (. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-92). Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. (. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-92). Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.
- Choachí González, H. A. (2017). Retos de la educación comunitaria y los derechos como alternativa al capital. En S. M. Torres Rincón, *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (págs. 47-90). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cierza García, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 765-799.
- Clavijo Ramírez, A. (2017). La educación comunitaria en el contexto de las propuestas de práctica: reflexiones desde la experiencia con educadores en formación. En S. M. Torres Rincón, *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (págs. 31-46). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuevas Marín, P. (2017). Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad. En S. M. Torres Rincón, *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (págs. 17-30). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa.* (Vol. I). España: Gedisa.
- Diez Tetamanti, J. M., & Rocha, E. (julio-diciembre de 2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Duanas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2(57), 97-128.
- Dussán Calderón, M. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia.* Tesis para Doctor, Barcelona.
- Dussán Calderón, M. A. (2017). *Informe de Proyectos y Actividades de Proyección Social.* Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Dussán Calderón, M. A. (2018). *Informe Proyectos y Actividades de Proyección Social Solidaria.* Neiva.
- Dussán Calderón, M. A. (2019). E-MDC-H-MDT-AM. 1-50. (N. Medina-Medina, Entrevistador)
- Dussán Calderón, M. A., & Gutiérrez de Dussán, I. C. (2014). *Empoderamiento desde la educación popular. Sistematización de experiencias orientadas por la Universidad Surcolombiana en el departamento del Huila -Colombia-.* Neiva, Huila: Universidad Surcolombiana.

- Dussán Calderón, M. A., & Gutiérrez de Dussán, I. C. (2014). *Empoderamiento desde la educación popular. Sistematización de experiencias orientadas por la Universidad Surcolombiana en el Departamento del Huila -Colombia-*. Neiva, Huila: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Fals Borda, O. (2012). El papel político de los movimientos sociales. En N. A. Herrera Farfán, & L. López Guzmán, *Ciencia, Compromiso y Cambio Social - Antología Orlando Fals Borda* (págs. 353-365). Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros.
- Ferreiro Baamonde, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En E.-F. y. (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (págs. 113-144). Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores, sa.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- González Cardona, D. A. (2016). *La universidad investigadora y el capitalismo académico*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grupo de Investigación In-SUR-Gentes. (2014). *Propuesta de Acompañamiento Psicosocial a Comunidades Afectadas por la implementación del Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo*. Neiva.
- Hale, C. (2018). Entre el mapeo participativo y la "geopiratería": las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología constructiva. En X. J. Leyva Solano, *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (págs. 299-320). México: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.
- Herrera Farfán, N. A. (2018). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Ediciones Desde Abajo - Editorial El Colectivo.
- León, A. L. (s.f.). *La Extensión Universitaria en América Latina desde sus orígenes a la actualidad*. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/22996246/La_extensi%C3%B3n_universitaria_en_Am%C3%A9rica_Latina_desde_sus_or%C3%ADgenes_a_la_actualidad
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. (. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (págs. 227-249). Bogotá, D.C.: Ediciones Desde Abajo.
- Murcia Molina, L. I. (2020 inédito). *En el Pato aprendimos a ser maestros*. Neiva.
- Murcia Molina, L. I. (s.f.). *En el Pato aprendimos a ser maestros*. Neiva.

- Murcia, N., & Jaimes, S. y. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta moebio*, 257 - 274.
- Nogueira Beltrão, B. (2020). El conocimiento cuerpo a cuerpo como forma de resistencia ante el racismo(sexismo epistémico. En I. Cornejo, & M. (. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (págs. 231-250). Buenos Aires: CLACSO - CONACYT-FONCICYT.
- Ortiz-Riaga, M., & Morales-Rubiano, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educ.Educ.*, 349-366.
- Ospina, H. F. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia : construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000 - 2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Peña Poveda, Y. J. (2019). E-YJP-M-MDT-A. (N. Medina-Medina, Entrevistador)
- Peñuela C, D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: Una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*(30), 39-46.
- Pérez Luna, E., & Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 317-329.
- Pinheiro Barbosa, L. (2013). Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. *Universidades*, 20-31.
- Reyes Pinzón, O. J. (2019). E-OJRP-H-MDT-A. (N. Medina-Medina, Entrevistador)
- Ross, A. (2010). La emergencia de la universidad global. En E.-F. y. (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (págs. 51-70). Madrid: Editorial Traficantes de sueños.
- Rufer, M. (2020). No vamos a traducir. Instalar un secreto, negar la dádiva, redefinir el juego. En I. Cornejo, & M. (. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica metodológica* (págs. 277-302). Buenos Aires: CLACSO - CONACYT-FONCICYT.
- Runge Peña, A. K. (s.f.). Analítica empírica de la praxis educativa (escolar y extra-escolar). Aportes al campo disciplinar y profesional de pedagogía desde una teoría de las prácticas.
- Runge Peña, A. K., Gárce Gómez, J. F., & Muñoz Gaviria, D. A. (s.f.). La Pedagogía como Campo Profesional y Disciplinar.
- Tommasino, H., & Can, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, núm. 67, 7-24.

- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, D.C.: CINDE - EL BÚHO.
- Universidad Surcolombiana. (2004). *Acuerdo número 046 de 2004*. Neiva.
- Universidad Surcolombiana. (2014). *Acompañamiento al proceso organizativo de Defensa de la Cuenca del Río Magdalena para la garantía y restablecimiento de los DESCAs de afectados por la Política Minero Energética en la zona centro y Sur del Departamento del Huila*. Neiva.
- Universidad Surcolombiana. (2016). *ACUERDO NÚMERO 010*. Neiva.
- Universidad Surcolombiana. (2016). *Informe de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de Alta Calidad*. Neiva.
- Universidad Surcolombiana. (23 de abril de 2019). *Investigación*. Obtenido de Proyección Social Solidaria: <https://www.usco.edu.co/es/investigacion/proyeccion-social-solidaria/>
- Universidad Surcolombiana. (2019). *Proyectos Proyección Social*. Neiva. Recuperado el mayo de 2019
- Valdés Gutiérrez, G. (2018). Reflexiones ético-políticas desde los talleres de paradigmas emancipatorios. En X. J. Leyva Solano, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (págs. 321-348). México: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.
- Valladares, L. (28 de Junio de 2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 186-203.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia*. Ocean Sur.
- Villa Gómez, J. D. (Julio - Diciembre de 2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *AGO.USB*, 12(2), 349-365.
- Villaquiran Torres, E., Puentes Zamora, D. E., & Mateus Serrano, J. (2013). *Memorias de la Universidad Surcolombiana (Usco) desde las voces de sus docentes*. Tesis de Pregrado Psicología, Neiva-Huila.
- Vocos, F. J. (1962). *El problema universitario y el movimiento reformista*. Buenos Aires: Editorial Huemul, S.A.