

**El diálogo intercultural desde la Educación Popular:**

**El caso de la acción educativa extraescolar en la Junta de Acción Comunal del barrio**

**Villa del Mar en Cali, Colombia**

Presentado por:

Jhon Jairo Angarita Ossa

Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU  
Maestría de Educación Intercultural  
Santiago de Cali, Colombia

2021

**El diálogo intercultural desde la Educación Popular:  
El caso de la acción educativa extraescolar en la Junta de Acción Comunal del barrio  
Villa del Mar en Cali, Colombia**

Presentado por:

Jhon Jairo Angarita Ossa

Dirigido por:

Dr. Jesús Mario Girón

Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU  
Maestría de Educación Intercultural  
Santiago de Cali, Colombia  
2021

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del Jurado

---

Firma del Jurado 1

---

Firma del Jurado 2

Santiago de Cali, 2021

## **Dedicatoria**

*A la memoria de mis ancestros, de quienes proviene mi sangre y la memoria genética del amor.*

*A mi familia que acompaña mi presente y con quienes construyo un camino posible.*

*A Diana Fernanda Castañeda a quien llevo en el corazón.*

*A las niñas y niños del mundo por una vida digna reconociendo la diversidad con justicia social.*

## **Agradecimientos**

*A las y los jóvenes, las lideresas y líderes de la Comuna Uno de Cali, que durante la escritura de esta tesis levantaron su voz con digna rabia y exclamaron, más allá de sus diferencias, la consigna de la protesta social, organizada, pacífica y resistente; contra un gobierno injusto y ante un sistema que invisibiliza, desconoce y niega la diversidad, la raíz indígena, negra, mestiza y popular. A todas, todos, ellas y ellos, que buscamos el diálogo con cambio social.*

*A la comunidad del barrio Villa del Mar y a la Junta de Acción Comunal por permitirme participar de su experiencia organizativa y educativa.*

*A las niñas, niños, adolescentes y jóvenes quienes participaron de la Escuela de las Artes y con quienes tuve la oportunidad de compartir y conocer sus experiencias significativas de aprendizajes desde la creación y el reconocimiento de la vida y el territorio.*

*A la doctora Farides Margarita Pitre Redondo y al doctor Jesús Mario Girón quienes me orientaron y apoyaron en la construcción de esta investigación, les manifiesto mi gratitud por su disposición y apoyo.*

## Resumen

La investigación, *El diálogo intercultural desde la Educación Popular: El caso de la acción educativa extraescolar en la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar en Cali, Colombia*, contribuye al campo de los estudios educativos no escolares y se inscribe en la perspectiva de la pedagogía crítica. Toma como referente esta línea de pensamiento, se orientó en la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura el diálogo intercultural en un escenario de formación extraescolar, agenciado por actores comunitarios desde la perspectiva de la Educación Popular? El diseño metodológico es un estudio de carácter cualitativo desde el método etnográfico y la revisión documental; se soportó en técnicas como la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de fuentes documentales. De esta forma, se da cuenta del análisis de la acción educativa extraescolar en función del diálogo intercultural desde la Educación Popular en la Junta de Acción comunal del barrio Villa del Mar de la ciudad de Cali.

Los resultados permitieron identificar en las voces de los informantes clave y la observación participante la estructura curricular de la Acción educativa propuesta por la Junta desde la Escuela de las Artes, y a su vez identificar las concepciones existentes sobre el diálogo y la interculturalidad desde las tensiones y vínculos; estos hallazgos han derivado en la proposición de lineamientos para el fortalecimiento del diálogo intercultural desde la perspectiva crítico pedagógica.

La principal conclusión reconoce la complejidad de la construcción del diálogo en escenarios de participación comunitaria y educativa extraescolar, que constituye un reto social, político y comunitario para la Junta de Acción Comunal, pues la lucha tradicional

por el alcance de bienes y servicios colectivos se traslada a la exigencia de los derechos y la búsqueda de reconocimiento de nuevos grupos sociales.

**Palabras clave:**

Educación Popular, Acción educativa, educación extraescolar, diálogo, interculturalidad.

### **Abstract**

The research, Intercultural Dialogue from Popular Education: The case of out-of-school educational action in the Community Action Board of the Villa del Mar neighborhood in Cali, Colombia, contributes to the field of non-school educational studies and is part of the perspective of critical pedagogy. Taking this line of thought as a reference, it oriented itself on the following question: How is intercultural dialogue configured in an extra-curricular training scenario, managed by community actors from the perspective of Popular Education? The methodological design is a qualitative study from the ethnographic method and the documentary review; It was supported by techniques such as participant observation, semi-structured interview and analysis of documentary sources. In this way, the analysis of the extracurricular educational action based on the intercultural dialogue from Popular Education in the Community Action Board of the Villa del Mar neighborhood of the city of Cali is realized.

The results made it possible to identify in the voices of the key informants and the participant observation the curricular structure of the Educational Action proposed by the Board from the School of the Arts, and in turn identify the existing conceptions about dialogue and interculturality from the tensions and links; These findings have led to the proposition of guidelines for strengthening intercultural dialogue from a critical pedagogical perspective.

The main conclusion recognizes the complexity of the construction of dialogue in scenarios of community participation and extracurricular education, which constitutes a social, political and community challenge for the Community Action Boards, since the traditional struggle for the scope of collective goods and services is transferred to the demand for rights and the search for recognition of new social groups.

### **Keywords:**

Popular Education, Educational Action, extracurricular education, dialogue, interculturality.



## Tabla de Contenido

Introducción.....	17
El Punto de Partida en la Orientación Investigativa.....	21
Descripción del Problema.....	21
Formulación del Problema.....	24
Pregunta y Objetivos de Investigación.....	26
Marco Contextual.....	27
La Ciudad de Santiago de Cali.....	27
Comuna Uno y Barrio Villa del Mar.....	29
Constitución Socio-histórica del Barrio Villa del Mar.....	32
Marco Teórico Conceptual.....	35
El Marco Educativo en Colombia.....	35
Una Aproximación a la Noción de Educación.....	36
La Educación Extraescolar.....	39
Expresiones Educativas que Configuran el Ámbito Extraescolar.....	41
Panorama General Sobre los Estudios en el Ámbito Extraescolar.....	46
La Estructuración de la Acción educativa.....	50
Dimensiones y Racionalidades de la Acción educativa.....	52
Acerca del Concepto de Educación Popular.....	56
El Diálogo de Saberes.....	58
Multiculturalidad, Interculturalidad y Diálogo Intercultural.....	61
Diseño Metodológico.....	70

Enfoque y Métodos.....	71
Fases del Diseño Metodológico.....	72
Técnicas y Desarrollo del Diseño.....	75
Análisis Documental .....	76
Observación Etnográfica .....	78
Entrevistas .....	80
La Experiencia de Formación en la Escuela de Artes de Villa del Mar.....	81
La Escuela de las Artes una Experiencia de Educación Extraescolar .....	82
El Sentido de la Acción Educativa Extraescolar .....	83
La Acción educativa Extraescolar .....	84
El Currículo en la Escuela de las Artes .....	86
Fase de Iniciación: Constitución de la Escuela de las Artes.....	87
Fase de Tensión: Los Cambios en la Escuela de las Artes.....	89
Fase de Consolidación: Afianzamiento de la Escuela de las Artes .....	91
Las Continuidades y Cambios Curriculares en la Escuela de las Artes .....	92
Presencia del Diálogo y la Interculturalidad Vínculos y Tensiones.....	95
Diversas Miradas sobre el Diálogo y la Interculturalidad .....	99
Tensiones y Vínculos entre el Diálogo y la Interculturalidad .....	107
Lineamientos Posibles hacia el diálogo intercultural .....	114
La Escucha Activa.....	117
La Empatía “yo soy otro tú, tú eres otro yo” .....	119
Solidaridad “hoy por ti mañana por todos” .....	120
Actos colectivos y auténticos .....	122

Participación comunitaria.....	124
Didáctica para la interculturalidad.....	126
Conclusiones.....	129
Referencias Bibliográficas.....	133
Anexos .....	144
Anexo 1. Consentimiento Informado .....	144
Anexo 2. Entrevista semiestructurada .....	145
Anexo 3. Material didáctico .....	146

### Índice de tablas

Tabla 1. Barrios, urbanizaciones y sectores Comuna 1. Santiago de Cali. ....	30
Tabla 2. Dimensiones y racionalidades de la Acción educativa.....	54
Tabla 3. Propósito de las Técnicas de investigación. ....	75
Tabla 4. Acervo documental de la Junta de Acción Comunal de Villa del mar.....	77
Tabla 5. Entrevistas a informantes clave. ....	80
Tabla 6. Fases y componentes del proyecto educativo Escuela de las Artes .....	86

### **Índice de gráficas**

Gráfica 1. El ámbito extraescolar en la educación en Colombia.....	42
Gráfica 2. Modalidades de la educación tradicional.....	45
Gráfica 3. Trayectoria etnográfica.....	79
Gráfica 4. Lineamientos para el fortalecer el diálogo intercultural .....	116

## Índice de Figuras

Figura 1. Fotografía Panorámica del Barrio Villa del Mar y sectores circunvecinos . **¡Error!**

**Marcador no definido.**

Figura 2. Expansión del barrio Villa del Mar..... 34

Figura 3. Encuentro Intercultural del barrio Villa del Mar..... 102

Figura 4. Encuentro Intercultural del barrio Villa del mar ..... 103

Figura 5. Asamblea de la Junta de Acción Comunal de Villa del mar..... 109

Figura 6. Asamblea de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del mar ..... 109

### **Índice de mapas**

Mapa 1. Ubicación Geográfica Comuna Uno Santiago de Cali. ....	29
Mapa 2. Límites Geográficos Barrio Vistahermosa. Comuna Uno Santiago de Cali 2021 .	31

### **Siglas y Acrónimos**

ADI: Asentamiento de Desarrollo Incompleto.

CEPAL: Consejo Económico para América Latina.

CEAAL: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

CNR: Consejo Noruego para los Refugiados.

CONPES: Consejo Económico de Política Económica y Social.

DAAC: Departamento Administrativo de Acción Comunal.

DAB: Distrito de Aguablanca.

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

DAPM: Departamento Administrativo de Planeación Municipal.

FARC- EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo.

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

JAC: Junta de Acción Comunal.

JAL: Junta Administrador Local.

NNAJ: Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes.

ONG: Organización No Gubernamental.

TIC: Tecnología de la Información y de las comunicaciones.

UNESCO: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



## **Introducción**

La Educación Popular se encuentra vigente en Latinoamérica, es reconocida como una corriente pedagógica que emerge en la segunda mitad del siglo veinte, y aún continúa presente, dada su respuesta ética, política y filosófica, ante la adversa expresión de las desigualdades sociales en los contextos populares. La presencia de esta corriente es diversa, la acompañan un conjunto de intenciones y acciones que se constituyen en procesos educativos, guiados por el amor en respuesta a la opresión (Freire, 2002). Esta expresión ético-política es reconocida por los educadores populares que construyen la Acción educativa sobre las bases del pensamiento crítico.

El campo de los estudios críticos en la región se ha reavivado gracias a la presencia de organizaciones y movimientos que postulan la presencia de otros enfoques, modelos, corrientes y tendencias alternativas (Fals, 1985) a las estructuras tradicionales de construcción epistémica. Entidades como el Consejo de Educación Popular de América Latina (CEAAL) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se constituyen en referente académico y político desde la perspectiva crítica, con grandes aportes a los estudios sobre educación, pedagogía y didáctica.

En Colombia la Educación Popular ha hecho carrera como una corriente pedagógica con desarrollos históricos vinculados a movimientos y procesos de pensamiento crítico y de pensamiento ideológico político, basado en los principios de equidad y solidaridad. Elementos que la articulan a los escenarios de reconocimiento y participación de diversos actores sociales, que emergen en la compleja realidad moderna de inicios del

siglo XXI: mujeres, jóvenes, ambientalistas, lesbianas, gays, indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre muchos otros sujetos subalternos que luchan por el goce efectivo de sus derechos.

En dicho contexto, la presente investigación aborda el campo de la Educación Popular a partir del análisis de una experiencia de formación extraescolar, que desde la perspectiva crítica implementa un proyecto educativo que propone la transformación de una sociedad injusta hacia una con garantías de bienestar colectivo (Torres, 2012).

La presencia de un conjunto de escenarios de encuentro y reflexión en torno a la Educación Popular, expresa la vigencia de los proyectos educativos alternativos y a su vez su legitimidad como respuesta a un orden social desigual, reflejado en la fractura de las promesas de la modernidad; crisis de la educación, la salud y el trabajo (Bauman, 2000).

En este sentido, el diálogo intercultural emerge como parte de la pedagogía de la libertad, basado en un significativo número de experiencias que, sustentadas en los postulados de Paulo Freire por sus ideas de postura humanista, marxista y cristiana, se constituyen en una posición de transformación del orden social capitalista, la construcción del poder popular y el reconocimiento del saber popular.

En esta perspectiva, la formación extraescolar agenciada por actores comunitarios en un barrio popular tiene sustento en los aportes de la Educación Popular, como una experiencia que contribuye a la formación del proyecto de vida de jóvenes que se enfrentan a la hostilidad de un contexto agresivo y excluyente, que se concentra en las periferias, efecto de las barreras al acceso a bienes y servicios y al limitado alcance del goce efectivo de los derechos para estos (Wacquant, 2000).

Esta investigación responde al contexto de la formación en el ámbito extraescolar, desde la experiencia educativa desarrollada por la Junta de Acción Comunal del Barrio Villa del Mar; que agencia el diseño y desarrollo de acciones educativas en la Escuela de Formación Artística con niñas, niños, adolescentes y jóvenes con diversas intencionalidades como respuesta a las necesidades de esta población (Trilla, 1986), que en perspectiva crítica emergen con el fin de transformar la realidad (Freire, 2003).

Este estudio propone reconocer la acción educativa extraescolar en función del diálogo intercultural, dada la diversidad presente en los contextos populares y agenciada por posibles aportes de la Educación Popular, proyectada por los actores comunitarios que hacen parte de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar en la comuna uno, zona de ladera de la ciudad de Cali.

La acción educativa de esta organización expresa la riqueza de la investigación, por su carácter extraescolar y por la presencia en contextos populares, aspectos que describen la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en dichos contextos; lo que las hace relevantes como experiencia de formación, teniendo en cuenta que estas acciones constituyen desarrollos históricos de quienes las realizan, aprendizajes colectivos, aspiraciones políticas, mediaciones sociales y contribuciones pedagógicas.

La motivación que alienta el desarrollo de esta investigación tiene tres componentes: primero, aportar a la Junta de Acción Comunal con lineamientos que contribuyan a su quehacer educativo a partir del análisis de su experiencia de formación extraescolar en torno al papel que juegan la educación intercultural. Segundo, contribuir a los estudios educativos en el campo de la Educación Popular y del ámbito extraescolar, desde la perspectiva crítica, dirigida a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en condiciones

de desigualdad. Tercero, desarrollar una investigación a partir del método de estudio de caso con aportes del enfoque etnográfico, en el campo de las Ciencias de la educación y la interculturalidad.

De acuerdo con el recorrido argumentativo planteado en el contexto de esta investigación la tesis tiene la siguiente organización: el capítulo uno, introduce al lector en el marco de referencia del estudio, como punto de partida se expone el problema, la pregunta y los objetivos guía de la investigación. El capítulo dos expone, el marco contextual ofreciendo una descripción de la ubicación y las condiciones geográficas y sociales en la que se inscribe el estudio. En el capítulo tres se abordan los referentes conceptuales y teóricos de la Educación Popular y la acción educativa, además de una descripción del ámbito extraescolar en Colombia y el diálogo intercultural. El capítulo cuatro, contiene el enfoque metodológico de carácter cualitativo, expone el contexto en el cual tiene lugar la investigación y da cuenta de las decisiones metodológicas del autor, exponiendo las técnicas y fases.

El capítulo cinco, inicia con el abordaje del componente empírico, en este se presentan los resultados del desarrollo metodológico particularmente en las descripciones de la formación extraescolar que realiza la JAC. El capítulo seis, expone la identificación de las concepciones encontradas sobre el diálogo y su relación con la interculturalidad. El capítulo siete propone lineamientos desde la Educación Popular para el fortalecimiento del diálogo intercultural. Al cierre se presenta, a manera de conclusiones, los hallazgos de la investigación en respuesta a los objetivos y la pregunta planteada como punto de partida. Finalmente se adjuntan los anexos relevantes obtenidos en el desarrollo de la tesis.

## **El Punto de Partida en la Orientación Investigativa**

En este acápite se presentan tres referencias de la orientación investigativa, en primer lugar, la descripción del problema que plantea el contexto general en el que este se inscribe; en segundo lugar y complementario al anterior, la formulación en la que se aborda una aproximación específica de la problemática; y, por último, la pregunta y los objetivos general y específicos.

### **Descripción del Problema**

En Colombia asistimos a más de sesenta años de un conflicto socio-político que todavía no termina, la configuración de este ha derivado en un proceso de violencia sociopolítica que se caracteriza por el daño y el exterminio del Otro (Gómez, 2000), a razón del desconocimiento político, económico, cultural, social, ambiental, ideológico, generacional, entre otros muchos aspectos; lo que marca las diferencias de los Sujetos sociales en el territorio colombiano.

El desconocimiento de la diferencia en Colombia, es decir, del otro diferente por razones de etnia, clase social, generación, género, ideología, entre otros, se ha evidenciado a partir de procesos violentos que se sustentan en el poder hegemónico y la construcción de estructuras de dominación, que expresan la desigualdad, la exclusión y la marginación de un amplio grupo de sujetos; que no se alinean o se conciben como parte de los grupos socialmente aceptables, en palabras de Gramsci: sujetos subalternos (Gramsci, 1995).

Uno de los escenarios de recepción de las diferencias son los sistemas educativos. En las últimas décadas, en América Latina se han visto enfrentados a la masificación de la cobertura hacia un espectro universal, aspecto que fue liderado por procesos de inclusión amplios que posicionaron no solo el esquema sino también la constitución de políticas de equidad.

La masificación de la cobertura escolar derivó en diversos efectos: desde el posicionamiento de la escuela como escenario no exclusivo de la formación (Tenti Fanfani, 2007), hasta la diversificación de las audiencias educativas, a partir de la emergencia de sujetos sociales que irrumpieron la escena escolar (Dubet, 2004), derivando en la concepción de que “las políticas de equidad educativa lograron su mayor despliegue conceptual y operativo en torno a la idea de que ellas constituyen una respuesta a los obstáculos para la universalización del acceso al conocimiento, representados por las profundas desigualdades económicas de la región” (Poggi, 2012, p 13).

La presencia de las políticas de inclusión, que profundizaron la idea de dar acceso a amplios grupos de la población, se ha visto tensionada por la homogeneización a la que han sometido a la población escolar, aspecto que invisibilizó la diversidad presente en los escolares, ya que “los Estados en general y los sistemas educativos en particular basaron gran parte de sus esfuerzos por formar a muchas generaciones de ciudadanos a partir de volver invisible tal diversidad en la cotidianidad escolar” (Poggi, 2012, p 13).

La escuela es tensionada, cuestionada y presionada a responder a diversos intereses, por la presencia de la diversidad que parece superar las posibilidades de los sistemas escolares y por el cuestionamiento a los fines educativos por sus prácticas

homogeneizadoras; es en este contexto, que este estudio reconoce la experiencia de otros proyectos educativos fuera de la escuela: proyectos alternativos extraescolares.

En Latinoamérica en la década de los setenta, en el contexto de gobiernos autoritarios y dictaduras, surge una propuesta educativa de carácter alternativo, postulada por el pedagogo Brasileño Paulo Freire, quien estableció las bases de la Educación Popular, como estrategia liberadora de los pueblos, a partir de la reflexión y el conocimiento de su propio entorno, a efectos de formar agentes sociales críticos, y partícipes de los procesos de transformación social. Esta experiencia educativa se fundamentó en la lucha de clases como eje ideológico que reconoce una clase dominante y una dominada a partir de una estructura hegemónica de control interiorizada desde la educación, en términos de Freire educación bancaria.

Durante las últimas décadas, uno de los análisis sobre la construcción de movimientos sociales en Latinoamérica lo constituyó la inadecuada referencia de la lucha de clases para explicar el surgimiento de nuevos movimientos. De acuerdo con Restrepo, la distribución económica con respecto al poder es obsoleta para explicar el surgimiento de nuevos movimientos, que responden a intereses no de clase sino de identidad (Restrepo, 1994). De acuerdo con Nancy Fraser, surgen organizaciones y movimientos que reivindican la identidad como eje cohesionador, se diferencian de las organizaciones que estructuran sus luchas y reivindicaciones desde la perspectiva de clases, su propósito se define por el reconocimiento, como así lo expresan grupos ambientalistas, generacionales, de opción de género, entre otros (Fraser, 2008). Sin embargo, coexisten con los movimientos que luchan por la redistribución, en términos de la teoría crítica del poder.

Por lo tanto, la contradicción de clases y el reconocimiento coexisten como formas de reivindicación en clave de redistribución del poder y reconocimiento identitario, aspectos fundamentales dada la diversidad de la población que ingresa a los sistemas escolares y a las experiencias de formación extraescolar, que, para el caso de esta investigación, nos convoca desde la perspectiva de la Educación Popular.

En consecuencia, la problemática principal soportada dentro de la presente investigación de maestría está fundada en la presencia de la Educación Popular en las experiencias de formación extraescolar, que se constituyen a partir de la construcción del diálogo. Desde los aportes de Paulo Freire el diálogo de saberes como reconocimiento y construcción dialógica con el otro. Aspecto que pone en evidencia la presencia de una estructura hegemónica que es interpelada por la construcción de Sujetos sociales, que reivindican espacios para el goce efectivo de los derechos; en este sentido esta corriente pedagógica sustenta la proposición del diálogo como mecanismo para el reconocimiento del otro y la estructuración de un escenario de formación comunitaria.

### **Formulación del Problema**

En el barrio Villa del Mar, Comuna Uno de la ciudad de Cali, contexto de estudio de esta investigación se identifican tres aspectos que reflejan el desconocimiento de la diferencia: el primero, se atribuye a la referencia histórica de construcción del barrio, la cual es homogénea, pues su población de origen proviene de los municipios vecinos de los departamentos del Cauca y Dagua, la población tiene como característica étnica ser mestiza de proveniencia humilde; el segundo aspecto, es el nivel educativo que tienen estas personas,



en su mayoría educación secundaria sin terminar, la cual se ha expresado en modelos tradicionales de formación que proyectan comportamientos de desconocimiento e intolerancia a la diferencia; de este aspecto se deriva el tercer grupo de elementos, que llevan a la negación del otro y son: los prejuicios, la indiferencia y la antipatía, que constituyen la ignorancia sobre el otro.

Los elementos mencionados son las causas directas del desconocimiento del otro en nuestro contexto de estudio, a saber: un conjunto de prácticas, sentimientos y antivalores que afloran ante la presencia de quienes son diferentes. Las más relevantes son el racismo, la xenofobia, la marginación, la exclusión, que derivan a su vez en la negación y, por tanto, en posibles situaciones de violencia; ya que esta es vista como una de las formas para intervenir los conflictos, que se acumulan y crecen a razón de la presencia de diversos sujetos, que habitan el territorio. El caso más claro es el aumento de la migración venezolana y la ocupación de estos en los espacios de la vida cotidiana del barrio. Otros aspectos que emergen de esta problemática son las limitaciones de la escuela para dar respuesta al trámite de conflictos desde la diferencia y la ausencia del diálogo como forma de reconocimiento del otro.

Así las cosas, los lineamientos y pretensiones de la investigación en curso están enfocadas en el análisis de la acción educativa extraescolar, en función del diálogo intercultural, que da cuenta del lugar de la Educación Popular en el contexto de la experiencia de formación comunitaria a través del proyecto educativo alternativo: Escuela de Artes de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar en la ciudad de Santiago de Cali. En esta perspectiva, el diálogo se constituye en uno de los mecanismos probables para construir

escenarios de reconocimiento del otro. Es por esto que cobra importancia retomar los aportes de la Educación Popular.

### **Pregunta y Objetivos de Investigación**

¿Cómo se configura el diálogo a partir de vínculos y tensiones en un escenario de formación extraescolar, agenciado por actores comunitarios desde la perspectiva de la Educación Popular?

Objetivo general

Analizar la acción educativa extraescolar y el impacto de la función del diálogo intercultural desde la Educación Popular en la Junta de Acción comuna del barrio Villa del Mar de la ciudad de Cali.

Objetivos específicos

Describir la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar de la Comuna Uno de Cali.

Identificar las concepciones existentes sobre el diálogo y su relación con la interculturalidad en la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar de la Comuna Uno de Cali.

Proponer lineamientos desde la Educación Popular para el fortalecimiento del diálogo intercultural en la Escuela de las Artes, en el barrio Villa del mar de la Comuna Uno de Cali.

## **Marco Contextual**

### **La Ciudad de Santiago de Cali**

Desde la segunda mitad del siglo veinte, Santiago de Cali se ha constituido como un municipio en crecimiento, gracias al incremento de las migraciones provenientes de distintos lugares del país e incluso de países vecinos como Venezuela y Ecuador; en consecuencia, ha sido significativo el número de personas afrodescendientes, indígenas y mestizas que han migrado a la ciudad provenientes de la zona pacífica (Quintín & Urrea, 2000). Cali es la tercera ciudad del país en población y la segunda en Latinoamérica después de Salvador de Bahía (Brasil) con mayor población afrodescendiente. También la segunda ciudad con más nariñenses en Colombia después de San Juan de Pasto (Muñoz, 2020)

La ciudad de Santiago de Cali se constituye en epicentro urbano del suroccidente colombiano. Por su ubicación estratégica es centro logístico, de bienes y servicios para el establecimiento de las relaciones comerciales hacia el Pacífico colombiano y con el centro y sur del país. El municipio tiene como población, según proyecciones del Departamento Administrativo de Planeación Municipal (DAPM), para el año 2020 la suma de 2'496.422

habitantes, de los cuales 1'302.412 son mujeres y 1'194.030 son hombres, la densidad poblacional es de 44,56 habitantes por km<sup>2</sup>. Cali se compone de 22 comunas urbanas y 15 corregimientos, esta investigación se sitúa en la Comuna Uno.

Cali se ubica como un valle interandino entre las cordilleras occidental y central; el crecimiento demográfico ha poblado la planicie bañada por el Río Cauca, lo que en el siglo XIX e inicios del XX se constituyera como ejidos. En la parte oriental de la ciudad se ubica el reconocido sector llamado Distrito de Aguablanca (DAB), compuesto por las comunas 13, 14, 15 y contiguo a este populoso sector se encuentra la comuna 21, que dista de las anteriores comunas porque fue debidamente planificada por constructoras de la ciudad con el visto bueno de la administración local.

Por el costado oeste, el piedemonte de la cordillera occidental no ha sido ajeno al asentamiento de población, en esta se encuentran las comunas 1, 18 y 20. Tanto las comunas de oriente como las del piedemonte occidental o ladera se considera la periferia física y económica de la ciudad, pues ellas albergan a los sectores más pobres; también son lugar de recibimiento de gran diversidad de grupos étnicos reconocidos, como es el caso de indígenas en la zona de ladera y afrodescendientes en la zona oriente. Según Urrea la demografía de Cali está estrechamente ligada a la población negra a lo largo de su historia en los periodos colonial, republicano y durante el siglo XX y lo que va corrido del XXI (Urrea, 2012). La siguiente cita expone claramente esta situación:

Tanto los flujos migratorios que a lo largo del siglo XX alteraron la composición étnica-racial de la ciudad, como la transformación de la estructura productiva de la economía local, y los cambios en las tasas de natalidad, mortalidad y fecundidad y la estructura etaria de la población, producto a su vez de esas transformaciones

económicas, pero también ante todo de cambios sustanciales en los niveles educativos han conllevado a que sean hoy en día la población negra e indígena las más desventajadas, frente a una población sin auto reconocimiento étnico que, en promedio, se encuentra en condiciones más favorables para enfrentar los retos contemporáneos de la sociedad caleña. (Urrea, 2012, p 188)

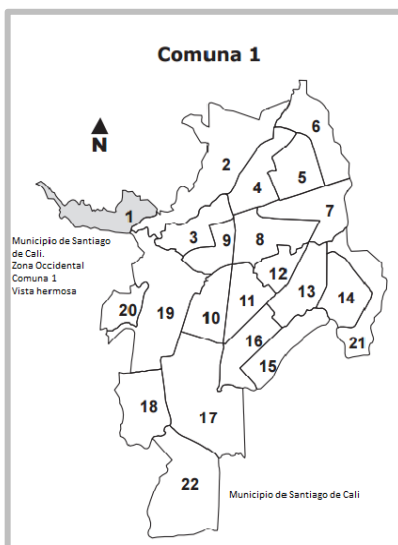
Con esta aproximación demográfica al territorio en el cual se desarrolló la investigación se establece un referente contextual que permite identificar la ubicación, datos de población y características socio-espaciales de la ciudad de Cali. Se presenta a continuación una descripción más detallada de la comuna donde se encuentra la experiencia de formación extraescolar.

### **Comuna Uno y Barrio Villa del Mar**

La Comuna Uno se encuentra localizada al occidente del municipio de Santiago de Cali, entre las cuencas de los ríos Cali y Aguacatal, limita al sur con la Comuna 19 y el corregimiento de los Andes, al norte con los corregimientos La Castilla, Montebello y Golondrinas, al nororiente con la Comuna dos y al occidente con el corregimiento de El Saladito. (Ver Mapa 1) (Alcaldía de Cali, 2012).

#### **Mapa 1.**

*Ubicación Geográfica Comuna Uno Santiago de Cali.*



Departamento Administrativo de

Planeación Municipal. (2020)

Esta comuna cubre el 3,2% del área total de Santiago de Cali con 384,2 hectáreas, por debajo del promedio por comuna para el municipio que es de 550 hectáreas. La Comuna está compuesta por dos barrios y dos urbanizaciones o sectores (Tabla 1). Con tan solo el 0,8% de los barrios de la ciudad, se constituye en la Comuna con menor número de barrios.

**Tabla 1.**

*Barrios, urbanizaciones y sectores Comuna Uno. Santiago de Cali.*

Código	Barrio, urbanización o sector
0101	Terrón Colorado <sup>1</sup>
0102	Vista Hermosa <sup>2</sup>
0196	Patio Bonito
0199	Aguacatal

Fuente: Departamento Administrativo de Planeación Municipal. 2012

<sup>1</sup> Concejo Municipal de Santiago de Cali. Acuerdo 049 del 28 de agosto de 1964

<sup>2</sup> Concejo Municipal de Santiago de Cali. Acuerdo 083 del 7 de junio de 1966

El barrio Villa del Mar no aparece en la clasificación catastral; sin embargo, es reconocido como un sector subsidiario del barrio Vistahermosa, como se aprecia en el Mapa No. 2, este limita al norte con el río Aguacatal y el Corregimiento La Castilla, al este con el barrio Terrón Colorado y el Aguacatal, al sur con el Corregimiento Los Andes y al oeste con el sector Patio Bonito.

## Mapa 2.

*Límites Geográficos Barrio Vistahermosa. Comuna Uno Santiago de Cali 2021.*



Google Maps (2021)

Villa del mar, es un sector reconocido a través de la personería jurídica de su Junta de Acción Comunal, si bien no ha sido reconocido como barrio mediante acuerdo del Concejo Municipal, si es reconocido por la Secretaria de Participación y Desarrollo

Territorial de la Administración Distrital. los actores comunitarios de la zona identifican otros sectores aledaños al barrio Villa del mar: El Caucho, El Hueco, el Retén, Los Lotes, Sector Puesto de salud y los Remansos. (Ver la fotografía 1)

### **Figura 1.**

*Fotografía Panorámica del Barrio Villa del Mar y Sectores Circunvecinos.*



Perdomo, Alejandro. (2020) Toma aérea barrio Villa del mar de Cali

### **Constitución Socio-histórica del Barrio Villa del Mar**

El origen del barrio Villa del Mar data de 1980, cuando las primeras casas fueron construidas en un sector subsidiario del barrio Vistahermosa. La historia del barrio es reciente con no más de cuatro décadas, se ha tejido con la constitución de pequeños asentamientos en la ladera periférica a la ciudad, entre el barrio Terrón Colorado y el Corregimiento del Saladito. Su surgimiento ocurre en medio de la influencia de bastas



migraciones del resto del país y de la emergencia del narcotráfico (Vásquez, 2001); además, del fenómeno de la violencia, que derivó en las migraciones, efecto de la incontenible presencia de “invasiones” institucionalmente nominadas como Asentamientos de Desarrollo Incompleto (ADI), caracterizados por el hacinamiento y ausencia de acceso a bienes y servicios. En la ciudad el mayor número de estas ocupaciones se encuentra en la ladera (comunas 1, 18 y 20) y la zona oriente en el Distrito de Aguablanca (comunas 13, 14 y 15).

La Junta de Acción Comunal de barrio Villa del Mar, cumple a la fecha 35 años de fundada, inició gracias a la iniciativa de la Cooperativa de Vivienda Santa Ana que en predios de su propiedad inició la urbanización en la parte baja del barrio Vista hermosa, sumando los pequeños asentamientos en terrenos aledaños a la Cooperativa. Villa del Mar es reconocida como parte de Vista hermosa por Acuerdo del Concejo Municipal en el año de 1962.

La población que habita el barrio es proveniente del sur del país, particularmente de los departamentos del Cauca y Nariño, la predominancia étnica es mestiza con orígenes indígenas, que vieron en el piedemonte de los farallones de Cali y en la salida al mar un lugar con condiciones similares a las de sus territorios de origen.

Uno de los factores que posibilitó la creación del barrio fue la presencia de una mina de piedra como lo menciona una de las líderes del barrio:

Vinimos aquí en los ochenta y mi papá llegó a trabajar en la mina de Saratoga, donde queda ahora la estación de gasolina, con el tiempo esa mina se tuvo que cerrar porque la explosión de dinamita hacia cimbrar todas las casas y era un peligro, la mina entro en quiebra, muchos de los que estamos aquí llegamos

porque nuestros papás trabajaban allí. (Integrante JAC)

En la actualidad, el barrio continúa en crecimiento, pues se ubica en una zona de reserva forestal del distrito en la cuenca hidrográfica del río Aguacatal; sin embargo, los pocos controles de la institucionalidad y la masiva migración han hecho de esta zona un terreno fértil para la constitución de nuevos asentamientos. En la siguiente fotografía se puede observar como el barrio continuó su expansión gracias a la población de sectores rurales del piedemonte de la cordillera occidental.

La población que conforma el barrio pertenece al estrato socioeconómico uno, son personas con formación educativa en básica secundaria, con bajo acceso y terminación de la educación superior, las labores realizadas son de oficios varios y de carácter técnico y manual, se destacan trabajadores de obra civil y trabajadoras de oficio doméstico.

### **Figura 1.**

*Expansión del barrio Villa del Mar.*



Perdomo, Alejandro. (2020) Toma área del barrio Villa del mar de Cali

### **Marco Teórico Conceptual**

“Las posibilidades de lo educativo son múltiples, así como también sus obstáculos. Encarar su complejidad y particularidad socio histórica, epistemológica y política le plantea retos a las pedagogías de nuestro tiempo, así como a las sociedades y sus instituciones, sobre todo en un momento en el que la lógica del mercado y la transnacionalización financiera hacen del lucro y la concentración la base para la regulación, el control y la acumulación. Poco lugar queda para los pueblos y la naturaleza, poco lugar queda para la memoria y el legado. Pero la capacidad de respuesta de las comunidades es y ha sido reconfigurar lo social y marcar nuevos rumbos a la historia”. (Gómez, 2015, p. 13-14)

### **El Marco Educativo en Colombia**

Como punto de partida se proponen un par de preguntas: ¿Qué es la Educación Popular? y ¿Cuál es la acción educativa propia de la Educación Popular? Para responder estos interrogantes se propone definir cuál es la finalidad de la educación. Sin duda, la respuesta está sujeta a la sociedad y al momento histórico en que ésta se encuentre; sin

embargo, es dable exponer algunos argumentos que describan tanto la noción moderna de educación como la constitución de la acción educativa, en el contexto de una eventual pérdida del horizonte teleológico de la educación<sup>3</sup>, es decir, de la intención que hacia el futuro se le ha encomendado a ésta.

Ahora bien, reconocer la existencia de la escuela como el escenario moderno de la educación no implica agotar el sentido que emerge en la acción educativa más allá de la institución-escuela; dado que es el acto educativo la representación de un conjunto de intenciones, con la participación de diversos actores y dirigida hacia múltiples fines, que emergen en el campo de la acción/práctica educativa (institucionalizada). En esta perspectiva, la transmisión cultural de unas personas a otras, se configura como el sentido práctico del acto educativo, su intencionalidad y los fines que se exponen son los ejes que dan respuesta a los interrogantes iniciales.

### ***Una Aproximación a la Noción de Educación***

En la tradición filosófica y sociológica de la educación, se entiende ésta como la transmisión cultural de una generación a otra (Kant, 1983) y la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social (Durkheim, 1994). Esta posición es convergente en pensadores como Rousseau, Kant y Durkheim, quienes difundieron la educación como ejercicio de transmisión cultural, como el proceso

---

<sup>3</sup> Uno de los debates actuales sobre la educación gira en torno a los fines de la educación, en especial la asunción del debate teleológico de la educación, al cual se ha acusado de ser manipulado por el conductismo, expresado en la relación lineal entre la Acción educativa y unos determinados resultados, como representación de una situación deseada que debía determinar mecánicamente el curso de la acción, que la condicionaba en sus posibilidades de hacer (Para ampliar, ver: Monarca, 2009)

mediante el cual las sociedades transmiten a las nuevas generaciones a partir de acciones intencionadas (Abagnano & Visalverghi, 1992; Canciano, 2013). Dicha noción se complejiza a través de la historia.

En la temprana modernidad, se expone la orientación del proceso de transmisión cultural legítimamente depositado sobre la escuela como institución del saber, socialmente reconocida, estrechamente ligada a la constitución de los Estado-nación y a la creación de un conjunto de dispositivos<sup>4</sup> que configuran la identidad nacional y la constitución de la escuela como una de las principales instituciones modernas.

Para el siglo veintiuno, se propone revisar la tradición educativa en lo que se ha considerado la crisis de las instituciones modernas,<sup>5</sup> a partir de la transformación del mundo educativo (masificación escolar, inclusión y la aparición de las nuevas Tecnologías de la Información y las comunicaciones, Tics<sup>6</sup> y la emergencia de otras prácticas, distintas a la escolar, que dan respuesta a las exigencias del momento, otorgando protagonismo a las acciones educativas en el terreno de lo socioeducativo.

No podemos omitir la gran transformación que ha implicado la presencia de la pandemia global del COVID-19, la cual ha llevado al vertiginoso uso de las TIC, haciendo evidente las inequidades en el acceso a bienes y servicios y, por lo tanto, a la educación, aspecto que pone de manifiesto un desafío para los gobiernos y para los actores educativos en el cumplimiento del derecho a la educación.

---

<sup>4</sup> Los libros de texto y las didácticas escolares son algunos de los dispositivos que han incidido claramente en la construcción de la institucionalidad escolar estrechamente ligados a la constitución de los Estado-nación.

<sup>5</sup> Diversos autores advierten sobre la crisis estructural presente en la sociedad, que lejos de ser una crisis coyuntural, se constituye como la dificultad en el funcionamiento de las instituciones responsables de la cohesión social. (Para ampliar, ver Tedesco, 2009 ).

<sup>6</sup> Tics: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El territorio o escenario socioeducativo se constituye en un conjunto de prácticas y tendencias que representan diferencias y diversas concepciones de la educación, que, de acuerdo con César Coll, permiten reconocer, en algunos casos, la presencia de lo que ha denominado “la ecología del aprendizaje”<sup>7</sup>, la cual propone en contraste con la escolarización universal; la continuidad del aprendizaje durante toda la vida, avanzar mucho más allá de los periodos de escolarización y de formación inicial, en respuesta a la necesidad de la multiplicidad de escenarios y agentes educativos, en palabras de Coll, una acción educativa distribuida e interconectada (Coll, 2013).

La configuración del escenario socioeducativo no pretende desconocer que la escuela es la entidad de la educación por excelencia, que ha perdurado, siendo depositaria de los intereses que la sociedad le ha encomendado. Según varios autores, la escuela en la modernidad se constituye en la máquina de educar, como una tecnología replicable y masiva para ejercer control sobre grandes capas de la población (Pineau, Dussel, & Caruso, 2013); Sin embargo, se advierte que la homologación institucionalizada de lo educativo se ha reducido a lo escolar; por lo tanto, la educación se ha constituido de manera unívoca, en la escuela, como expresión institucionalizada del saber socialmente reconocido. De esta manera, la formación de los Estado-Nación se vincula al surgimiento de la institución escolar en su rol como mecanismo creador de la identidad ciudadana y la constitución del sujeto escolarizado a partir de los dispositivos pedagógicos que provee la escuela<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> La nueva ecología del aprendizaje se vincula a un modelo educativo emergente en el que la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes educativos, contrasta vigorosamente con la ecología del aprendizaje que sustenta los sistemas educativos actuales reconocido como universal. Para ampliar ver (Coll, 2013)

<sup>8</sup> Proceso histórico que tiene lugar en el siglo XIX como proceso de consolidación de los Estado-Nación.

Por un lado, desde el discurso “integrador-igualitario”, la escuela sería la responsable central de la constitución de los sujetos sociales. Gracias a la Acción educativa, el niño y el joven accederían a la cultura, entendida como el germen civilizatorio y el núcleo posibilitador de la construcción de ciudadanía (Duschatzky, 2008, pág. 18).

Desde la temprana modernidad, se le ha reconocido a la institución escolar un papel integrador y socializador. En esta investigación no se pretende desconocer el papel de la escuela, como sí han señalado algunos autores acerca de la crisis de ésta, proponiendo su negación o el advenimiento de una sociedad desescolarizada, de una edad del ocio (Illich, 1985) o la “muerte de la escuela” (Reimer, 1976).

Pese a dichas posturas, se encuentra que la mayoría de prácticas, tendencias, corrientes y expresiones educativas extraescolares han encontrado como mito fundacional o punto de partida el cuestionamiento y la diferenciación con la escuela por sus prácticas tradicionales, lo inconveniente de sus métodos, la selectiva población a la que se dirigen o por las razones ideológicas que la ubican ajena, distante, inoperante y excluyente en el acceso de amplios sectores de la población.

Quiere decir lo anterior que la educación, en la actualidad, no se agota en los procesos de formación escolarizada y que, cada vez más, emergen del ámbito extraescolar expresiones que vinculan la educación como práctica social, aspecto que complejiza el campo de la educación, pues tendríamos que hablar de educaciones o, en un sentido amplio, de la educación como un proceso de transmisión cultural que incorpora otras formas diferentes a la escuela.

### *La Educación Extraescolar*

En Colombia la Constitución Política del año 1991, vigente actualmente, es reconocida por afianzar el Estado Social de Derecho; en esta perspectiva una de las respuestas más claras, en materia educativa, a las exigencias de diversos sectores de la sociedad la constituyó la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual establece un marco jurídico-institucional para la garantía en la inserción activa a la vida social, cultural, política y económica del país. Dicho así, la Ley General de Educación expone las bases del sistema educativo, reconociendo el escenario formal y no formal; este último enunciado como el ámbito extraescolar, que, en el marco de la política colombiana, adquiere la nominación de Educación para el Trabajo y el desarrollo humano<sup>9</sup>.

Nos interesa exponer el ámbito extraescolar, escenario en el cual surgen procesos de agencia de la acción educativa dirigida a diversos grupos poblacionales y en diferentes contextos comunitarios e institucionales; con desarrollos históricos de quienes las agencian; aprendizajes colectivos, aspiraciones políticas, mediaciones sociales y contribuciones pedagógicas (Angarita, 2014). Por lo tanto, se reconoce la presencia de múltiples desarrollos epistemológicos de la educación, identificando que la mirada sobre ésta debe superar la visión de la escuela como único agente educador y a los niños como únicos destinatarios prioritarios (Sirvent, 2007); y que, la educación más allá de la escuela configura la existencia de procesos pedagógicos con elaboraciones y referentes de racionalidad técnica, hermenéutica y crítica, que les permiten continuar vigentes como expresiones educativas en los territorios. Estas gozan de legitimidad por parte de distintos

---

<sup>9</sup> Desde el punto de vista jurídico, en Colombia la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano es aquella que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal. (Ver: Ley 1064 de 2006 en Colombia). Este ámbito educativo es poco reconocido y en muchos casos subvalorado, a no ser de su función como tributaria de competencias laborales para la población pobre.



grupos generacionales, pues desarrollan proyectos educativos alternativos, basados en valores socioculturales y en experiencias educativas que dignifican la existencia en comunidad.

En dicho ámbito extraescolar la acción educativa emerge como la intencionalidad el fin que pretende la construcción pedagógica dirigida a diversos actores, se evidencia en los contextos populares como un abanico amplio de expresiones educativas, que a manera de acción intencionada expresan un interés social y, por tanto, una finalidad que se reconstruye en la interacción con los actores del acto educativo (Monarca, 2009).

Dicho lo anterior, el concepto de educación homologado a la escuela se pone en tensión y nos lleva a indagar sobre la educación en su concepción amplia, reconociendo diversas expresiones educativas en el ámbito extraescolar; de allí, la acción educativa como proyecto, como carga de motivaciones e intenciones hacia diversos fines, no vinculados, solamente, a la escuela.

### ***Expresiones Educativas que Configuran el Ámbito Extraescolar***

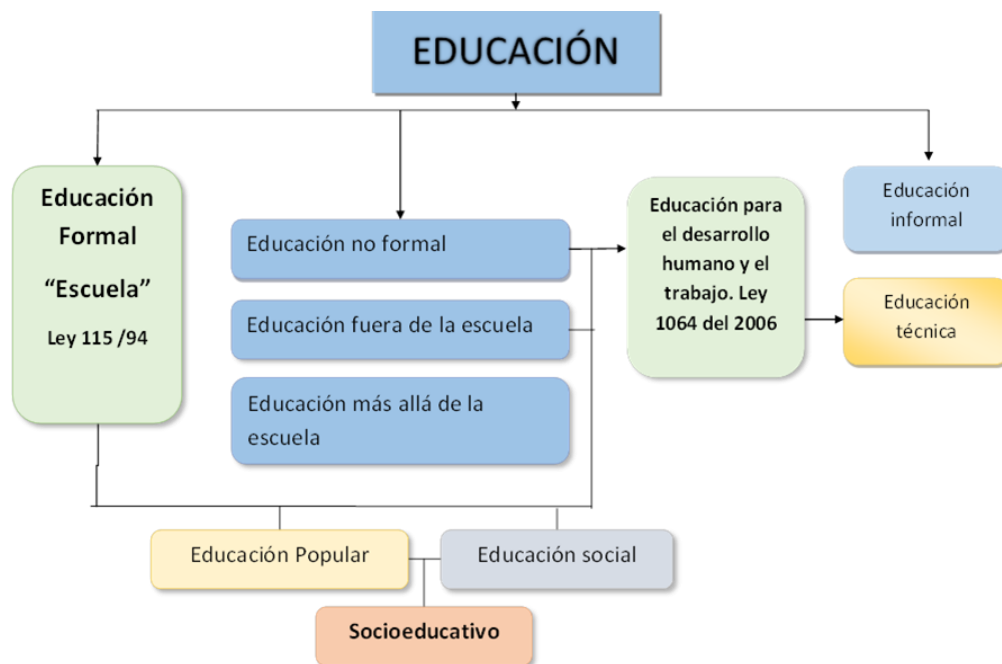
Cuando se hace referencia al ámbito de la educación extraescolar, su abordaje se torna complejo y variado, pues ¿a qué noción de lo extraescolar nos referimos? Cabe hacer una lista de algunas expresiones educativas que son de uso en este ámbito: educación no formal, Educación Popular, educación social, educación fuera de la escuela, educación más allá de la escuela, e incluso el escenario socioeducativo; como nociones que muestran la existencia de diversas propuestas educativas, que suceden fuera del sistema educativo formal y con objetivos, contenidos, metodología y contextos donde se desarrollan, que

rescatan y reivindican una concepción educativa, y que se inscriben en el amplio y profundo campo de la educación (Camors, 2011).

Sin embargo, se advierte que lo extraescolar tradicionalmente ubicado como lo no escolar, ha encontrado su ruptura en este planteamiento y se encuentra agotado por la realidad de las experiencias, pues cada vez son mayores los esfuerzos educativos que vinculan la escuela y los ámbitos educativos extraescolares; tal es el caso de la educación social y la Educación Popular que en diversas experiencias se vinculan al extenso mundo de la escuela a lo que podemos denominar como lo socioeducativo. Al respecto Renata Guiovine señala la emergencia de otras territorializaciones educativas que se van convirtiendo en objetivo de intervención pública y política, denominadas *lo socioeducativo*. La autora propone esta noción en la participación articulada del Estado con procesos no escolares en función de responder a problemáticas que convocan un escenario amplio de lo educativo. (Giovine, 2013).

### Gráfica 1.

*El ámbito extraescolar en la educación en Colombia.*



La gráfica anterior permite de manera esquemática establecer una imagen de las expresiones de la educación a partir de tres modalidades, haciendo particular énfasis en el ámbito extraescolar, que aparece como la educación no formal, que se diversifica de acuerdo con la emergencia de distintas expresiones educativas como educación fuera de la escuela o más allá de la escuela, que en términos legales responde a la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Como puede observarse en la gráfica No, 1, coexisten expresiones educativas que se encuentran ligadas a la escuela y a lo extraescolar. En el caso de la educación social y la Educación Popular, emergen en el terreno educativo como dos corrientes de pensamiento pedagógico con importantes aportes históricos en Latinoamérica, lo que constituye en

buena parte el sustento pedagógico de una variada cantidad de prácticas pedagógicas que se ubican en el campo socioeducativo.

Es por esto por lo que el ámbito extraescolar tiene como punto de partida la configuración de un conjunto de expresiones educativas por fuera de la escuela, que en su desarrollo se han transformado, desdibujando en ocasiones las fronteras entre el adentro y el afuera, aspecto que constituye la relación con la escuela no como una vinculación antagónica y diferencial sino como un punto de encuentro.

Al anterior argumento le sumamos el contexto prescriptivo de la normatividad educativa en Colombia, en el cual la diferenciación entre el adentro y el afuera de la escuela se hace evidente a razón de las finalidades que constituyen los tipos de educación.

El sistema educativo público colombiano, soportado en la Ley 115 de 1994, tiene como función: “la formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67)

Desde este acuerdo constitucional la educación se deriva en dos tipos o modalidades: la educación formal, principal centro de la política educativa colombiana y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano con un particular rol subsidiario de la educación formal y agenciada por diversos agentes de la educación extraescolar.

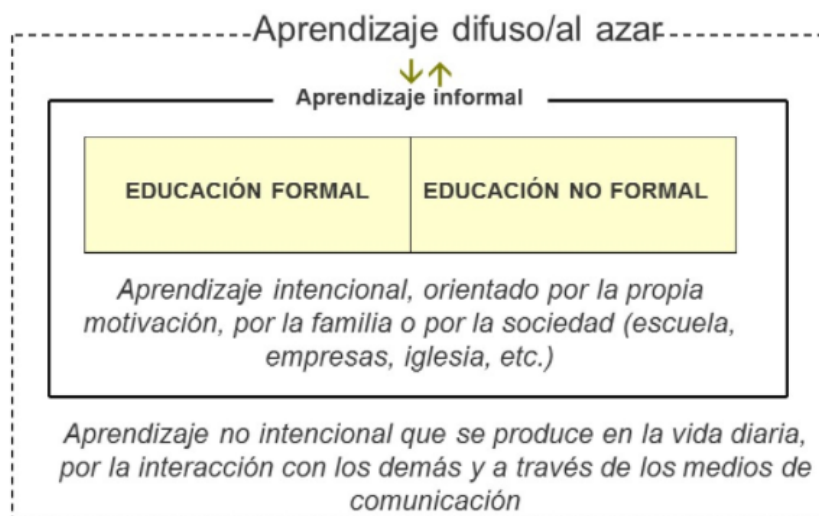
En Colombia ha hecho carrera la presencia de organizaciones no gubernamentales, expertas en la gestión y manejo de recursos locales y externos, como operadores contratistas de entidades de cooperación y asistencia social local, nacional e internacional. También se encuentra, lo que aquí se denomina agentes de educación extraescolar como

organizaciones sociales, comunidades religiosas, organizaciones populares, comunitarias y eclesiásticas de base con una predominante presencia en contextos populares. Sin olvidar el importante papel que juega el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, institución de carácter público gratuito, fundada sobre la idea de la formación laboral.

Cabe reconocer una tercera modalidad, la educación informal, que se encuentra inscrita en la amplia gama de interacciones cotidianas que aportan educativamente a los sujetos y que no llevan implícita una intencionalidad directa, más bien hace parte de una suerte de experiencias de carácter fortuito. De acuerdo con Coombs y Almed citado por Jaume Trilla, la educación se diferencia en educación formal, educación no formal y educación informal. (1996). Si bien este esquema es tradicional y se ha superado, precisamente por la realidad educativa diversa que se ha mencionado, nos permite de manera esquemática reconocer el lugar que tradicionalmente han tenido las formas de educación.

## Gráfica 2.

*Modalidades de la educación tradicional.*



Tomado de: <https://app.emaze.com/@AOWCQZLIQ#2>

Si bien la nominación de educación no formal prevaleció normativamente hasta inicios del siglo XXI en Colombia, su paso a la denominación de Educación para el Desarrollo Humano y el Trabajo, deja dos escenarios claramente trazados: el acceso al mundo laboral y todo aquello que de alguna forma aporte al desarrollo humano, desde una postura polisémica; Aquí caben el amplio grupo de acciones educativas que no se encuentran formalizadas, es decir que no se enmarcan en un sistema progresivo, escalonado y propedéutico que garantiza competencias institucionalizadas para el logro de certificaciones formales prerequisite para otras certificaciones.

Sobre la educación extraescolar, diversos actores persisten en reconocer los avances de este campo, construyendo categorías que profundizan o acentúan determinados aspectos educativos, tal es el caso de la educación más allá de la escuela o la educación fuera de la escuela, como escenarios en crecimiento (Kantor, 2008) (Trilla, 1996) (Sirvent, 2007); de acuerdo con Kantor “el campo de lo no formal, hasta no hace mucho tiempo se sabía más fértil que aprovechado, aparece ahora superpoblado, cada vez más vasto y diverso, asumiendo como puede las necesidades, las demandas y las expectativas sociales que recaen sobre él” (2008, pág. 135).

### ***Panorama General Sobre los Estudios en el Ámbito Extraescolar***

La literatura educativa parte del consenso sobre la trayectoria de la escuela y su lugar protagónico en la modernidad, a partir de este se propone la gramática y los cánones del desarrollo educativo formal claramente ligado a la constitución de los Estado- nación (Pineau, 2000; Bowen, 1985; Dubet, 2004). En este marco se abre paso el reconocimiento

de la educación por fuera del sistema educativo formal, como ya hemos mencionado, antagónica o complementaria de la educación formal, que, en el caso latinoamericano, ha tenido grandes transformaciones dados los diversos campos de trabajo epistemológico sobre la educación no formalizada.

Diversos estudios reconocen el surgimiento de la educación no formal en los años 60 (Trilla, 1996; Vásquez, 1998; Ruiz, 2005) como disposición de la UNESCO y su nombre se hace reconocido a partir del año 1967 en el International Conference on World Crisis in Education (Unesco, 1997). Según Jaume Trilla la educación no formal inscribe aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación, que han sido creados para cumplir con ciertos objetivos educativos no inscritos en el sistema educativo formal, como la escuela (Trilla, 1996).

El contexto de surgimiento de la educación no formal está marcado por fuertes críticas al sistema escolar tradicional, en particular por sus características clasista y autoritaria. Esto ocurre en el contexto latinoamericano en los años sesenta y setenta, particularmente en la aplicación del discurso desarrollista incorporado en la región.

Otro grupo de investigaciones inicia la discusión sobre el campo “no formal”, desarrollando una serie de abordajes académicos que conceptualizan de otra forma el escenario de lo educativo no escolar, como es el caso de la educación fuera de la escuela (Kantor, 2008), educación más allá de la escuela (Sirvent, 2007), además de corrientes pedagógicas extensas y constitutivas de amplios desarrollos como la Educación Popular (Freire, 2003), la pedagogía social (Velez, 2010), educación permanente, animación sociocultural y educación para adultos (Trilla, 1999).

En Latinoamérica, a partir de los años ochenta, en sectores populares urbanos toman fuerza, la pedagogía social y la Educación Popular; emergen como dos corrientes de pensamiento pedagógico con importantes recorridos históricos en relación con las reivindicaciones sociales de diversos grupos sociales (Torres, 2012; Velez, 2010). Estas corrientes dan un viraje a la construcción pedagógica a partir del valor de la experiencia de concientización y cambio educativo y social, en cuanto a la política, el poder y la práctica educativa como “praxis” (Krichesky, 2011).

En el caso de la pedagogía social, Claudia Vélez de la Calle realiza un denso seguimiento sobre la literatura y experiencias educativas en esta corriente pedagógica, desde el año 1982 hasta el año 2000; intentando responder a la pregunta de ¿Cuáles son las funciones sociales de la pedagogía en Colombia? Desde este interrogante, la autora propone que es posible considerar la pedagogía social no sólo como disciplina sino, también, como campo de formación y estudio transdisciplinar, y validar la formación de educadores sociales para que intervengan en la formación social del sistema, en el análisis de las condiciones culturales de la sociedad colombiana (Velez, 2012).

La investigación de Calle, en forma de arqueología del saber pedagógico social, toma como prueba documental las experiencias que vinculan la escuela con la comunidad, como las experiencias extraescolares que se gestan desde ambientes gubernamentales, no gubernamentales y comunitarios; por lo tanto, la evidencia de prácticas sociales en educación ambiental, educación para la democracia, etnoeducación (educación multicultural e intercultural), educación comunitaria, educación para el desarrollo y educación de equidad de género, da cuenta de una intencionalidad: trascender el ámbito de



la escuela en las finalidades educativas, fortaleciendo especialmente la formación ciudadana.

La otra corriente, la Educación Popular con orígenes comunes a la pedagogía social es analizada por Marcelo Krichesky, exponiendo que ésta se asienta y consolida como un extenso campo de acciones educativas en zonas rurales, urbanas empobrecidas, con gran recepción de obreros, mujeres y jóvenes como sujetos sociales excluidos, siendo tres las vertientes que alimentan su composición heterogénea, como práctica educativa en los territorios: la teología de la liberación, la comunicación alternativa y la investigación acción participativa (Krichesky, 2011).

Por otro lado, lo socioeducativo es nominado con mayor fuerza como la acción socioeducativa, en relación con otros conceptos como intervención socioeducativa (Cerro Ruiz, Bautista, & Melendro, 2011) y a su vez las características básicas de este se interrelacionan con la pedagogía social y la animación sociocultural (Bendit, 2007).

Una lectura común a las corrientes y expresiones pedagógicas presentes en el ámbito extraescolar, es que éstas han sido orientadas, en gran medida, a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en particular este último grupo poblacional ha sido objeto de central interés por la magnitud de su influencia con relación a las instituciones modernas y a los particulares fenómenos que subyacen a la condición juvenil. Al respecto, Débora Kantor ha desarrollado un estudio sobre la educación no formal con jóvenes, preguntándose por las propuestas formativas o proyectos contruidos para jóvenes, sobre las expectativas que operan en los espacios educativos no formales y sobre los significados que esto adquiere en los tiempos actuales.

La intención de analizar y fortalecer el trabajo de educar más allá de la escuela, en un entorno cultural cada vez más dinámico y desafiante, en condiciones de fragmentación social y de oportunidades desiguales, obliga a mirar de frente complejidades, potencialidades y perplejidades que atraviesan cotidianamente la tarea en ámbitos muy diversos (Kantor, 2008, pág 11)

Este planteamiento deja la puerta abierta para la indagación de los espacios no escolares y la acción educativa en contextos de vulnerabilidad.

Kantor plantea que el surgimiento de numerosos grupos, movimientos y organizaciones no gubernamentales, y la intensa actividad que estos comienzan a desplegar ante el retiro del Estado, la aparición de políticas públicas y programas compensatorios de las desigualdades sociales, el incremento de la oferta extraescolar privada –sea de actividades especializadas en algún área o de propuestas integrales en entornos grupales sostenidos– y la consolidación de iniciativas comunitarias –con diferente grado de articulación o de apoyo por parte del Estado y del sector privado– redefinen el territorio en el cual se desarrollan las propuestas de trabajo con niños, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela. La redefinición compromete actores, ámbitos y sentidos (Kantor, 2008).

Estas líneas de investigación proponen la presencia de diversos desarrollos epistemológicos de la educación fuera de la escuela, la existencia de procesos pedagógicos diversos para las distintas generaciones y grupos sociales, agenciados por estructuras organizativas con presencia local. Aspectos destacados en las reflexiones y debates de las pedagogías hecho por Puiggros & Marengo (2013).

Con respecto a la escuela se encuentra estudios que identifican la existencia del formato escolar o gramática escolar como matriz que pervive en las prácticas educativas de

organizaciones sociales (Canciano, 2013) y a su vez la existencia de modificaciones, flexibilizaciones del formato escolar dentro de propuestas escolares como las denominadas escuelas de reingreso en Argentina (Ziegler, 2011) Estas investigaciones siguen la tradición de autores como Tyack & Cuban (2001). Esto ha llevado a una serie de estudios que dan cuenta de cambios sustanciales no sólo en el formato escolar sino también en los públicos y las prácticas, que permean en el orden tradicional previsto para la escuela (Tobeña, 2011; Silva, 1995; Naimanovich, 2009).

### **La Estructuración de la Acción educativa**

La educación es una práctica social, que, como hemos descrito anteriormente, no se refiere sólo a la escuela, sino que incorpora en su concepción a una amplia gama de procesos de lo que se ha denominado “la transmisión cultural de una sociedad”. En esta perspectiva, la educación es entendida como el desarrollo de la acción educativa, la cual parte de la acción proyectada en la vida real. Al respecto: “La acción constituye el instante en el que el sujeto participa directamente en el mundo de la vida, mediante pensamientos o ejecuciones relacionadas con representaciones de estados de ese mundo: lo construye, lo mantiene, lo recrea” (Monarca, 2009, p. 16).

En particular, nos interesa aquí la Acción educativa, que es “toda acción que produzca algún efecto educativo del tipo que sea (es decir, como resultado o consecuencia). Cuando existe intención educativa (suscitar algún efecto educativo), ésta puede serlo, bien como intención-proyecto o bien como intención-fin” (Trilla, 1986, p. 133-134).

Al respecto, Héctor Monarca propone que la acción educativa lleva implícita una intencionalidad, es decir, subyace a la existencia de un proyecto preconcebido. Consiste en

un conjunto de formas de hacer y de saber en y sobre el mundo, encaminadas hacia diversas metas y sustentadas en motivos diversos. El tipo de relación existente entre los motivos, las formas de hacer y de saber y sus características intrínsecas definirá los rasgos de la acción (Monarca, 2009).

Con base en los argumentos anteriores, se acoge como acción educativa el concepto expuesto por Bedoya & otros, entendido como: “El conjunto de actividades que se realizan en el ámbito de los contextos educativos, es decir, todo aquello que es llevado a cabo y cuyo objetivo es la creación de un escenario para la formación de los sujetos. En este sentido, la acción educativa no se limita a la escuela” (Bedoya, Builes, & Lenis, 2009, p. 1258).

En la perspectiva del argumento hasta aquí expuesto, se propone un marco analítico que no pretende reducir a dimensiones particulares la constitución de la acción educativa; propone, sí, una mirada a la constitución de elementos que contribuyen a la misma.

### ***Dimensiones y Racionalidades de la Acción educativa***

De acuerdo con Héctor Monarca, la acción educativa se constituye en dos dimensiones interrelacionadas mutuamente: ética-teleológica, que expresa el sentido y fundamento de la acción, esto es, la construcción del ser como fin último de la educación; y la cognitiva-epistemológica, referida a la construcción de conocimiento que lleva implícita toda Acción educativa, de la mano de la racionalidad, ya sea como saber disciplinar o como saber didáctico (2009).

La dimensión ético-teleológica se constituye a partir del sentido final u horizonte de sociedad que se persigue. Así, como se ha dicho, toda acción educativa surge a partir de una(s) intención(es); en este caso, dichas motivaciones persiguen unos fines; en este trayecto se encuentra la dimensión teleológica.

Hablar del horizonte teleológico de la acción educativa quiere decir que las acciones se orientan por intenciones enmarcadas en un proyecto, es decir, las que se institucionalizan en el marco educativo formal y el extraescolar, ya que se consolidan como acción/práctica<sup>10</sup> educativa. La práctica es entendida como la experiencia construida a partir de actos que se repiten conforme a unas reglas constitutivas que le dan regularidad y la dotan de contenido sin por ello impedir la posibilidad de innovación, implicando unos niveles o formas de pensamiento que forjan y disponen hacia la acción. (Ried Luci, 2010)

Ésta se constituye a partir de motivaciones, las cuales pueden ser externas o internas: en el primer caso, las de tipo prescriptivo que, a manera de cultura institucionalizada, saber validado por un grupo social, proyecto educativo y fines sociales, no hacen parte de la motivación innata o directa del actor que ejerce la acción, esto es, el docente, educador, mediador, facilitador y/o promotor; para el segundo caso, se deriva del interés particular del actor que ejerce la acción, la motivación y por consiguiente su representación de la acción/práctica educativa se ve comprometida éticamente, en cuanto el actor atribuye al acto una intención desde el deber ser, es esto una apropiación de sentido que implica el valor intrínseco del acto educativo, la construcción del ser deseable – del sujeto ideal- para la sociedad (Monarca, 2009).

---

<sup>10</sup> La práctica es entendida como la experiencia construida a partir de actos que se repiten conforme a unas reglas constitutivas que le dan regularidad y la dotan de contenido sin por ello impedir la posibilidad de innovación, implicando unos niveles o formas de pensamiento que forjan y disponen hacia la acción. (Para ampliar, ver Ried Luci, 2010)

En consecuencia, la dimensión ético-teleológica pugna por la existencia de las motivaciones y los fines inherentes al acto educativo, como relato de un proyecto que perfila como objetivo la construcción de un sujeto ideal para la sociedad, es decir, el propósito de la educación puesto en el sentido de la construcción de un sujeto ideal para la sociedad que se quiere.

Para Héctor Monarca, son tres los aspectos que convergen en este interés ético-teleológico: a), la propuesta educativa para una determinada sociedad; b), las propuestas de las organizaciones sociales; y, c), los sujetos en ellas implicados (Monarca, 2009). De aquí que el acto educativo se conciba como la práctica intencionada que constituye un saber pedagógico, que se hace posible en la interacción permanente de los actores propios del acto educativo, en reflexión constante sobre las condiciones que lo hacen posible y la finalidad que se busca (Trilla, 1996).

En cuanto a la dimensión cognitiva-epistemológica su quehacer se encuentra inmerso en la construcción de conocimiento. Su búsqueda está trazada por unas formas de saber; de aquí que las características y rasgos de la acción educativa dependen de la relación que se establece entre los motivos, las metas y las formas de hacer y de saber (Monarca, 2009). Estas formas se encuentran en el contexto de racionalidades, es decir a la capacidad de pensar, evaluar, entender y actuar que construye desde su experiencia una persona, como ejercicio de saber y conocer establecido en el horizonte cognitivo-epistemológico de la educación.

La forma de saber y del conocer constituye en la acción educativa una serie de rasgos, los cuales no pueden verse de manera independiente, pues al momento de efectuarse la misma, cada uno de estos rasgos se ve limitado para expresar lo que ésta constituye; sin

embargo, se muestran aquí con el interés de exponerlos como categorías que permiten describir características parciales que emergen en la acción educativa.

Con base en los desarrollos sobre la acción educativa realizados por Héctor Monarca, se describen los rasgos principales de las racionalidades técnica, hermenéutica y crítico-emancipatoria (Monarca, 2009) (Ver tabla 2).

**Tabla 2.**

*Dimensiones y racionalidades de la Acción educativa.*

Dimensión/Racionalidad	Técnica	Hermenéutica	Crítica
Ético-Teleológica	Procedimiento	Interpretación	Emancipación
Cognitiva-Epistemológica	Valoración del saber prescriptivo	Experiencia compartida	Conciencia crítica

Fuente: Realizado con base en texto de (Monarca, 2009)

Si partimos de la premisa que antecede estos rasgos, reconocemos el planteamiento de Héctor Monarca al sustentar que ninguno de los rasgos, por sí mismo, da cuenta de la complejidad de la acción educativa; en ese caso, la racionalidad técnica, como ejercicio prescriptivo de los factores culturales que en la educación se anteponen al acto de educar, no responde, por sí misma, a la amplia riqueza de la acción educativa; en este sentido, la acción técnica se caracteriza por la ejecución de esquemas de acción tipificados/regulados anticipadamente, que constituyen un tipo de conocimiento que ha sido objetivado, normado, por haberse valorado como adecuado para lograr determinados fines. Por lo tanto, ese conocimiento objetivado constituye un medio preestablecido para el logro de un fin previamente definido. La racionalidad técnica sería el rasgo que caracteriza a aquellas

acciones que, en esencia suponen la reproducción de otras acciones objetivadas en forma de pasos, reglas y procedimientos.

Otro rasgo es la racionalidad hermenéutica, el cual tampoco logra cobijar la complejidad del acto educativo; sin embargo, su emergencia nos advierte de la necesidad deseable por parte de los actores partícipes en el mismo (organizaciones educativas, docentes, estudiantes, padres, otros actores) de interpretar y encontrar un sentido más allá del prescriptivo en la intención de educar. La valoración de lo hermenéutico pone el acento en la experiencia de encuentro entre los actores, en la construcción colectiva, en el reconocimiento del otro, con intenciones e intereses en el acto educativo. Dicho de otra forma, la racionalidad hermenéutica expone los fines difusos de la construcción compartida en el acto educativo, no expone fines objetivables, como lo hace la racionalidad técnica, sino que se expresa en función del sentido de comprensión que se construye entre los actores en el acto educativo.

Por último, y complementaria a la racionalidad técnica y hermenéutica se encuentra la racionalidad crítica, la cual tiene su génesis en la acción reflexiva; su posición intenta develar la intencionalidad ideológica que se constituye en la acción educativa en tanto proyecto institucionalizado de dominación y productor de desigualdades sociales. Se considera importante expresar aquí este rasgo en función del carácter emancipatorio que propone la acción crítica. Esto consistiría en ubicar la acción en contextos más amplios de los inmediatos; podríamos decir que exigiría que el trasfondo ético-teleológico de la acción no se agote en los horizontes del contexto inmediato donde tiene lugar (Monarca, 2009).

En esta perspectiva, Paulo Freire plantea que la transformación de la realidad, subyace en la racionalización crítica, es decir desarrollar un ejercicio de praxis que es reflexión y acción, por esto la criticidad no se queda en el saber pedagógico, se atribuye a



una apropiación emancipatoria donde el sujeto se libera (Freire, 2002). Por lo tanto, la racionalidad crítica implica reconocer el proyecto educativo en una sociedad que a partir de sus instituciones –la escolar- representa formas de dominación que son el objeto crítico de esta racionalidad en función de la emancipación de sus actores.

### **Acerca del Concepto de Educación Popular**

Al inicio de este capítulo se realizó la pregunta ¿Qué es la Educación Popular? y ¿Cuál es la acción educativa propia de la Educación Popular? Estos interrogantes se han abordado desde la perspectiva educativa extraescolar y desde la racionalidad crítica que sustenta la acción educativa como acto emancipatorio y de conciencia crítica. Con estos elementos es preciso exponer la concepción sobre Educación Popular que se reconoce en esta investigación.

De acuerdo con la monografía presencia, tensiones y retos de la Educación Popular en Colombia el concepto de Educación Popular es polisémico, se ha construido históricamente por la agencia de diversos grupos y movimientos sociales en América Latina, reconociendo momentos históricos, luchas y esfuerzos locales por generar una alternativa crítica desde la educación al sistema hegemónico (Angarita y Grisales, 2019).

Tres nociones sobre la Educación Popular nos permiten abordar este concepto, en primer lugar, entenderlo como *proceso colectivo*: Mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarna sus propios intereses de clase; en segundo lugar, como *práctica social*: Se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares; en tercer lugar como

*modalidad de educación:* Procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. Estas perspectivas confluyen en lo que Alfonso Torres denomina la respuesta alternativa, a un orden social desigual, que se constituye en una intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad presente, para contribuir a una sociedad más justa y democrática (Torres, 2012).

En este marco conceptual se reconoce la Educación Popular como proceso, práctica y modalidad de educación que parte de los agenciamientos locales hacia la promoción de una conciencia crítica de la realidad en la construcción de sujetos libres. En consecuencia, emerge como un proceso colectivo en el contexto de un estado de cosas injusto, a partir del cual se retoma la categoría creada por Gramsci, *el núcleo del buen sentido*, entendida como la toma de conciencia por parte de los sectores populares frente a la dominación, (Gramsci citado por Tamarit, 2002). En este caso la dominación desde la educación y es por esto que la dimensión política influye en la dimensión educativa. Ya que ésta busca afectar la subjetividad popular, conciencia social o saberes populares, que emergen del rechazo a la educación elitista, discriminatoria, autoritaria, individualista, competitiva, memorística y repetitiva. (Angarita y Grisales, 2019)

### ***El Diálogo de Saberes***

La Educación Popular para Paulo Freire es acción dialógica orientada por la pedagogía de la pregunta y el diálogo de saberes, como reinenciones didácticas que construyen sentido desde la participación popular, retomando la riqueza de los saberes locales, no acentuada en la prescripción de la educación dominante, sino reelaborada a partir de la relación horizontal entre el educador y el educando.

De acuerdo con la monografía presencia, tensiones y retos de la Educación Popular en Colombia:

La pedagogía de la pregunta es una herramienta propuesta por Paulo Freire, pedagogo brasileño (1921-1997) quien expuso que la escuela tradicional da respuestas a preguntas que los alumnos nunca formularon, y por ende lo más probable es que no les interesen. La pregunta asusta al maestro, pues no se tiene siempre la respuesta. Frente a ello, se propone la búsqueda de una respuesta conjunta, indagando con la guía del maestro, quien no tiene la necesidad de saberlo todo, sino solo estar dispuesto a escuchar, dar herramientas y mostrar caminos. (Angarita y Grisales, 2019, p 17,18)

La Educación Popular como práctica político-educativa se constituye en una posición dialógica, conversando sin parámetros estructurados que limiten la participación y el acto discursivo de los sujetos, es hacer del diálogo la mejor forma de reconocer al otro. Como lo expuso Freire en un gran número de sus obras: el acto de reconocer al otro es un acto de amor, es un acto político y pedagógico. (Freire, 1993).

De acuerdo con Alice Socorro Peña (2017) La acción dialógica se constituye en cuatro elementos: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Al respecto, La colaboración, como característica de la acción dialógica, surge entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación. Por lo tanto, es el: Diálogo que lleva a la adhesión, como coincidencia libre de opciones. En tanto la conquista implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto. En la acción dialógica los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en colaboración. El “yo” dialógico sabe que el “tú” es quien lo

constituye. Donde ambos pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existen, por tanto, un dominante y un dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación (Peña, 2017, p. 97).

Complementario a lo anterior, se encuentra la reflexividad sobre la realidad que permea a los sujetos, que los desafía. En consecuencia, la respuesta a los desafíos de esta realidad problematizada es la acción de los sujetos dialógicos para transformarla. En esta colaboración los sujetos transforman el mundo para la liberación de los seres humanos, lo que exige el descubrimiento del mundo y de sí mismos. En este descubrimiento se hace posible la adhesión y la confianza a los demás en una visión y proyecto común. Esta adhesión se revela en una comunión y comunicación permanentes. En consecuencia, emerge el esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con el liderazgo para lograr la liberación.

La colaboración y la unión posibilitan la organización como producto de la unidad de las masas, es el esfuerzo de liberación en una tarea común con los líderes: instaurar el aprendizaje de la pronunciación del mundo y su transformación, lenguaje y acción que no la dice y hace sólo el líder sino con el pueblo. En esta acción, la forma y el contenido lo determina el contexto histórico. Esta organización va a permitir el aprendizaje de la autoridad y la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos. La organización lleva consigo no sólo el testimonio arriesgado y amoroso de los líderes, sino disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir. La autoridad como elemento clave de la organización niega tanto el autoritarismo como el

desenfreno y la permisividad y reconoce la libertad a través del acto de delegar (Peña, 2017).

De acuerdo con Peña, 2017, colaboración, unión y organización confluyen en la acción dialógica a manera de síntesis cultural, es decir surge de toda acción cultural sistematizada y deliberada, que incide en la estructura social. Compuesta de fines y métodos la acción cultural puede estar al servicio de la dominación o de la liberación; ambas, dialécticamente antagónicas, se procesan en la estructura social a través de la permanencia y el cambio. “La acción cultural dialógica busca ante todo superar las contradicciones antagónicas para que resulte la liberación de los seres humanos” (Freire, 2002, p. 233). Estos a su vez se transforman en actores de la acción que ejercen sobre el mundo.

Con base en las cuatro características de la acción dialógica se define la presencia de una intencionalidad educativa y política reflexiva que emerge del valor solidario frente a los otros, en el marco de un proceso organizativo y por su incidencia en la acción cultural, es decir por el acto consciente que emerge de los sujetos, pues la intencionalidad que emana de dichas organizaciones tiene como horizonte el fortalecimiento de sujetos para el cambio social, los cuales se propone sean conscientes, solidarios, críticos y reflexivos frente a su realidad (Angarita y Grisales, 2019).

En consecuencia, esta investigación reconoce la Educación Popular como un proceso, una práctica y una modalidad educativa de transformación política y cultural, sin la cual no es posible reconocer su papel de cambio.

### **Multiculturalidad, Interculturalidad y Diálogo Intercultural**

En este último acápite del marco teórico conceptual se aborda como elemento central la cultura para exponer los rasgos distintivos de la multiculturalidad, la interculturalidad y lo que desde esta investigación se reconoce como diálogo intercultural.

La cultura es un concepto amplio y en ocasiones ambiguo, que se ha construido históricamente en relación con un estatus de saber y conocimiento. En este sentido la idea de cultura parte de un conjunto de creencias y entramado de prácticas y saberes que otorgan el estatus del saber, esto expone la cultura en un amplio margen desde la perspectiva histórica. En consecuencia, la cultura es un concepto en transformación, no estático que contribuye a ser referentes de diversas miradas científicas y sociales.

En la modernidad encontramos un concepto de cultura, que de acuerdo con Grimson citado por Barrera la define como “ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.” (2013, p. 3).

La referencia a la cultura se complejiza desde los conocimientos, las creencias y capacidades del hombre en un amplio campo de interacciones sociales. De igual forma, la UNESCO lo expresa como

un grupo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos de una sociedad o grupo social, que incluye todas las formas de ser en esa sociedad; como mínimo, abarca arte, literatura, estilos de vida, modos de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. (2001, s.p.)

En la perspectiva de la Educación Popular la cultura asume un lugar de construcción desde la cultura popular, es decir de los sectores subalternos que no son reconocidos o se invisibilizan por la cultura hegemónica – dominante.

En el libro *Culturas Híbridas*, Néstor García Canclini, hace referencia a las “culturas populares”, las cuales se configuran por el proceso de apropiación desigual del capital económico y cultural de una nación o etnia por parte de sus sectores subalternos, y por la comprensión, reproducción y transformación material y simbólica de las condiciones generales y propias de trabajo y de la vida (García, 2001). En esta perspectiva, las culturas populares son el resultado de una apropiación desigual del capital cultural, una elaboración propia de sus condiciones de vida y una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos.

En consecuencia, no existe una cultura, hay culturas, que se instituyen a razón del poder. Desde la teoría crítica marxista adoptada por Freire en la pedagogía del oprimido se reconoce una cultura dominante y culturas subalternas. Ahora bien, la cultura dominante ha dado pie al reconocimiento de espacios y presencias a las culturas subalternas en arreglo a continuar ostentando el lugar dominante, el mejor ejemplo de esto es el surgimiento de la multiculturalidad, como lo mencionan Gutiérrez Martínez:

El multiculturalismo es la estrategia política de aceptación legítima en la actualidad, tanto ética como política, del derecho del intercambio de diversas lógicas, la relación con la diversidad de pensamiento, de percepción, de gustos, de tendencias, la mezcla no sólo bio-lógica, sino cultural. Junto con ello, la democracia ha sido el discurso político que se ha presumido poseedor de la tecnología gubernamental para administrar de mejor manera, a través de la

igualdad de oportunidades económicas, de elección política y material, de esparcimiento cultural en el ámbito público, las diferencias y la diversidad de cosmovisiones. (Gutiérrez - Martínez, 2016, p. 329)

En esta perspectiva, la aceptación de la multiculturalidad es una estrategia de reconocimiento limitada, pues no busca afectar las estructuras de distribución del poder, pero sí integrar al sistema aquellas posiciones de la diversidad que amenazan la unidad nacional a partir de su nominación, ubicación, señalamiento e integración a la estructura de poder establecida entre dominantes y dominados. En otras palabras:

“El multiculturalismo se entiende como una serie de discursos integrados de manera siempre precaria y provisional. Este concepto se empleará para designar al grupo heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que se reúnen para reivindicar el valor de la “diferencia” cultural y/o étnica, así como en la lucha por pluralizar las sociedades que albergan a estas comunidades y movimientos”. (Gómez y Hernández, 2010, p 25).

Responde, entonces, a darle un lugar a lo “diverso” que no se encuentra alineado con la cultura dominante, porque representa una amenaza a la concepción liberal de igualdad que la teoría política clásica ha expuesto desde la democracia liberal, es decir a la construcción de Estado desde la igualdad y la unicidad cultural.

En palabras de (Alejandro de la Fuente, citado por Alavez), el multiculturalismo “surgió como un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de origen: la visión del ser humano es de igualdad no de diferencia” (2014, p.39). Sin embargo, el multiculturalismo tiene un componente



político-liberal que pretende responder a las demandas de “minorías” étnicas, nacionales o culturales porque reflejan una amenaza a la estabilidad política de las democracias liberales. (Alavez, 2014, p 39)

La multiculturalidad es entonces un concepto agenciado de forma que posibilite el reconocimiento de la diversidad en el marco de la unidad política liberal

(...) multiculturalismo que conlleva una visión individualizante del proceso del mestizaje en la diversidad, en el que se concibe una sociedad compuesta por una suma de grupos o personas. El multiculturalismo llamado liberal es claramente una proposición que va en el sentido de la individuación del espacio público que plantea el respeto y la tolerancia a la cohabitación entre diferencias de toda índole, tratando de insertarlas en el proyecto progresista de la democracia igualitaria, sin difundir infraestructuras que promuevan, no sólo el intercambio, sino también la dinámica colectiva misma del mestizaje que es el pilar central del diálogo.

(Gutiérrez - Martínez. 2016, p 331)

En esta investigación reconocemos el multiculturalismo, de acuerdo con Alavez, desde su comprensión en diversas dimensiones entre teóricas y prácticas. En primera instancia, por su abordaje descriptivo que alude a la presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el seno de la misma sociedad; en segunda, es filosófica referente a su dinámica normativa y prescriptiva frente a la realidad; y en tercera, “al ubicarse en las políticas públicas que se formulan frente a la existencia multicultural” (Alavez, 2014, p 38).

El concepto de multiculturalidad aparece agotado por la tensión con la idea de inclusión real en la vida social y política, y da pie a la interculturalidad, que no surge de

modo espontáneo, sino como parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que comúnmente se asocia a partir del siglo XVI con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Tiene una estrecha relación con tres conceptos anteriores al de la interculturalidad: la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo (Alavez, 2014, p. 31). Por lo tanto, no es única su concepción, es un concepto polisémico, entendido como: “hecho social/noción, concepto/categoría analítica, enfoque teórico/perspectiva analítica, alternativa epistemológica/ proyecto ético – político alternativo, movimiento social/utopía política y moral.” (Di Caudo, Llanos y Ospina, 2016).

Todas estas perspectivas de la interculturalidad la enuncian en un marco amplio, que surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico, propuesto inicialmente desde los movimientos indígenas de la región andina, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales. (Gómez y Hernández, 2010, p. 25)

En esta investigación se reconoce la interculturalidad desde su contribución educativa como parte de un gran proyecto de construcción de la dimensión ética y cultural en relación de la sociedad y el Estado, en perspectiva de la modernización política. Sobre la base de los derechos de las minorías, la cancelación de todas las formas neocoloniales que persisten, las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural, se podrá sentar las bases de un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y las intolerancias (De la Cruz, Cienfuegos y Santos, 2016). Sin embargo, se reconocen otros sujetos sociales diferenciados de los indígenas, que complejizan el entramado de identidades y grupos con luchas específicas en el marco de la interrelación cultural. De acuerdo con De la Cruz,

Cienfuegos y Santos (2016) el debate sobre la interculturalidad, como espacio de resistencia que articula las luchas, a partir de la consideración de que los indígenas no son los únicos diferentes y que una sociedad intercultural sólo será posible si es capaz de ser un proyecto de sociedad incluyente. En efecto, la interculturalidad se entiende como:

el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. Se asume este término como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social. (Pitre, 2020, s. p.).

La multiculturalidad y la interculturalidad contribuyen en la construcción de un amplio marco de reconocimiento para los sujetos sociales diversos, que se enuncian en la realidad social, desde la perspectiva de la coexistencia de distintas manifestaciones culturales en un territorio, que se relacionan entre sí, fomentando el intercambio de saberes y costumbres.

Teniendo en cuenta el contexto de debate de la multiculturalidad y la interculturalidad, emerge un concepto central en esta investigación: el diálogo intercultural. El cual se encuentra sujeto a la concepción de interculturalidad si ésta se constituye en una posición funcional o crítica. Para abordar este aspecto, reconocemos el concepto de diálogo como “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o

afectos” (Real Academia de la Lengua Española, 2021). Sin embargo, desde la perspectiva de la teoría del diálogo, este no solo es una práctica sino también un método, que en la realidad es escaso, pues como advierte Velasco & Alonso el diálogo

se le aplica poco en la praxis. Eso se debe, en realidad, a que el diálogo promueve, y requiere de, el universalismo (esto es, un enfoque igualitario, participativo y objetivo) como cualidad general de la acción (que es individual) y la interacción (que es social), la cual es opuesta al particularismo (esto es, el egoísmo, abuso y similares). Por ello, el diálogo precisa de ir más allá del por demás natural egoísmo de los comunicantes, para entrar en la construcción de un terreno común, en que se respeten de alguna manera los intereses de ambos, de modo que debe existir una cierta benevolencia (buena voluntad) de los sujetos para que un diálogo pueda darse. (Velasco y Alonso, 2009, s.p.)

Dicho esto, el diálogo no es tan común como parece, pues desde la perspectiva de Freire la relación dialógica entre iguales supone el reconocimiento del otro en un terreno de igualdad en el que se construye el saber reconociendo el saber del otro, aspecto diferente al formato escolar tradicional en el que se recurre a la clase magistral, el monólogo, la discusión e incluso el llamado “diálogo de sordos”. En efecto, el diálogo intercultural tensiona de forma crítica la forma tradicional de la educación, expuesta como transmisión.

De tal manera que

la interculturalidad está basada en el respeto a la diversidad, integración y crecimiento por igual de las culturas, sin embargo, no está libre de generar posibles conflictos, tanto por la adaptación o por el mismo proceso de aprender a respetar, pero con la diferencia, de que estos conflictos se resolverán mediante el

diálogo y escucha mutua, primando siempre la horizontalidad del proceso.

Cavalié. A (2009).

En este sentido, el diálogo intercultural desde una postura crítica es el acto de reconocimiento por excelencia, abordado desde la Educación Popular en la perspectiva de diálogo de saberes como mecanismo de visibilización y postura ética frente al otro. Por lo tanto, se postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento, no hacerlo, advierte Alavez

“desde una perspectiva funcional de la interculturalidad, sería no darle peso a la pobreza crónica y extrema en que se encuentra la población que pertenece a culturas subalternas de la sociedad, invisibilizando las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas económicos y sociales dado que no cuestiona el sistema poscolonial vigente y facilita su reproducción.” (Alavez, 2014, p 42).

En conclusión reconocemos la postura de Catherine Walsh acerca de una interculturalidad crítica en la que el diálogo no es funcional a la permanencia de las estructuras de negación, invisibilización y rechazo de los sujetos sociales subalternos, es una posición de resignificación y construcción de saberes que siendo desconocidos o marginados emergen en espacios de fortalecimiento de identidades, formas de pensar, sentir y construir el territorio, es decir la manifestación de la diversidad con arreglo al cambio de estructuras tradicionales de dominación. Al respecto Walsh menciona:

no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los

peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.” (Walsh, 2009, s.p.)

## **Diseño Metodológico**

La orientación metodológica de esta investigación tiene un carácter cualitativo, con alcance descriptivo y analítico, el método utilizado es el estudio de caso de la experiencia educativa en la organización Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar de la ciudad de Cali.

El estudio aborda la Acción educativa de la experiencia extraescolar liderada por la Junta de Acción Comunal, en la cual emergen aprendizajes que indican la manera en la cual emerge el diálogo como forma de encuentro intercultural, el diseño metodológico permite el tratamiento heurístico de la información obtenida a partir de varias técnicas, todas ellas cualitativas desde la observación, descripción y reflexión, permitiendo derivar en explicaciones más allá de la descripción aislada e independiente de las formas e interacciones propias del quehacer educativo no escolar sino por la emergencia de la acción educativa en contextos populares. El andamiaje metodológico permite describir la experiencia de formación apoyada en el método etnográfico, a partir del cual se identifican las concepciones existentes sobre el diálogo y su relación con la interculturalidad desde las voces de los participantes en la Escuela de las Artes. A su vez, se definen los lineamientos desde la Educación Popular en perspectiva de fortalecer el diálogo intercultural en la formación extraescolar.

## **Enfoque y Métodos**

El paradigma que orienta esta investigación es el enfoque cualitativo el cual se considera apropiado en este estudio, ya que aborda la realidad en su contexto natural,

indaga los fenómenos sobre su naturaleza y cómo suceden, interpretando las prácticas y las condiciones de acuerdo con las personas implicadas. La posición del investigador desde este enfoque se agudiza en torno al análisis, la comprensión, la disertación y la discusión de los argumentos que emergen de la realidad social, a su vez el campo de estudio se observa y delimita en torno a los debates actuales de carácter académico-científico. En este sentido, el diálogo desde la Educación Popular como campo de investigación nos ofrece un rico escenario de aportaciones en clave de la identificación de su pertinencia y orientación.

Dicho lo anterior, el enfoque cualitativo constituye un escenario de riqueza significativa en la comprensión de los fenómenos sociales (Denzin & Lincoln, 2011), lo que se acerca a la intencionalidad de la Educación Popular, ya que ésta propende por la comprensión de la realidad social desde la perspectiva crítica; de esta forma, nos acercamos a esta corriente pedagógica con un enfoque que reconoce los argumentos y la construcción etnográfica como base metodológica para la creación de conocimiento.

En consecuencia, este estudio de carácter cualitativo aborda la corriente pedagógica de la Educación Popular desde la teoría crítica, lo que constituye este estudio en una investigación educativa. A su vez, reconoce el método etnográfico (Guber, 2005) y el método de indagación documental (Paramo, 2013) como los escenarios de construcción argumentativa y análisis del material empírico y la base documental a disposición sobre el tema.

### **Fases del Diseño Metodológico**



Las fases del desarrollo metodológico se sintetizan en la estructuración del proyecto, la búsqueda documental, el análisis documental y la redacción de un documento de carácter científico en perspectiva de proyecto de investigación el cual evidencia el resultado de un proceso de gestión del conocimiento, correspondiente a la opción de grado del título de Maestría en Educación Intercultural.

De acuerdo con Álvarez Gayou (2012) se exponen los pasos de la construcción del diseño metodológico cualitativo:

1. Definir tema, problema y pregunta problema. Este punto se constituye en la estructura de referencia en cuanto establece el campo de estudio, la pregunta problematizadora y su contexto problemático. Si bien es el punto de partida, este momento reconoce la intencionalidad de los autores, sus inquietudes, cuestionamientos y la posible vacancia en el abordaje de una problemática con relevancia científica, en la que un proyecto de investigación puede contribuir a esclarecer, discernir e incluso proponer nuevas argumentaciones sobre el eje del estudio.

2. Importancia y relevancia del estudio (justificación).  
Se establecen los juicios y argumentos que hacen válido el estudio en orientación del problema previamente establecido y en consonancia con el campo de investigación. Se establecen las posibles aportaciones que este tipo de estudios arrojaría al campo científico social y las posibles limitaciones que se encuentran en el desarrollo de este campo.

3. Viabilidad del proyecto, pertinencia con la Maestría en Educación Intercultural. Se establece la coherencia del estudio con respecto a la línea de investigación y a los parámetros institucionales expuestos, aspecto que da viabilidad al estudio. Se identifican las líneas de investigación de la Maestría, reconociendo la más cercana a la intencionalidad del

estudio y las características del proyecto que cumplan con criterios de pertinencia, alcance y medición, que lo hagan posible.

4. Definir objetivos, general y específicos. Se establece la intencionalidad y alcance del estudio de acuerdo con enunciados precedidos por verbos en infinitivos los cuales se pueden orientar por la taxonomía de Bloom. Los objetivos específicos se construyen de forma concatenada y la suma de ellos contribuye directamente al alcance del objetivo general.

5. Soporte bibliográfico. Referencias no mayores a diez años como criterio de temporalidad. Cohorte bibliográfica que responde a la sustentación científica y a su vez a las características documentales de los estudios, de acuerdo con el tipo y vigencia de las referencias utilizadas. Se realiza la búsqueda de textos académicos en bases de datos de acceso abierto como: Redal, Scielo, Dialnet, Google academic, Clacso y Flacso, entre otras.

6. Definir características de los instrumentos o categorías de análisis. Se caracterizan los instrumentos en función de las categorías y subcategorías que emergen del estudio con enfoque cualitativo. Por lo tanto, se procede a la construcción de instrumentos para entrevistas semiestructuradas y visitas de participación etnográfica, establecimiento de diario de campo y construcción de ruta de escenario, así como el número de entrevistas y las características de los informantes requeridos.

7. Describir el desarrollo metodológico, exponiendo técnicas, instrumentos, temporalidades y alcances de los mismos a partir de la intencionalidad de responder a cada objetivo, se esbozan las decisiones tomadas y sus alcances. Esquema estratégico que permite solucionar el cómo llegar a la obtención de conocimiento a través de técnicas e

instrumentos claramente preestablecidos. Las fuentes seleccionadas se analizan en fichas de estudio documental y se establece un ejercicio de escritura descriptiva y analítica en correspondencia con los objetivos propuestos; las entrevistas se ajustan a partir de una prueba piloto y se desarrollan de acuerdo con la línea de saturación de información; las sesiones de observación participante se acuerdan y se definen en función de los espacios de análisis sobresaliente para la investigación.

8. Definir un paradigma interpretativo: a partir de las categorías de análisis encontradas, y de la pregunta que guía el estudio, se analiza el material documental y empírico en forma concluyente a partir de una matriz de información. La escritura tiene en cuenta la correspondencia con la pregunta que orienta el estudio identificando ideas fuerza en contraposición, a favor y neutrales que constituyen la riqueza analítica en la discusión sobre el tema propuesto. Se establece la forma de organizar y analizar la información, lo que conlleva a la exposición de información y/o conocimiento en clave de la pregunta expuestas en el estudio.

9. Hacer una discusión (postura argumentada sobre el trabajo y sus resultados) y concluir. Exponer los argumentos emergentes en torno a la asociación, análisis, discusión, disrupción y asimilación de la información obtenida.

### **Técnicas y Desarrollo del Diseño**

Teniendo en cuenta que las técnicas de investigación son el conjunto de procedimientos que le facilitan al investigador establecer una relación con el sujeto investigado, este estudio se basa en el abordaje empírico y documental de la acción

educativa en clave de diálogo desde la perspectiva de la Educación Popular. Las técnicas no constituyen una recopilación absoluta de la realidad, sino desde las interpretaciones, apreciaciones y posiciones con las cuales los actores llenan de sentido sus experiencias de participación en la Escuela de las Artes y la Junta de Acción Comunal. Cabe anotar que el desarrollo de las técnicas no es lineal, el abordaje se traslapa y sobrepone teniendo en cuenta la realidad del investigador y del objeto de estudio.

Las técnicas a utilizar en el desarrollo metodológico de esta investigación son: la entrevista semiestructurada, la observación participante y la revisión documental histórica. A continuación, se presenta un esquema que plantea el propósito de cada una de las técnicas utilizadas.

**Tabla 3.**

*Propósito de las Técnicas de investigación.*

Objetivos	Técnicas	Fuentes de Información
Describir la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del mar.	Revisión documental y etnografía participativa.	Revisión documental de los estatutos, las actas de la JAC, documentos de divulgación, comunicados públicos e información digital de la organización. Observación participante en: asambleas y sesiones de formación de la escuela de las artes.
Identificar las concepciones existentes sobre el diálogo y su relación con la interculturalidad en la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del mar.	Entrevistas semiestructuradas.	Informantes clave: integrantes directivos de la Junta de Acción Comunal, educadores de la escuela de las artes, participantes de la escuela de las artes (niños, niñas, adolescentes o jóvenes), madres, padres o acudientes.
Proponer lineamientos desde la Educación Popular para el fortalecimiento del diálogo intercultural en la formación extraescolar.	Revisión documental, etnografía participativa y entrevistas semiestructuradas.	Se retoman las fuentes anteriormente mencionadas bajo una lectura en clave de Educación Popular.

### ***Análisis Documental***

En esta técnica se abordan dos tipos de análisis, el histórico y el académico, que se presentan en este orden:

En el contexto planteado y con el propósito de reconocer la información escrita, existente acerca de la Junta de Acción Comunal y la Escuela de las Artes, en el primer semestre del 2020 se realizó la búsqueda de información documental, para esto se identificó en primer lugar, información alojada en sitios web, información organizativa e información acerca de sus proyectos y actividades, además de documentos de carácter divulgativo con trazabilidad de actividades realizadas desde el año 2010. Se encontraron mensajes en redes sociales que mencionaban a la organización por su participación en eventos, promoción y divulgación de actividades; sin embargo, éstas no contenían información significativa acerca de las acciones educativas. Paralelamente, se realizó contacto con la Junta de Acción Comunal solicitando información, de la cual se obtuvieron planes, proyectos y material de carácter divulgativo. (Ver tabla No. 4.)

#### **Tabla 4.**

*Acervo documental de la Junta de Acción Comunal de Villa del mar.*

Tipo de documento	Observación
Estatutos de la Junta de Acción Comunal	Documento de carácter legal que aporta la función y directrices de la acción comunal.
Actas de la JAC	Documentos de planeación y organización interna que permiten reconocer los temas abordados por la Junta.
Documentos de divulgación: comunicados públicos, volantes, folletos y pasquines.	Textos que dan cuenta de la información que proyecta la organización.
Información digital: textos en general sobre la escuela de las artes.	Información general relacionada con la Junta.

Como se muestra en la tabla anterior, se obtuvieron documentos significativos que describen el propósito y práctica de las organizaciones, aquí llama la atención que la organización tiene una fuerte práctica de divulgación de sus proyectos educativos, esto no se hace por medios virtuales sino de forma física con volantes y folletos, lo que se explica por el planteamiento de sus ofertas, éstas no son masivas, responden a convocatorias personalizadas y locales, en las que la población participante se encuentra cercana a la Junta de Acción Comunal.

En cuanto al análisis documental de tipo académico este se fundamentó en la búsqueda de información de los últimos años y del análisis a partir de fichas documentales identificadas en bases de acceso abierto y bibliotecas, que corresponden a documentos de carácter científico reconocidos como artículos de revista, monografías, tesis o libros, que abordan el tema del diálogo, la interculturalidad y la Educación Popular.

La información obtenida de las fuentes secundarias sobre las dos organizaciones se revisó en clave del marco teórico y conceptual describiendo la relación de la enunciación de prácticas y motivaciones en la base documental recopilada, aspecto que derivó en la identificación del sentido y los rasgos característicos de las ofertas que realizan con y para los jóvenes.

### ***Observación Etnográfica***

Desde el enfoque etnográfico se realizó observación participante en los espacios permitidos por la organización, teniendo en cuenta que esta técnica se desarrolló en el segundo semestre del 2020, momento en el que persistían las medidas de confinamiento y

bioseguridad. Por lo tanto, el estudio se desarrolló a partir de la observación en encuentros de carácter físico (cumpliendo las medidas de bioseguridad expuestas por la administración distrital de Cali) y actividades virtuales, teniendo como premisa la identificación de los momentos clave como reuniones de planeación de la JAC, talleres artísticos de la Escuela de las Artes, reuniones comunitarias y eventos de promoción de prevención y promoción comunitaria; en dichos espacios se tuvo un lugar de participante, puesto que se me permitió tener voz y parte en la realización de las actividades de direccionamiento de la Acción educativa con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

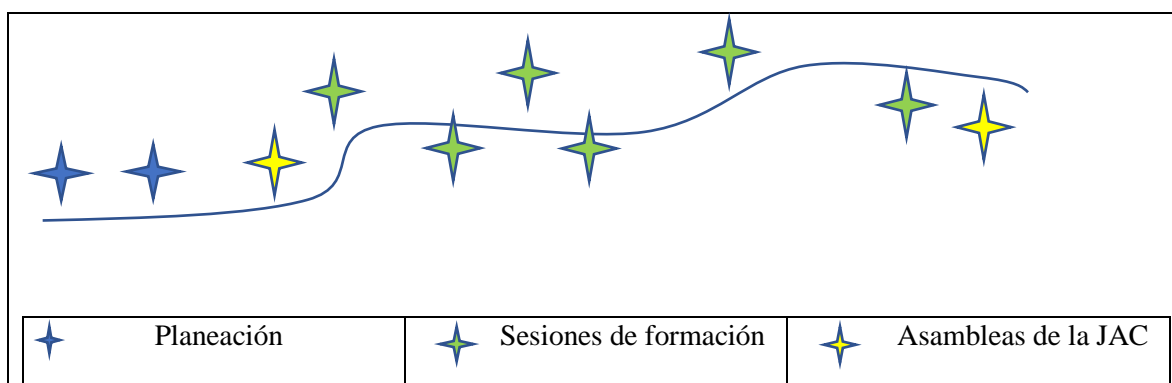
El rol de investigador se acompañó del rol de participante, pues la organización permitió hacer parte de sus propuestas educativas asumiendo un rol de apoyo, que no implicaba realizar acciones de formación directa con los participantes, en otra perspectiva, se pretendía aportar desde mis experiencias e inquietudes a la dinámica propuesta por la organización. En este sentido, el valor de la observación participante no se centró en su carácter referencial- de informar o identificar cómo son las cosas- sino performativo (Guber, 2001). Dicho de esta forma, la observación participante, se desarrolló con el consentimiento previo de cada evento y consistía en el apoyo a actividades específicas, que me permitieron interactuar con los actores presentes, posteriormente a cada evento, la información relevante se transcribía en un diario de campo como soporte de las visitas realizadas.

Los eventos de observación del ejercicio del diálogo se tuvieron en cuenta durante tres tipos de espacios de organización y proyección de la acción educativa desde la JAC: el primero, la planeación del equipo de educadores en la Escuela de las Artes, con dos observaciones, en modalidad virtual; el segundo, la participación en seis sesiones de

formación de la escuela de las Artes en las diferentes ofertas artísticas (danzas, artes plásticas y escritura creativa) también en modalidad virtual; tercero, en dos asambleas de la JAC, en modalidad presencial (Ver la siguiente gráfica). Todas las actividades tuvieron lugar entre lunes y jueves en horario de 6:00 a 8:30 p.m.

### Gráfica 3.

*Trayectoria etnográfica.*



Las reflexiones sobre los acontecimientos observados durante las sesiones de formación permitieron identificar intereses, motivaciones y prácticas que movilizan la acción educativa, más allá del desarrollo de una actividad en el marco del plan o proyecto educativo, se evidenciaba actitudes emotivas que trascienden la formalidad práctica y trascienden a la vinculación de los actores.

### *Entrevistas*

Las técnicas mencionadas hasta el momento se complementaron con la entrevista semiestructurada, la cual permitió reconocer las voces de los participantes de la experiencia, identificando el sentido que los sujetos le dan a la misma a partir de sus



intenciones, intereses y prácticas. En esta perspectiva, se realizaron ocho entrevistas con referentes. Los entrevistados son integrante de la JAC, educadores, participantes de la Escuela de las Artes y madre o padre de participante en la Escuela de las Artes (ver tabla 5).

Se denomina referente a aquellos actores asociados con la organización que aceptaron ser entrevistados en el marco de esta investigación, los nombres que se exponen en la tabla son ficticios dado que se acordó proteger su identidad en el marco del consentimiento informado.

**Tabla 5.**  
*Entrevistas a informantes clave.*

No. Entrevista	Informante clave	Descriptor del informante
Entrevista 1	Presidenta JAC	Integrante JAC
Entrevista 2	Asociado JAC	Integrante JAC
Entrevista 3	Educador – Escritura creativa	Educador arte
Entrevista 4	Educador - Artes plásticas	Educador arte
Entrevista 5	Participante escuela de las artes	Participante escuela
Entrevista 6	Participante escuela de las artes	Participante escuela
Entrevista 7	Madre o padre de familia de participante escuela de las artes	Acudiente escuela
Entrevista 8	Madre o padre de familia de participante escuela de las artes	Acudiente escuela

Las entrevistas se realizaron a los ocho referentes por su participación directa o indirecta en la Escuela de las Artes, es decir vinculados de alguna forma al proyecto educativo, éstas tuvieron lugar entre enero y febrero del 2021, fueron realizadas en los espacios de formación y se contó con una guía semi-estructurada que permitía de manera flexible indagar por la Acción educativa y su relación con la interculturalidad (Ver anexo. formato de entrevista).

## **La Experiencia de Formación en la Escuela de Artes de Villa del Mar**

Imagina...Imagina enterrar el rencor, imagina sembrar el amor. Imagina tumbar las barreras que hay a tu alrededor  
 Imagina ser el héroe que salvó al mundo del racismo y cambiar el pesimismo por el optimismo. Imagina ser el autor de tu propia historia, vencer con justicia y tener la victoria.

Keyla Hurtado (2021) Taller de escritura creativa Escuela de las Artes

Este capítulo tiene como propósito describir la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar, campo de estudio que se aborda desde la perspectiva socioeducativa y la construcción curricular, escenarios que permiten reconocer el contexto, el desarrollo de la experiencia y los cambios y continuidades que emergen de dicha experiencia.

### **La Escuela de las Artes una Experiencia de Educación Extraescolar**

La Escuela de las Artes es una propuesta alternativa que cuenta con dos años de trayectoria como estrategia educativa extraescolar con énfasis artístico y de protección en la perspectiva de los derechos, dirigida a niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes (venezolanos y de otras regiones del país) y nativos de la ciudad de Cali. Surge como una iniciativa de la JAC del barrio Villa del Mar, como una propuesta educativa a población

que, en algunos casos, no se encuentra en la educación formal; aspecto por el cual esta experiencia se establece en el ámbito extraescolar, cuyo currículo se asume como la concreción de un proyecto social y cultural, que no busca remplazar la función escolar, pero si contiene intenciones educativas y medios para conseguirlos, aspecto que de acuerdo con Cesar Coll merece una revisión actual a la luz de las nuevas prácticas socioculturales emergentes (Coll, 2013).

En dicha perspectiva, este acápite da cuenta de la descripción, sobre la experiencia de educación extraescolar de la Junta de Acción Comunal a partir de un conjunto de interrogantes: ¿Cuál es el sentido con el que surge la experiencia educativa denominada la Escuela de las Artes? ¿Cuáles son las fases características del proyecto curricular construido por la organización, en el marco de la educación extraescolar? y ¿Cuáles son las principales continuidades y cambios curriculares identificados en el proyecto educativo extraescolar?

El análisis de la experiencia se hace a la luz de los cambios y continuidades presentes en la experiencia de acción educativa de la JAC del barrio Villa del Mar en la ciudad de Cali (Palamidessi, 2006); para esto se tienen en cuenta las reflexiones sobre la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013); y, la dinámica de *cambio control* en el desarrollo del currículo (Moreno, 2008).

### ***El Sentido de la Acción Educativa Extraescolar***

El proyecto educativo de la Junta se construye con niñas, niños, adolescentes y

jóvenes de la comuna uno, área de ladera, por su geografía montañosa,<sup>11</sup> considerada una de las de mayor vulnerabilidad y marginalidad de la ciudad de Cali, junto con las comunas 13, 14 y 15 del oriente de Cali (Toro, 2013).

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes al igual que sus familias, en gran porcentaje son vulnerables, dado el débil acceso a bienes y servicios, además del fracturado cumplimiento de los derechos representados en la incipiente presencia del Estado.

En respuesta a esta realidad, han surgido experiencias organizativas protagonistas de luchas populares por diversos aspectos de interés comunitario, entre ellos el mejoramiento de las condiciones materiales y el trabajo social dirigido a las NNAJ, particularmente, desde la educación y la cultura.

En consecuencia, han emergido las expresiones de cultura juvenil urbana como grupos representativos de salsa, a nivel mundial, además de la influencia del *break dance*, el *hip hop*, el *rap*, el *grafiti*; el folclor pacífico, expresiones posibles gracias a la riqueza cultural propia de la multiculturalidad presente en la comuna uno de Cali.

La Escuela de las Artes se localiza en este contexto de vulnerabilidad en el que la JAC del barrio Villa del Mar hace parte de los cambios sociales, económicos, políticos y culturales vinculados a la sociedad de la información que están trastocando profundamente los entornos, situaciones y contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades y recursos para aprender. (Coll, 2013)

El horizonte teleológico de la Escuela de las Artes se configura a partir del sujeto deseable a partir de la formación, este es un NNAJ que reconoce la diversidad y establece

---

<sup>11</sup> Las comunas reconocidas en las zonas de ladera en la ciudad de Cali son: la comuna 1, 18 y 20. Por su topografía pendiente son zonas de alta presencia de población migrante de las zonas montañosas del suroccidente colombiano, indígenas y mestizos.

diálogos con los diferentes, reconociéndose parte de la diferencia y propositivo en el encuentro con el otro. Por lo tanto, la racionalidad ético-teleológica se basa en la construcción de sujetos que buscan la igualdad desde la diversidad reconociendo al otro diferente y construyendo con él un mundo posible.

### ***La Acción educativa Extraescolar***

En la ciudad de Cali una de las investigaciones etnográficas de renombre fue *Cali tras el rostro oculto de las violencias* del Profesor Gildardo Vanegas, en la cual se retratan biografías de niños, niñas y jóvenes que participan de la dinámica de la exclusión y la marginación; pero también la existencia de experiencias organizativas desde la educación y la cultura (Vanegas, 1998). Esto evidencia otras formas de educación por fuera de la escuela, es decir, el reconocimiento de otros actores presentes en el proceso educativo, aspecto que no resta importancia a la escuela en su función moderna, en el proceso de socialización y preparación de las trayectorias escolares.

En esta perspectiva, La Escuela de las Artes se constituye como un proyecto de educación extraescolar y con un proceso de transmisión cultural basado en los principios de la Educación Popular dirigido a población con dificultades de acceso escolar, reconociendo aspectos importantes de la escuela, y, además, de su relación con acciones artísticas.

En este sentido, las experiencias extraescolares no se quedan en la mera transmisión del saber, sino que van más allá, pues existen grupos y sectores de la sociedad que toman de la escuela conocimientos, valores y hábitos intelectuales engendrados en el marco de ésta y en función de sus finalidades didácticas propias (Forquin, 1987).

Este argumento se acerca a la visión propuesta por Cesar Coll sobre una nueva ecología del aprendizaje, la cual propone en contraste con la escolarización universal, en aspectos como la continuidad del aprendizaje durante toda la vida, mucho más allá de los periodos de escolarización y de formación inicial, esto como consecuencia de la multiplicidad de escenarios y agentes educativos (Coll, 2013).

Se puede plantear que algunos conocimientos adquiridos por los participantes de la Escuela de las Artes, incorporados a sus proyectos de vida, son fruto de un contexto ajeno a las instituciones educativas de educación formal reglada (Coll, 2013). Por supuesto, esto no significa proponer una sociedad desescolarizada (Illich, 1985) sino reconocer “la existencia de contextos ajenos a la escuela que ofrecen oportunidades, recursos y herramientas para aprender, y que tienen una influencia creciente sobre los procesos de formación y de desarrollo de las personas” (Coll, 2013, pág. 35).

Teniendo en cuenta el sentido *ético-teleológico* de la Escuela de las Artes, descrito en el acápite anterior, es preciso reconocer también el sentido *cognitivo-epistemológico*, que emerge de este proyecto de formación alternativo extraescolar, cabe aquí mencionar que la postura crítica es la racionalidad que emerge en la acción educativa de la experiencia, sin dejar de lado la racionalidad técnica y hermenéutica expresada en los aprendizajes y conocimientos que se incorporan en la propuesta artística. Para ver esto en detalle se propone abordar el desarrollo curricular de este proyecto alternativo.

### ***El Currículo en la Escuela de las Artes***

A partir de un contexto con condiciones vulnerables para niñas, niños, adolescentes y jóvenes la JAC del barrio Villa del Mar se ha consolidado en una organización con 35 años de trabajo comunitario y en los dos últimos años ha desarrollado

la Escuela de las Artes. Frente a esta experiencia se pretende responder cuáles son las fases características del proyecto curricular construido por la organización, en el marco de la educación extraescolar. En el siguiente cuadro se observan tres fases históricas: iniciación, tensión y consolidación, en las cuales se señalan las intenciones educativas y los medios para alcanzar dichas intenciones.

**Tabla 6.**

*Fases y componentes del proyecto educativo Escuela de las Artes*

Fases Componentes	Fase de Iniciación	Fase de Tensión	Fase de consolidación	
<b>Intenciones educativas</b>	<b>Objetivos</b>	Promoción artística y de valores en espacio público (previo a la pandemia).	Desarrollar una estrategia pedagógica para fomentar la integración local con enfoque de protección a la niñez de manera virtual (primera ola de la pandemia)	Facilitar la creación de ambientes seguros para NNAJ colombianos y venezolanos y sus familias residentes en la Comuna 1, a través del fortalecimiento de las capacidades de autoprotección y prevención de violencias con la práctica de disciplinas artísticas como la escritura creativa, las artes plásticas y la danza. Con esta iniciativa también se busca la creación de estrategias de autoprotección y protección colectiva, que contribuyan a la integración local
	<b>Contenidos</b>	Áreas artísticas: Danza Artes plásticas: pintura. Teatro	Áreas artísticas: Danza Artes plásticas: pintura. Escritura creativa Enfoque de derechos Derechos de los niños/as.	(postpandemia, segunda ola) Áreas artísticas: Danza Artes plásticas: pintura. Escritura creativa Enfoque de derechos Derechos individuales y colectivos
	<b>Actividades de enseñanza y aprendizaje</b>	Reconocimiento del barrio y lugares de importancia. La animación sociocultural en la calle, representaciones artísticas. Elaboración de muestras artísticas públicas.	Reconocimiento de la identidad, orígenes y prácticas culturales. Espacios protectores para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Proyección de productos en muestra física y virtual. Formación en modalidad virtual, uso de herramientas virtuales.	Narrativas de reconocimiento del otro. Producción artística libre Reflexividad ante acontecimientos presentes en la realidad.
	<b>Metodologías</b>	Recreación dirigida Animación sociocultural Experiencias significativas con pares Interaccionismo simbólico en la calle.	Herramientas virtuales de formación artística Experiencias significativas con pares Comunicación alternativa de productos artísticos.	Diálogo de saberes Diálogo intercultural Reflexividad crítica Creatividad espontánea Educación Popular
<b>Medios para las intenciones</b>				

<b>Espacio y tiempo</b>	Espacios: la calle, la sede de la JAC y el parque de Villa del mar. Tiempos marcados por la disposición de los participantes, horarios vespertinos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Espacios: virtuales, encuentros sincrónicos por meet.</li> <li>▸ Tiempos: horarios nocturnos, contrarios al calendario escolar o las posibilidades de acceso a internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Espacios: virtuales, encuentros sincrónicos por meet.</li> <li>▸ Tiempos: horarios nocturnos, o las posibilidades de acceso a internet.</li> </ul>
-------------------------	--	--	---

### *Fase de Iniciación: Constitución de la Escuela de las Artes*

En los años noventa la expansión de asentamientos en la Comuna Uno de Cali, contribuyó a la creación de procesos organizativos en un contexto de expansión de la ciudad, en la ladera de Cali, dinámica que se consolidó en la constitución de Juntas de Acción Comunal.

La creación del barrio fue con el apoyo de la comunidad, trayendo el agua, la luz, haciendo las gradas de cemento y poco a poco construyendo lo que hoy es Villa del Mar, de eso ya van más de treinta años. Integrante JAC

El surgimiento de la Junta de Acción Comunal de Villa del Mar data de 1996 con una pre-junta, pero es hasta el siete de agosto de 2004 que se formalizan los estatutos de la Junta que la determinan como:

una organización cívica, social y comunitaria de gestión social sin ánimo de lucro, de naturaleza solidaria, con personería jurídica y patrimonio propio integrada voluntariamente por los residentes de un lugar que aúnan esfuerzos y recursos para procurar un desarrollo integral, sostenible y sustentable con fundamentos en el ejercicio de la democracia participativa. Su función es promover y fortalecer en el individuo, el sentido de pertenencia frente a su comunidad y crear y desarrollar procesos de formación para el ejercicio de la democracia. Estatutos de la JAC Villa del Mar



Es por esto que la JAC ha reconocido en su contexto de riqueza cultural que debía desarrollar la oferta artística, esto marcó los antecedentes a la creación de la Escuela de las Artes; como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente y más o menos sistemático, entre los saberes y los materiales simbólicos disponibles en la cultura (Forquin, 1987).

La sede de trabajo fue una residencia temporal de la Junta de Acción Comunal. Su conformación se apoya en la influencia artística de un grupo importante de personas con trayectoria en las artes plásticas, la danza, el teatro, la escritura, entre otras. Con estas características la JAC construyó su propuesta de trabajo con NNAJ desde el enfoque de la Educación Popular<sup>12</sup>, influencia significativa en un grupo amplio de organizaciones populares, entre ellas las artísticas y las comunitarias, en Colombia desde los años setenta (Torres, 2012).

En este sentido, la metodología de trabajo se caracterizó por ejercicios de recreación dirigida y la animación sociocultural. Este proceso se desarrolló desde el reconocimiento de experiencias significativas con pares, es decir una relación horizontal en la que los jóvenes con destrezas artísticas y conocimientos enseñaban a otros participantes, desde una proposición dialógica que se sintetizaba en retomar los aspectos valiosos para los participantes y se estructuraban desde propuestas artísticas en la calle, la esquina, la cancha de fútbol, en los espacios del “parche<sup>13</sup>”, desde el encuentro con otros pares. Aspecto que le da relevancia a la ocupación del territorio.

---

<sup>12</sup> La influencia de la obra de Paula Freire en la Pedagogía del oprimido, tuvo recepción por parte de comunidades religiosas y organizaciones de base, que incluso re-significaron la opción de servicio religioso en un sentido liberador y político desde las enseñanzas de Jesús, lo que se constituyó el espíritu de la Teología de la liberación.

<sup>13</sup> El “parche” en el argot popular de los jóvenes significa el punto de encuentro donde pasar su tiempo libre y participar del diálogo, el juego y la acción colectiva.

### ***Fase de Tensión: Los Cambios en la Escuela de las Artes***

Durante el año 2020 el mundo fue testigo de una serie de cambios significativos suscitados por el surgimiento del virus del COVID - 19; en particular, las transformaciones locales en el ámbito de la participación y la formación se retoman en este texto como fase de tensión. Surge la Escuela de las Artes con el apoyo del Consejo Noruego para los Refugiados, dada la presencia significativa de población migrante en la Comuna Uno y en especial en el barrio Villa del Mar.

(...) es necesario crear una escuela de formación para todos los niños que hay en la zona, muchos de ellos no están en la escuela, otros no tienen acceso a internet, y peor aún, no hay ni siquiera que comer porque sus papás viven del rebusque y con la encerrada que nos hizo el gobierno ya no hay como salir, esos niños están viviendo un estrés muy alto. Educador Arte.

De acuerdo con la página oficial del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, el 06 de marzo del 2020 se confirmó el primer caso de COVID -19 en el territorio nacional, luego de los análisis practicados a una paciente de 19 años, este fue el punto de inicio para Colombia de la propagación del virus que durante ese año se expandiría a la mayoría de municipios del territorio colombiano, conllevando a la transformación de la cotidianidad de la sociedad, a partir de las medidas de cuarentena, aislamiento preventivo, distanciamiento social y físico, medidas de bioseguridad y otros derivados de la emergencia sanitaria.

En consecuencia, el COVID – 19 ha obligado al cierre de las escuelas lo que ha

afectado a cerca de 1.600 millones de estudiantes de todas las edades en todos los países, con repercusiones inmediatas y de largo plazo en ámbitos como la nutrición, el maltrato infantil, así como la igualdad de género.

Sin duda Colombia se encuentra en estas estadísticas y, particularmente, la ciudad de Cali dentro de las tres principales ciudades del país que se ve afectada considerablemente en las dinámicas educativas, sumado al hecho del aumento de la presencia de población migrante, que para el caso venezolano transitaban hacia países del sur latinoamericano y se vieron detenidos por el cierre de la frontera en Rumichaca entre Colombia y Ecuador.

La Junta de Acción Comunal de Villa del Mar identifica estas condiciones como un escenario crítico en el cual debe realizar acciones, por lo tanto, se da continuidad a la Escuela de las Artes, en este caso, con el apoyo del -Consejo Noruego para Refugiados (CNR), entidad de cooperación internacional que arriba al barrio por su alta presencia de población migrante, se dio inicio a la propuesta formativa, la cual se transforma a partir de la nueva realidad y por los planteamiento de la entidad cooperante, que hace énfasis en protección a la niñez; además de la obligatoria incorporación de la dinámica de formación virtual.

Este último aspecto, no es menor, teniendo en cuenta que implicó la generación de capacidades de formación virtual para los educadores, la identificación de las condiciones tecnológicas (posesión de computador o celular y acceso a internet) en este aspecto el CNR apoyo con cargas de internet para garantizar la accesibilidad y, por otro lado, la construcción curricular en torno a las posibilidades de acceso virtual.

La Escuela de las Artes tuvo incidencia en noventa NNAJ que participaron durante

esta fase en talleres de formación artística en: danza, artes plásticas, teatro y música, todas ellas desde la modalidad virtual, incorporando la formación basada en tecnologías de la información y la comunicación.

### ***Fase de Consolidación: Afianzamiento de la Escuela de las Artes***

El año 2021 en el contexto de las acciones educativas de la Escuela de las Artes se ha denominado *el afianzamiento*, caracterizado por una estructuración significativa de su currículo, constituido por un cronograma permanente de formación con base en lo artístico y en los derechos, que apunta a:

construir una propuesta educativa que ayude a consolidar ambientes seguros para los niños, esto es importante porque permite generar capacidades para los niños y sus familias; esto lo vemos como toda una estrategia de apoyo en medio del encierro y el poco contacto con otros (Integrante JAC)

Lo que podemos denominar la razón social de la Escuela de las Artes parte de una propuesta de transmisión cultural que acoge un conjunto de valores con centro en el reconocimiento de la vida como principio universal, el cual se promueve desde la cultura de paz con mecanismos artísticos y de derechos que se hacen visibles en la danza, la pintura y la escritura creativa.

Se insertan nuevos elementos metodológicos en la acción educativa de la Escuela de las Artes, desde el enfoque crítico de la Educación Popular, aspecto que reconoce la relación entre condiciones de los participantes y el arte, esto gracias a la diversidad y la multiculturalidad como expresión y atributos de la formación.

Se construyen productos formativos propios, como un libro postal producto del ejercicio de construcción artística con NNAJ además de material audiovisual, que permite reconocer la experiencia de los participantes desde sus voces a la vez que visibiliza las acciones educativas. En este aspecto es importante mencionar que si bien las medidas de bioseguridad se mantienen se reglamentaron protocolos de cuidado de si y de los otros en la ciudad, que permitieron iniciar la activación de encuentros presenciales (ver video: <https://www.youtube.com/watch?v=zemypliZdnA>)

### ***Las Continuidades y Cambios Curriculares en la Escuela de las Artes***

La mirada retrospectiva a la experiencia de los actores que participaron en el proyecto extraescolar de la Escuela de las Artes permite reconocer la emergencia de un modelo formativo basado en *la nueva ecología del aprendizaje*, en el cual la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes educativos, para este caso los actores propios del ámbito extraescolar (Coll, 2013).

En esta perspectiva, se advierte la presencia de trayectorias personales de aprendizaje de los participantes en el escenario extraescolar, aspecto que responde al reconocimiento de la diversidad, en este caso de infantes y jóvenes, que fuera de la escuela encuentran estrategias educativas orientadas al alcance de aprendizajes básicos para su desarrollo personal, que en un contexto de alta vulneración de la vida, es de gran valor.

Ahora bien, con respecto a la Junta de Acción Comunal de Villa del mar, no solo se trata de que la experiencia educativa albergue a otros sujetos sociales o lo haga de modo más justo y menos desigual, sino cómo eso se refleja en las modificaciones operadas en la propia institución y el corazón de su funcionamiento, el curriculum. (Southwell, 2011).

De aquí que el devenir histórico de la JAC de Villa del Mar de cuenta de cambios y continuidades en el marco de la acción educativa dirigida a jóvenes en condición de vulnerabilidad, para observar algunos aspectos se propone el análisis a partir de tres ejes: el propósito de la acción educativa, la tensión ideológica y el espacio/tiempo. Estos elementos se analizan a la luz de la dinámica de desarrollo curricular de *cambio control* propuesto por Juan Manuel Moreno. (2008).

En particular, el escenario de *cambio/control* propuesto por Moreno en la dinámica curricular se caracteriza en los sistemas educativos contemporáneos por el cambio y la reforma curricular que se ven desafiados por la diversidad cultural, étnica, lingüística, cognitiva, sexual y religiosa de los estudiantes, y como resultado de ello el curriculum se convierte en un artefacto social diseñado para excluir o incluir a personas. (Moreno, 2008, pág 328)

En el caso del propósito de la acción educativa de la JAC de Villa del Mar la ampliación de la concepción sobre lo artístico/derechos da cuenta de la tensión entre el curriculum prescrito por la escuela tradicional, que influyó a la Escuela de las Artes en un inicio y la mirada amplia que lleva a la organización a reconocer otras prácticas educativas presentes en un territorio con alto nivel de migración y vulnerabilidad, en el que las expresiones de formación no sólo se enmarcan en lo artístico, sino también en los derechos.

Se encuentra, además, la tensión al interior de la propuesta de formación tradicional de la acción educativa guiada en el escenario presencial y bajo el formato escolar, pues como escenario de confrontación ideológica y de lucha política, el currículo escolar refleja intereses ideológicos, religiosos, profesionales, económicos, corporativos y académicos, aspecto que entra en tensión con la perspectiva crítica desde el enfoque de

derechos (Moreno, 2008).

El escenario en el que quizás dicha tensión se materializa, de la mejor forma, es el de la dinámica de espacios y tiempos, en los que espacios controlados por la escuela tradicional son limitados sólo al currículo académico, la presencialidad en el escenario escolar, la formación expositiva y magistral, además de tiempos extensos de atención frente a quien tiene el saber: el docente. No teniendo lugar o con poco espacio expresiones artísticas o, en otro caso, proyectos de constitución de ambientes de protección, que a manera de acciones fundadas en los derechos proponen reconocer la identidad, el diálogo de saberes entre diferentes y la creatividad espontánea, lo que contribuye a que la organización comunitaria, se constituya en un escenario ajeno a la educación tradicional.

Por otro lado, el manejo de los tiempos emerge como otro elemento visible desde el *cambio control*, puesto que la Junta de Acción Comunal asume como referente el acceso a internet y a los dispositivos tecnológicos, aspecto que se configura bajo acuerdos con las familias, pues en ocasiones un computador o un celular constituyen el único medio de conectividad para diversos miembros de la familia.

En consecuencia, la trayectoria de la Junta de Acción Comunal de Villa del mar marca la continuidad de un proyecto educativo extraescolar basado en el trabajo con niños, niñas y jóvenes desde la perspectiva artística y de derechos, como por ejemplo con la formación en danza, pintura (artes plásticas) y escritura creativa (literatura) como centro de convocatoria a esta población a partir de la ruptura de espacios, tiempos, y contenidos que se transforman de acuerdo con la influencia de nuevas realidades en un territorio diverso y multicultural.

## **Presencia del Diálogo y la Interculturalidad Vínculos y Tensiones**

Por una plaza pasa una mujer desquiciada con la ropa rasgada en jirones. Al verla, una niña se esconde detrás de su madre. La madre le explica que hay personas que pierden la razón, que la razón es señal de buena educación, que la pérdida de la razón es aquello que nos asusta, que lo que nos asusta es incomprendible y que lo incomprendible es ciertamente la locura. La niña sigue jugando al escondite con esa mujer hermosa del vestido de gasa púrpura.

Carlos Skliar, 2012. p.18

En este capítulo se propone abordar las concepciones existentes sobre el diálogo y su relación con el ejercicio de construcción de interculturalidad, en el marco de la acción educativa proyectada por la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar, en este sentido se describe un breve contexto en el que se aborda el diálogo como acción comunicativa y se explora en la dinámica relacional de los sujetos presentes en este territorio; para ello se ha tenido en cuenta las voces de los actores relacionados con la Escuela de las Artes. Por lo tanto, la siguiente presentación se nutre de la observación etnográfica, las fuentes documentales y las voces de los miembros de la organización, que aportan sus concepciones, miradas y experiencias.

Dos fenómenos sociales afectaron la realidad de la comunidad del barrio Villa del Mar: la primera de carácter mundial, la pandemia del COVID – 19 y la segunda, el aumento



de la migración en el territorio colombiano, en particular migrantes venezolanos. Ambos fenómenos diferentes en sus características incidieron en la relación de los vecinos del barrio. En esta perspectiva, la pandemia limitó el contacto físico, afectó los ingresos económicos y aumentó el estigma sobre algunos posibles portadores del virus, así como también fortaleció la solidaridad y el desarrollo de acciones, algunas, con base en la tecnología. Por su parte, la llegada masiva de migrantes venezolanos se debió a la cercanía de Cali con la frontera con el Ecuador (país de paso hacia economías nacionales del sur del continente), nación que cerró sus fronteras obligando a los venezolanos a quedarse en Colombia, buscar formas ilegales de paso o retornar a su país de origen.

De esta forma, muchos venezolanos adultos con NNAJ se fueron incorporando a los barrios populares de las principales ciudades de Colombia, como es el caso de Cali, y en el caso de interés de este estudio, en el barrio Villa del Mar. Su llegada, en algunos casos, se asoció con actos delictivos y con la idea de que disminuían las posibilidades de trabajo para los habitantes asentados en la ciudad, aspecto que derivó en una representación negativa sobre la presencia de estos migrantes.

La importante presencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de origen venezolano y la creciente tensión entre nativos y migrantes representó un reto para la Junta de Acción Comunal, en el marco de la cual se fortaleció la propuesta de la Escuela de las Artes, que ha constituido un punto de inflexión frente a la manifestación del odio, la desconfianza y el rechazo. La voz de un informante así lo expresa:

La Escuela de las Artes es como mi casa, es lo que yo deseo para mis hijos, para los hijos de los vecinos, es una propuesta para que ellos aprendan del arte, que pinten, que escriban, pero nos hemos dado cuenta de algo, también

sirve para que los niños se encuentren y sean buena gente con los niños que no son de acá. (Acudiente escuela)

En este contexto la propuesta educativa extraescolar denominada Escuela de las Artes se constituye en una estrategia pedagógica orientada a la interculturalidad, pues reorganiza su currículo y los medios para establecer un fin deseable y alcanzable. Este aspecto retoma la intencionalidad de la acción educativa como la construcción de sentido, desde la perspectiva crítica, reflexiva, dialógica y, sobre todo, de transformación y cambio social.

En una de las jornadas de planeación de la Escuela de las Artes se culminó la jornada con una pregunta: ¿Para qué estamos haciendo esta Escuela? esta pregunta surgió porque algunos líderes deportivos habían dirigido malas palabras e improperios contra una líder de la JAC, producto de una discusión por el manejo de la cancha, pues se había permitido que un circo se ubicara en el lugar, aspecto que fue de desagrado para los líderes deportivos. Este suceso generó una gran reflexión entre los educadores y líderes de la Junta, pues el sentido de tener una Escuela de las Artes, además de articular acciones de trabajo comunitario para promover transformaciones en los habitantes constituía en el reconocimiento del otro, el respeto y la transformación de los conflictos, de esta pregunta emerge una reflexividad dialógica y propositiva” (Diario de campo, diciembre 2020)

En el contexto de la JAC de Villa del Mar la educación intercultural, no se concibe en los términos teóricos, no se menciona la interculturalidad como un ejercicio discursivo,

sin embargo, las acciones si expresan una intencionalidad basada en la convivencia, el respeto y la tolerancia. En este sentido, la aceptación de la diversidad y la intencionalidad de generar procesos educativos que coadyuven a una mirada propositiva y dialógica con el otro diferente, es la intención esencial encontrada en la estrategia de la Escuela de las Artes de acuerdo con Deardorff: “el diálogo intercultural es ante todo un diálogo entre los pueblos, su principal reto del día a día es cambiar las mentalidades para fomentar el respeto y la apertura, proporcionando a hombres y mujeres los medios para relacionarse entre sí.” (Deardorff, 2020, p VIII).

El abordaje de la interculturalidad se expresa en el diálogo en sus concepciones, en las tensiones y vínculos que genera entre los habitantes del territorio, entre ellos y con otros y otras que llegan, se asientan y construyen comunidad.

### **Diversas Miradas sobre el Diálogo y la Interculturalidad**

En primer lugar, se aborda *el diálogo* como concepto, práctica y término de interés central en esta investigación. Las entrevistas realizadas a los miembros de la junta directiva y asamblea general de la Junta de Acción Comunal y a los actores de la Escuela de las Artes, arrojaron percepciones y representaciones en torno a este término. Las posiciones argumentativas exponen tres tipos de concepción sobre el diálogo, una de ellas se refiere a ésta desde un sentido primario de comunicación en el que se expone al otro lo que se quiere, se desea o se pretende comunicar, al respecto la siguiente cita, da cuenta de esto: “el diálogo es podernos entender, que lo que yo digo lo entienden mis vecinos” (Acudiente escuela).

La segunda posición argumentativa trasciende el estado básico y unidireccional de la comunicación para reconocer a otro como interlocutor, expone el interés de la comprensión. Al respecto, se presenta la siguiente cita: “El diálogo es escucharnos, no solo hablar, también es tratar de entender lo que otra persona quiere decir” (Educador arte).

Las dos posiciones anteriores son las más comunes en el discurso de los miembros de la Junta y la Asamblea de la JAC, aspecto que se identificó durante la participación etnográfica, sin embargo, emergió también como posición argumentativa una tercera acepción del término que lo reconoce no en condición de la práctica comunicativa sino como búsqueda, reflexión, lo que podemos exponer como un sentido teleológico del diálogo, es decir, su fin más allá de su condición comunicativa.

En cuanto a esta tercera acepción una de las miembros menciona: “dialogamos cuando nos convocan, pero también cuando necesitamos buscar una alternativa a un problema, ese es el momento en el que más diálogo hay” (Integrante JAC).

La perspectiva del diálogo en esta postura releva una acción basada en un interés y, por tanto, en la búsqueda de resolver un problema, de exponer una condición, de manifestar una necesidad o incluso enunciar una posición, este carácter dialógico ubica a la acción intencionada del diálogo en un dispositivo de proyección de enunciación hacia los otros, de acuerdo con Freire el diálogo es la forma de reconocer a los otros (1993).

Durante las observaciones realizadas en los espacios de la JAC y de la Escuela de las Artes, se encontró el diálogo como ejercicio reflexivo y permanente en el que distintas posturas convergían en torno a los problemas permanentes a los que se enfrenta esta organización. En este sentido, el diálogo no se atribuyó a ninguna de las tres concepciones

mencionadas, las tres se encuentran implícitas en el día a día de la práctica organizativa de la JAC.

El segundo término abordado y no por esto menos importante es el de interculturalidad. Si bien es menos reconocido que el anterior, dado que las respuestas fueron cortas y vagas. Como se muestra a continuación: “...la verdad no se mucho de eso, pero entiendo que es entre culturas” (Acudiente escuela). Se abordó para reconocer la representación que los actores tienen de esta noción.

Sin embargo, encontramos que si existe un reconocimiento del término en el discurso de la comunidad educativa en torno a la Escuela de las Artes. Por ejemplo, uno de los comunicados de ésta menciona lo siguiente: “Se convoca a la comunidad del barrio Villa del Mar al primer encuentro intercultural de vecinos a realizarse el 15 de septiembre de 2020” (Fragmento Comunicado público Escuela de las Artes – JAC de Villa del Mar).

En las observaciones realizadas durante la planeación y realización del evento convocado en el comunicado público se identificó que el discurso y práctica de lo intercultural propone reconocer el encuentro entre diferentes, haciendo un especial énfasis en el ámbito intergeneracional, entre jóvenes, adultos y adultos mayores. Además de acciones de reconocimiento de los migrantes, en este caso los venezolanos, hacia quienes se han establecido representaciones negativas dada su presencia en el barrio. A propósito de esto una de las notas etnográficas describe este aspecto:

El primer encuentro intercultural entre vecinos tuvo una participación representativa de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. En especial, me llamó la atención dos aspectos; a pesar de los altos índices de infectados con COVID-19, y, por tanto, encontrarnos en emergencia sanitaria, la

participación fue masiva. El evento cumplió con todas las medidas de bioseguridad, en este sentido la JAC contó con el apoyo de la policía comunitaria y la alcaldía de Cali; en segundo lugar, la presencia de población venezolana en todos los grupos generacionales, los niños y niñas que participaron de actividades lúdicas (sin contacto físico) y los jóvenes quienes tenían un grupo de baloncesto para competir en un mini torneo, además de cantantes de *freestyle*<sup>14</sup> sin olvidar adultos y adultos mayores que reconocí por el acento venezolano. Durante la actividad un joven de aproximadamente 25 años, quien estaba acompañado de su esposa y dos hijos pequeños, todos de origen venezolano, se robó el show pues llevo una cinta elástica que ubicó entre un poste y un árbol y sobre ella empezó a realizar saltos y malabares, los vecinos alababan esta destreza y mencionaban que el joven tenía talento (Ver siguiente fotografía). Una señora colombiana mencionó que el joven mantenía su familia con este arte, porque muchos de ellos trabajaban, así fuera en las calles, “no todos son ladrones” fue uno de los comentarios que surgió de otra persona. (Diario de campo septiembre 2020)

---

<sup>14</sup> *Freestyle*: en español, estilo libre, se trata de rapear con ritmo o *flow* de forma improvisada o con una letra escrita en un micro libre sobre una base. La persona que improvisa se le denomina rapero.

**Figura 2.**

*Encuentro Intercultural del barrio Villa del Mar.*



Angarita, JJ. (2020) malabarista en evento comunitario, Cali.

Este relato etnográfico da cuenta del encuentro entre diferentes y de una posición de reconocimiento del otro, aspecto posible gracias a la interacción en el evento realizado. La intención de la JAC era promover acciones entre diferentes para fortalecer el respeto y el trabajo solidario, aspecto que se ha visto lesionado por el surgimiento de conflictos entre sectores, por la utilización de los espacios públicos, como es el caso de la cancha deportiva de Villa del Mar, lugar donde se realizó el evento citado y espacio que algunos adultos mayores manifiestan ha sido tomado por jóvenes que consumen sustancias psicoactivas y no permiten la utilización del espacio por parte de las familias. En esta perspectiva, el sentido de interculturalidad para quienes conforman la JAC se entiende desde el diálogo con los diferentes, al respecto uno de los miembros de la organización mencionó: “la interculturalidad es la posibilidad de dialogar entre las culturas, que los indígenas hablen y se entiendan con los afrodescendiente y así” (Integrante JAC).

### Figura 3.

*Encuentro Intercultural del barrio Villa del mar.*



Angarita, JJ. (2020) juego de baloncesto en evento comunitario. Cali.

En el análisis documental se encontró la presencia de la noción diálogo intercultural, el cual se mencionó en la página de Facebook de la JAC de Villa del Mar, en la que en un mensaje del mes de septiembre del año 2020 se lee “Gran evento por el cuidado de nuestros vecinos, realicemos un diálogo intercultural en la búsqueda de ayudas para las personas que más lo necesitan durante la pandemia (...) Ven dialoguemos por las redes sociales y construyamos comunidad” (*Facebook JAC de Villa del Mar*).

El análisis del material empírico expone una fuerte relación del diálogo y del ejercicio de interculturalidad estrechamente ligado al sentido de la participación, sin el cual no es posible entender la presencia de un ejercicio de diálogo intercultural, en este sentido se identificó que algunas voces manifiestan la importancia de un ejercicio colectivo de comunidad en el que un gran encuentro tenga lugar, al respecto se mencionó: “el diálogo intercultural es que realmente todos estemos diciendo y escuchando lo que necesitamos decir, hasta los niños del barrio” (*Integrante JAC*).



En este comentario resulta interesante reconocer que la voz la enuncia una líder de la Junta, de etnia afrodescendiente, quien en una conversación manifestó que el ser negra le había traído muchos problemas pues “en el barrio casi no hay negros” y esto hizo que se convirtiera en líder “para que la gente no vea a los negros como extraños” (Integrante JAC)

Por otro lado, surge una noción con fuerza en la voz de los informantes y es la presencia de la participación, si bien los comentarios son amplios al respecto, emergen con fuerza tres tipos de enunciación de la participación: la primera a la que podemos denominar *demandante*; la segunda, *política* y la tercera, *proactiva*.

El sentido de la participación *demandante*, en esta perspectiva, se encuentra la siguiente voz: “la participación es el arte de decidir desde poder votar hasta poder decir que es lo que se necesita, pero sobre todo de decidir”. (Educador arte)

La mención anterior es amplia y pone el acento en la decisión; sin embargo, esta se inscribe en la elección de un candidato en el ejercicio político desde una mirada de solicitar, demandar lo que se requiere, necesita.

En cuanto a la segunda acepción de participación se obtuvo la siguiente mención: “participar es algo nuevo, porque antes todo era decidido desde arriba, el presidente elegía el gobernador y este a los alcaldes, todos eran del mismo partido y no había espacio para nada diferente”. (Acudiente escuela)

Si bien esta cita se continúa reconociendo en la elección de un candidato político, hace la reflexión sobre la apertura de la participación desde el constituyente primario, aspecto que le da un poder y por tanto un valor al ciudadano. Es por esto por lo que hay una concepción política de la participación. La tercera acepción sobre la participación se diferencia de la *demandante* y la *política* porque pone el acento en el ejercicio solidario y

proactivo de cada individuo, al respecto una mujer miembro de la JAC mencionó: “La participación es la oportunidad para construir con la comunidad, así se ha hecho el barrio desde la lucha por el agua y la energía hasta hacer propuestas de talleres artísticos para niñas, niños y jóvenes”. (Integrante JAC)

Sumada a la voz anterior, otra de las miembros refuerza esta posición con el siguiente comentario: “La participación es actuar con otros y encontrarse para resolver los problemas del barrio, eso creo que es” (Acudiente escuela).

Además de la participación también emerge en los relatos de los actores entrevistados el concepto de comunidad, siendo uno de los más utilizados, con este se denota la construcción histórica, la presencia de valores como la solidaridad y la cooperación e incluso emociones y sentimientos. Por lo tanto, la comunidad se constituye como polisémica desde las miradas y voces de quienes participan en las acciones educativas de la JAC. Los tres siguientes comentarios dan cuenta de esto: “yo pienso que puede ser la gente y todo lo que hay, pues la gente ha traído el agua, la energía y ha construido el barrio, el barrio es la comunidad, con sus graditas chuecas, con huecos y con sus parques” (Acudiente escuela).

Este comentario hace referencia a la constitución del barrio en el que se evidencian un conjunto de valores en torno a la cooperación. Al igual que la siguiente cita: “yo creo que la comunidad es toda la gente que se une en cada cuadra para ayudarse y también para hacerse la guerra, porque también hay muchas peleas en la comunidad, creo que es para convivir” (participante escuela). En este comentario llama la atención que la comunidad no solo se reconoce desde los aspectos positivos, sino también desde el conflicto y la discusión

entre vecinos, lo que permite identificar una acepción más real con respecto a la cotidianidad en el barrio.

Por último, la cita que viene a continuación expone a la comunidad como un sentimiento lo que la configura más allá de un acto y la incorpora en los sentires de los vecinos: “La comunidad es un sentimiento de ayuda de solidaridad, como el que se despertó en la jornada de apoyo a las familias sin comida en la cuarentena, nos llegaron pacas de arroz, panela, carne, hasta dulces nos traían para la gente más necesitada de los asentamientos” (Educador arte).

De acuerdo con la intención de identificar las concepciones existentes sobre el diálogo y la interculturalidad se puede observar que existen diversas miradas acerca de estos términos, unos más usados que otros; sin embargo, se reconoce que la apertura para reflexionar y abordar la interculturalidad desde el diálogo y como una herramienta para fortalecer la participación comunitaria tiene eco en las personas más jóvenes de la organización. A su vez las mujeres líderes mencionan, la mayoría de las veces, la importancia de los valores, la cooperación, la solidaridad, en contraste, en menor medida es mencionado por los miembros varones y de mayor edad. Este grupo en particular tiene referencias a estos términos ligados a la participación política tradicional, denotando una formación desde la toma de decisiones de manera vertical y una posición conflictiva en los espacios de diálogo.

En consecuencia, se abordan las tensiones y vínculos del diálogo y la interculturalidad como expresión de las representaciones que emergen en la JAC y en las Escuela de las Artes.

## **Tensiones y Vínculos entre el Diálogo y la Interculturalidad**

En este acápite se abordan las voces y evidencias que configuran la relación en el diálogo y la interculturalidad, las cuales se establecen en clave de tensiones y vínculos en el contexto de participación de la Escuela de las Artes de la JAC de Villa del Mar.

Son varias las tensiones o conflictos identificados en la proyección de la Acción educativa de la JAC. Una de las más importantes es el conflicto con el otro diferente, aspecto que uno de los miembros de la organización expone de manera significativa y clara, dada su reflexividad en torno al tema, verbigracia: “La interculturalidad es el reconocimiento del otro diferente, por ejemplo, el trabajo que hacemos con los muchachos del barrio, la gente dice que son viciosos buenos para nada, pero no, ellos tienen otra cultura, otra forma de ver la vida y por eso hacemos los encuentros de *freestyle*”. (Educador arte)

Para algunos de los miembros de la organización incluidos los educadores de la Escuela de las Artes, el conjunto de problemas más importantes en el barrio no son aspectos de tipo físico como la infraestructura, sino de tipo social reconociendo la inclusión y los valores, campo que se encuentra solucionado por lo menos para los habitantes nativos del barrio, dado que a su alrededor se han generado asentamiento de desarrollo incompleto que en su mayoría son ocupados por población vulnerable, dentro de los que se encuentran migrantes venezolanos.

En consecuencia, las tensiones que se identifican parten de la exclusión, marginación, estigmatización y desconocimiento de la presencia de otros en particular de los adultos y adultos mayores con los jóvenes vulnerables y de la población nativa respecto

a los migrantes venezolanos, sin generalizar, existe un conjunto de representaciones negativas sobre el otro, como lo expone la siguiente observación:

En la asamblea de la JAC, convocada, de manera extraordinaria, para socializar la construcción de un parque infantil por parte de la Organización No Gubernamental Consejo Noruego para los Refugiados, en el único terreno público sobre el cual podían hacer la obra. Se evidenció un conflicto, entre dos sectores de la comunidad, por un lado, los líderes deportivos, quienes se opusieron a la construcción del parque infantil, pues en ese terreno se encuentra construida una cancha de *fútbol* en tierra, en la cual se desarrollan actividades deportivas como torneos y formación de equipos de *fútbol*, esto genera algunos recursos para estos líderes deportivos; por otro lado, se encuentran las madres con niños y niñas del sector que no tienen un parque infantil en el cual puedan desarrollar actividades recreativas diferentes al *fútbol*. El escenario de la asamblea fue caótico pues cada uno de los sectores expuso sus ideas sin reconocer los intereses de los otros - *diálogo de sordos*- por lo tanto, el diálogo fue infructuoso, nadie se escuchaba, cada uno defendía su posición y no se logró llegar a un acuerdo mínimo. Algunas de las madres del sector manifestaron que dejarían utilizar la cancha y que sabotearían el espacio, por su lado los agentes deportivos también manifestaban menciones inapropiadas contra las mujeres, la asamblea se diluyó después de dos horas sin llegar a algún consenso y con el desgaste de una comunidad polarizada.

Diario de campo Asamblea de la JAC 25 octubre de 2020

**Figura 4.**

*Asamblea de la Junta de Acción Comunal de Villa del mar.*



Angarita, JJ (2020). Asamblea de la JAC barrio Villa del mar Cali.

**Figura 5.**

*Asamblea de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del mar*



Angarita, JJ (2020). Asamblea de la JAC barrio Villa del mar Cali.

En este caso, se reconoce una ausencia del diálogo, particularmente porque hay un vacío de la escucha frente al otro, y tampoco se reconoce como un actor válido. Esta figura tiene una fuerte relación en la construcción del “yo” que no reconoce el “otro”. Al respecto Freire expone que esta disyuntiva nos propone que “la conquista implica un sujeto que,

conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la acción dialógica los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en colaboración”. (Freire citado por Peña, 2017, p. 97).

La siguiente cita de una mujer de 48 años fue mencionada en un sentido peyorativo, en el marco del comentario sobre el aumento de robos en el barrio y barrios aledaños ocasiones por venezolanos. “la comunidad es toda la gente del barrio y en especial los que llevamos mucho tiempo viviendo aquí porque ahora se ha llenado el barrio de venezolanos”. (Acudiente escuela)

Una de las notas etnográficas expone parte del comentario anterior:

En uno de los salones de belleza que se ubica a la entrada del barrio Villa del Mar, antes de preparar algunos materiales para el evento comunitario, algunas mujeres presentes hacen mención del aumento de robos. Señora X: Ayer iba en el jeep para el centro y venían dos venezolanos colgados, se subieron en la portada y cuando llegamos a la variante le arrancaron el bolso a la señora que venía en el jeep, la dejaron toda rasguñada porque la señora no quería dejarse quitar el bolso, pero la dejaron sin nada. Señora H: Si “mija” esta situación está muy difícil, no ve que le están pidiendo vacuna a los negocios de Terrón (barrio del sector), ya han matado varios dueños de negocios, ojalá no vengan por acá. (Diario de campo septiembre 2020)

El abordaje de las posiciones con respecto al otro diferente sea mujer, joven, adulto mayor o venezolano se constituye en una de las principales tensiones, aspecto que se encuentra vinculado al uso del espacio público, como en el caso de la cancha de tierra de Villa del Mar.

Existe, por tanto, una relación desigual que se basa en la dominación de la representación de superioridad, aspecto que la JAC propone transformar desde la perspectiva de la Educación Popular, retomando a Freire “El “yo” dialógico sabe que el “tú” es quien lo constituye. Donde ambos pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existen, por tanto, un dominante y un dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación” (Freire citado por Peña, 2017, p. 97).

Pese a estos conflictos, existen también ejercicios de encuentro y vínculo que permiten establecer una conexión entre el diálogo y la interculturalidad. Al respecto la siguiente descripción etnográfica dice:

En la reunión de planeación de la JAC se abordó la organización del primer encuentro intercultural de los vecinos de Villa del Mar, algunos miembros manifestaron qué debe hacerse con la tercera edad y otros con jóvenes, la presidenta de la JAC expuso: se deben planear actividades para todos y todas, viendo la posibilidad de hacer actividades conjuntas. Sin embargo, la emergencia sanitaria va a limitar el desarrollo de estas actividades, pero se deben también articular acciones de encuentro que posibiliten el diálogo, porque hay venezolanos haciendo aportes importantes en el barrio, no se nos puede olvidar que hace veinte años cuando estábamos mal, los colombianos fuimos acogidos en la bonanza petrolera y mucha gente consiguió su casa gracias a esto, ahora tenemos que recibir a los hermanos venezolanos. Diario de campo. Reunión de Junta Directiva JAC Villa del Mar.



La posición de no centrarse en un solo sujeto social sea este joven o adulto, da cuenta de una posición democrática y colectiva, que pretende dar cabida desde una posición inclusiva a todas las poblaciones presentes en el barrio. Este aspecto se constituye en un punto vital para el desarrollo de las acciones de la JAC. Esta postura se fundamenta en la acción cultural dialógica, que de acuerdo con Paulo Freire “busca ante todo superar las contradicciones antagónicas para que resulte la liberación de los seres humanos” (Freire, 2002, p. 233).

A continuación, otro comentario al respecto: “...eso es charlar, conversar con los otros que no conocemos, que así yo no lo conozco eso no me impida hablar con el vecino. Ahora están llegando muchos venezolanos y a pesar de que hay tanto estigma con ellos, yo les doy la oportunidad y hablo con ellos”. (Educador arte)

En esta perspectiva, el acto de reconocer al otro es un acto de amor, deja de ser una acción educativa prescrita y definida sobre la intencionalidad contextual del arte, sea este el de la danza, la escritura y/o la pintura (Escuela de las Artes) y se constituye en un acto político y pedagógico. (Freire, 1993).

Los vínculos entre el diálogo y la interculturalidad reconocen la importancia de trabajar con todos y todas, desde este lenguaje inclusivo lo manifiestan algunos de los miembros de la JAC lo que denota la influencia de procesos formativos políticos y sociales, desde los cuales exponen la importancia del trabajo con la población infantil, como lo menciona la siguiente cita: “La participación es la oportunidad para construir con la comunidad, así se ha hecho el barrio desde la lucha por el agua y la energía, hasta hacer propuesta de talleres artísticos para niñas, niños y jóvenes”. (Educador arte)

El vínculo entre diálogo e interculturalidad, se denomina diálogo intercultural, sin embargo, más allá de la suma arbitraria de estos dos conceptos y de acuerdo con Deardorff esta concepción anima la disposición a cuestionar certezas bien consolidadas basadas en valores al poner en juego la razón, emoción y creatividad para encontrar comprensiones compartidas (2020). Esta es la apuesta de la JAC que desde los diferentes espacios de encuentro ha propuesto fortalecer acciones educativas que socaven las representaciones negativas sobre el otro.

Estos comentarios desde una posición descriptiva permiten reconocer un conjunto de elementos que podrían constituirse en pistas hacia la construcción de una o varias estrategias de Educación Popular para el fortalecimiento del diálogo intercultural.

## **Lineamientos Posibles hacia el diálogo intercultural**

El presente capítulo tiene como intención proponer lineamientos que fortalezcan el diálogo intercultural desde la Educación Popular en el contexto de la formación extraescolar. Para responder a este propósito se tienen en cuenta los avances analíticos de los capítulos anteriores.

Bajo el propósito señalado, en el contexto de esta investigación, se entiende por lineamiento un rasgo característico o una forma definida que otorga sentido al diálogo intercultural. En esta perspectiva, se describen elementos contextuales y argumentativos que permiten proponer un conjunto de lineamientos para el fortalecimiento de esta práctica y concepción sobre la base de los preceptos de la Educación Popular.

Durante las observaciones realizadas en los espacios de la JAC, se encontró el diálogo como ejercicio reflexivo y permanente en el que distintas posturas convergían en torno a los problemas a los que se enfrenta esta organización. El diálogo, por tanto, no se concibió solo como un ejercicio de intercambio y comunicación, sino además en herramienta educativa del reconocimiento de los saberes del otro, como parte complementaria de un gran conocimiento.

El diálogo de saberes se constituye en un aprendizaje mutuo, en el que se pretende la construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida. La premisa de fondo es que – una persona o un sistema de conocimiento – no puede saberlo todo respecto a algo, pues, si hay una característica intrínseca al conocimiento es su inconmensurabilidad. (Freire, 2002).

En este sentido, Freire enfatiza que se debe trabajar en la teoría dialógica, contraria a la manipulación que ejercen los medios de comunicación masiva, a través de la divulgación de los valores y del estilo de vida de la clase dominante, a esto lo llama el autor “opresión cultural”. Los sectores populares precisan promover el diálogo; principal canal de liberación de la injusticia y de la opresión presente (Freire, 1993). Por esto, la división (a partir del no-diálogo) es una de las principales herramientas para la dominación; el diálogo es la principal arma para la unión, la organización para derrotar a la “opresión cultural”, de esta manera se busca un desarrollo formativo integral de la persona y a su vez un sujeto transformador de su propia vida y el entorno sociocultural, teniendo como base las dimensiones ética, social, cultural y política, logrando alcanzar un individuo íntegro y comprometido con la transformación (Freire, 2002).

La acción dialógica es, por lo tanto, un acto político que parte de reconocer un sistema desigual en el que la postura hegemónica construye una estructura de desconocimiento e invisibilización de las culturas subalternas, en este caso los jóvenes y los migrantes venezolanos configuran esas culturas no reconocidas.

Sobre esta realidad la Escuela de las Artes como estrategia educativa de la JAC ha puesto gran interés en la perspectiva de transformar el no diálogo, la invisibilización, la negación del otro en una posibilidad de encuentro y de reconocimiento.

Desde la perspectiva freireana, que se sustenta en la teoría crítica “la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.” (Alavez, 2014, p 41).

El diálogo intercultural se sustenta en una relación equilibrada de reconocimiento y de construcción con el otro, esta práctica parte de la concepción de que no existe un yo sin un otro para configurar un nosotros, en comunión, en comunidad, es por esto que para Freire el sujeto no se forma, sino que hay una formación conjunta entre educador y educando. En el territorio existe una comunidad que se construye entre vecinos, para esto es necesario orientar acciones y sentidos en lo que aquí se ha denominado lineamientos.

A continuación, se presenta una gráfica, que representa los lineamientos emergentes que surgen del análisis del proyecto educativo extraescolar y de la dinámica comunitaria en el barrio Villa del Mar, en la línea de fortalecer el diálogo intercultural sobre la base del pensamiento crítico y la acción dialógica que propone la Educación Popular.

#### **Gráfica 4.**

*Lineamientos para el fortalecer el diálogo intercultural.*



De acuerdo con la gráfica cohabitan seis componentes, que emergen de la acción educativa de la experiencia formativa en torno al diálogo intercultural, estos son: escucha

activa, empatía, solidaridad, participación comunitaria, actos colectivos y auténticos, y didáctica para la interculturalidad. A continuación, se desarrolla cada uno de estos.

### **La Escucha Activa**

De Acuerdo con la Real academia de la lengua española, escucha se refiere a la acción de escuchar, es la acción de oír a otro u otra. Si bien es una acción simple, en el marco de la Escuela de las Artes desde su apuesta pedagógica se expresa como *escucha activa*, como se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo:

La sesión de trabajo en escritura creativa con niñas y niños empezó con una actividad de reconocimiento de las emociones, el educador les propuso que manifestaran con un color el nivel de interpretación de su disposición emocional para el taller, con rojo si tenían tristeza o rabia, amarillo, pereza, desgano o intranquilidad breve, y verde alegría y total disposición. Posteriormente, se realizó un ejercicio de *escucha activa* en el que intentaban recordar todo lo que había mencionado alguno de sus compañeros con respecto a sus emociones y manifestarlo de acuerdo a cómo se sintieron cuando le escucharon. (Diario de campo. Taller artístico Escuela de las Artes, octubre de 2020)

De acuerdo con el fragmento la *escucha activa* es un dispositivo de reconocimiento de sí mismo y de los demás, en tanto responde a la aceptación del otro. Que de acuerdo con Rojas constituyen elementos de la educación intercultural. La aceptación incondicional del otro, es decir “considerar al otro, desde un primer momento, como persona digna de todo respeto y consideración” (Rojas, 2003, p. 73).

El proceso formativo desarrollado en la Escuela de las Artes convocó la propuesta de la *escucha activa* a partir de ejercicios didácticos denominados: *escuchemos los relatos de mi vecino*; *Antes de juzgar, pregunta*; *Pregunta antes de decir lo que piensas*; *Escucho para hablar y mi verdad es relativa*. Estos enunciados se acompañaban de ejercicios didácticos que en las NNAJ permitieron abordar relatos colectivos en los que la comprensión del otro y la confianza derivaron en un espacio proactivo y de interés para los participantes. A continuación, un breve fragmento de un relato construido por un participante en el marco del taller de escritura creativa:

(...) El tren no tiene impedimento en viajar por tierra o mar, su luz brilla delante y detrás del camino que recorre, aquí no habrá odio o rencor, no hay discriminación o racismo, solamente amor y amabilidad, nadie estará encima del otro sin importar su dinero o clase social, todos serán iguales. Tú decides si entras o no, solo cree y deja todo rastro de maldad, y sube al tren del amor. (Fragmento de relato. Taller de escritura creativa, Escuela de las Artes)

En consecuencia, la *escucha activa* emerge como el primer lineamiento propuesto en la perspectiva de fortalecer el diálogo intercultural, surge por la necesidad de reconocer los grupos y la diversidad que se constituye en riqueza cultural, dado que cada cultura da un significado y por tanto una/s interpretaciones del mundo, reconocer estas miradas hace parte de la construcción de conocimiento y por tanto de la identidad de un pueblo o grupo social, reconocerlo implica reconocer al otro, darle un lugar y así generar un discurso ético de reconocimiento.

En efecto, el lineamiento se expresa de la siguiente forma:

**la *escucha activa* propone el reconocimiento del otro a partir del establecimiento de la condición de aceptación en igual de condiciones, promover espacios y dinámicas de reconocimiento de lo que otro manifiesta es uno de los primeros pasos para alcanzar el diálogo intercultural.**

## **La Empatía “yo soy otro tú, tú eres otro yo”**

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua española, *empatía* significa sentimiento de identificación con algo o alguien. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Esta capacidad, de acuerdo a la experiencia de la Escuela de las Artes, propone ir más allá de la *escucha activa*, pues en la construcción de confianza y valoración del otro, se inicia el vínculo con el otro.

En el fragmento anterior, del taller de escritura creativa, se preguntaba a los participantes sobre sus emociones en relación con la manifestación de las emociones de sus compañeros, este escenario permitía lo que el tallerista llamó el espejo: reflejar en uno lo que pasa con los otros. De esta forma, cuando un compañero manifestaba estar triste se indagaba la causa y se abordaba una forma de construir con él como afrontar dicha emoción o compartirla para el caso de las situaciones positivas.

Uno de los ejercicios realizado por la tallerista se denominó el tigre y el dragón, haciendo referencia a la figura del yin yan de las culturas orientales, la actividad contaba con una mención: “yo soy otro tú, tú eres otro yo”. En la actividad los niños contaban con un compañero frente a él y debían repetir los movimientos siguiendo una secuencia orientada por la tallerista. Trabajando de esta forma la complementariedad y la acción recíproca. No es posible danzar sin la pareja, no es un monólogo, es un baile de pareja, mencionó la tallerista en algunas ocasiones. (Diario de campo. Taller artístico, Escuela de las Artes 26 de septiembre de 2020)

La búsqueda de la comprensión de otro desde el reconocimiento y la participación en los ejercicios didácticos, que proponen saber y sentir con el otro, la frase “yo soy otro tú,



tú eres otro yo” configura el segundo lineamiento en clave de rasgo distintivo de los procesos de fortalecimiento del diálogo intercultural, pues deriva en la intención de la generación de confianza, la cual parte de comprender la realidad del otro y en la relación construir un vínculo a partir de la confianza, que se nutre de la comunicación segura y asertiva y la disposición para la *escucha activa*, por lo tanto la “Comprensión y confianza, son cualidades muy dependientes cada persona deberá ser capaz de comprender al otro y la confianza hacia ellos será la consecuencia más inmediata de este proceso” (Rojas, 2003, p. 73).

Desde la teoría crítica del enfoque freiriano la relación yo y tu se configura sin una jerarquía hegemónica, pues como menciona Peña:

El “yo” dialógico sabe que el “tú” es quien lo constituye. Donde ambos pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existen, por tanto, un dominante y un dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación. (Peña, 2017, p. 97).

En consecuencia, el lineamiento se expresa de la siguiente forma:

**La empatía se constituye en la posibilidad de crear un vínculo que parte de la confianza y orienta el reconocimiento de la realidad del otro y por ende de lo que siente, construir escenarios que posibiliten la empatía coadyuva al fortalecimiento del diálogo intercultural.**

### **Solidaridad “hoy por ti mañana por todos”**

La solidaridad emerge como el tercer lineamiento en la perspectiva de fortalecer el diálogo intercultural. La Real Academia de la Lengua española, lo enuncia como adhesión

circunstancial a la causa o a la empresa de otros. Además, en el contexto de la acción colectiva de la JAC la solidaridad tiene sentido como construcción comunitaria, esta acepción denota la perspectiva histórica, la valoración de la cooperación ligada a emociones y sentimientos. Los siguientes comentarios dan cuenta de esto: “yo pienso que puede ser la gente y todo lo que hay, pues la gente ha traído el agua, la energía y ha construido el barrio, el barrio es la comunidad, con sus graditas chuecas, con huecos y con sus parques”. (Mujer 27 años)

Este comentario reconoce la solidaridad en relación con la memoria, la historia y un conjunto de valores en torno a la cooperación, lo que la configura más allá de un acto y la incorpora en los sentires de los vecinos: “La comunidad es un sentimiento de ayuda de solidaridad, como el que se despertó en la jornada de apoyo a las familias sin comida en la cuarentena. Nos llegaron pacas de arroz, panela, carne, hasta dulces nos traían para la gente más necesitada de los asentamientos”. (Mujer 35 años)

La solidaridad es un valor, un acto y una construcción comunitaria que permite aportar al otro desde la identificación de necesidades y búsquedas, como el apoyo y el trabajo cooperativo. Freire lo expone como elemento central de la teoría dialógica que parte de la acción con otros de manera consciente y comprometida para la transformación de la sociedad. (Peña, 2017)

En el contexto de la Escuela de las Artes, el ejercicio pedagógico, giró en torno a la capacidad de apoyar a los otros teniendo en cuenta la *escucha*, y la *empatía*. Como se menciona a continuación:

En la clausura de la Escuela de las Artes se convocaron a algunos niños y niñas a participar de una actividad de elaboración conjunta de alimentos, se les pidió que

llevaran algunos productos alimenticios para aportar a la preparación colectiva. Algunos de los niños, no tenían para aportar, por la situación de dificultad. El tallerista les dijo que llevaran una piedra y que quien tuviera como llevar un poco más lo hiciera, en la actividad, las piedras fueran parte de la simbología bajo el fogón que permitió reconocer que todos los niños aportaban y los productos que se acopiaron fueron suficientes para la preparación. La frase que el tallerista enunció para significar la importancia de la solidaridad y del trabajo cooperativo fue: hoy por ti, mañana por todos. (Diario de campo, 19 de diciembre de 2020)

La *escucha activa* y la *empatía*, se constituyen en acciones concretas hacia otro, dado su reconocimiento y por tanto la iniciativa y la intención de ayudar a otro se constituye en la base de la matriz cultural que propone fracturar el no-diálogo, el distanciamiento y la invisibilización, pues en la cooperación con el otro se hace posible afianzar los vínculos de construcción de afectos, también de comunidad.

En síntesis, el lineamiento se expresa de la siguiente forma:

**La *solidaridad* emerge de la capacidad de verse reflejado en el otro y en la acción materializada en clave de ayuda o cooperación, configurar el reconocimiento de estos actos en el escenario educativo posibilita potenciar esta práctica y valor en la vía del diálogo intercultural**

### **Actos colectivos y auténticos**

El cuarto lineamiento para el fortalecimiento del diálogo intercultural son los actos colectivos y auténticos. La *acción colectiva* se entiende como la cooperación y trabajo

articulado. En cuanto a la *autenticidad*, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua española, algo que es digno de crédito. Por lo tanto, que es veraz.

De acuerdo con Rojas, la solidaridad se vincula a las acciones colectivas al “Trabajo cooperativo que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos”. (Rojas, 2003, p. 73) A propósito de esta referencia se enuncia la siguiente cita:

Los niños repiten en muchas ocasiones lo que ven en sus casas, reproducen el patrón de acción de los papás, por ejemplo, si escuchan que los venezolanos son ladrones, pues eso impacta en la forma como los niños interactúan con los niños de origen venezolano, por eso este es un trabajo no solo con los niños, es también con las familias, por eso hacemos los encuentros interculturales para que se puedan limar asperezas. (educador arte)

De acuerdo con Rojas (2003) los proyectos educativos interculturales y en particular la relación con los docentes o profesionales debe tener en cuenta La autenticidad, es decir la posición ética de la coherencia entre los actos y los que se pretende lograr. Para el caso de la JAC la reflexión se estableció entre algunos líderes y los educadores, su proposición estaba en reconocer a los migrantes como parte del barrio y no excluirlos por su origen, pese a que en la Junta había personas que manifestaban no querer actividades con migrantes.

En esta perspectiva, se abordaron acciones colectivas, que buscan incidir en la estructura y sistema social, en esencia estas acciones son disruptivas por su carácter contradictorio con el sistema imperante (Guzmán , 2017), estas acciones son posibles en la medida en que constituyen un ejemplo o práctica a seguir, particularmente, basadas en la

coherencia, de acuerdo con Rojas en cuanto a “la Autenticidad, no tiene sentido ni utilidad pedagógica que se promulguen actitudes antirracistas, si el comportamiento demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma” (Rojas, 2003, p. 73). Este planteamiento supone la construcción de un cambio de percepción y de transformación del comportamiento, aquí entra en juego la transformación de los conflictos como parte de la acción colectiva de acuerdo con Rojas (2003) “Reconocer los conflictos. Es importante identificar la presencia de los conflictos y declararlos oportunidad, estableciendo estrategias de regulación de los conflictos” (Rojas, 2003, p. 73)

Generar actos colectivos auténticos debe construirse desde la posibilidad de establecer acuerdos de transformar las miradas sobre el otro desde la negociación, la tramitación y la comunicación, bajo el supuesto que existen conflictos que no se terminan, sino que se transforman en clave de acuerdos colectivos.

En definitiva, el lineamiento se expresa de la siguiente forma:

*Los actos colectivo auténticos suponen posicionar una praxis de la interculturalidad, enunciar el reconocimiento del otro es igual a establecer el ejemplo desde las prácticas coherente por parte de los educadores, dicho así, se propone reconocer el conflicto como oportunidad y a su vez como capacidad de transformación en la perspectiva del diálogo intercultural*

### **Participación comunitaria**

La *participación* según la Real Academia de la Lengua española implica hacer parte de algo, para este caso de la comunidad, que de acuerdo con Alfonso Torres se reconoce más allá de una realidad estática y objetivas pues a su decir “La *comunidad* no es, se hace; no es una institución ni siquiera una organización sino una forma que adoptan los vínculos entre las personas.” (Torres, 2012, p. 69)

En dicha perspectiva, la *participación comunitaria* es el quinto lineamiento, que se construye dados los vínculos entre las personas de un territorio con voluntad del ejercicio de hacer parte del mismo. Es así como el diálogo intercultural se encuentra fuertemente vinculado con ésta, al respecto se identificaron tres tipos de participación: la primera a la que podemos denominar *demandante*; la segunda, *política* y la tercera, *proactiva*. Las cuales son reconocidas al interior de la descripción de López y Cruz (2005).

Con respecto al sentido de la primera *participación demandante* es la posición de responsabilidad y obligación hacia el ciudadano que asume el gobernante, la élite, la hegemonía a la cual no se interpela, sino que se le pide. Es a su vez correspondiente con el nivel básico del diálogo en el que se manifiesta un interés o deseo.

En cuanto a la segunda acepción de *participación política* hace la reflexión sobre la posibilidad del ciudadano, aspecto que le da un poder y por tanto un valor al mismo. Es por esto por lo que hay una concepción *política* de la participación.

La tercera acepción sobre la *participación* se diferencia de la *demandante* y la *política* porque pone el acento en el ejercicio solidario y *proactivo* de cada individuo, pues las personas que forman parte de un grupo experimentan un sentimiento de pertenencia, de integración, y se reparten responsabilidades, compromisos y tareas para resolver las distintas necesidades. “En el terreno práctico, la participación, como acción conjunta y compartida, se concreta en grados diferentes, como asistir, colaborar, cooperar y decidir. Esto va desde la mera presencia física, hasta la capacidad de tomar decisiones y llevarlas a cabo.” (López y Cruz, 2005 p. 95)

Al igual que la siguiente cita: “yo creo que la comunidad es toda la gente que se une en cada cuadra para ayudarse y también para hacerse la guerra, porque también hay muchas peleas en la comunidad, creo que es para convivir” Hombre 42 años.

En consecuencia, la *participación comunitaria* no es una construcción unidireccional sino relacional, no es estática sino dinámica, no se inscribe en el interés meramente político, es también emocional y social, según Alfonso Torres: “No existe un ser comunitario esencial ni una idea comunitaria general. Existe si un sistema comunal que se expresa en formas económicas y políticas: la propiedad colectiva de los recursos y el manejo o usufructo privado de los mismos”, la deliberación colectiva y la rotación de las representaciones de modo que estas no se autonomicen de la comunidad que controla los medios materiales de soberanía -y el representante no es designado para mandar sino simplemente para organizar el curso de la decisión común” (Torres, 2020, p 69 -70)

En consecuencia, el lineamiento se expresa de la siguiente forma:

**La *participación comunitaria* se propone como el ejercicio dinámico de construcción de acciones con los otros en el territorio habitado, en función de las necesidades y problemas colectivos, implica no solo actuar, sino también decidir y proponer activamente en función de la construcción comunitaria, esta práctica soporta el diálogo intercultural**

### **Didáctica para la interculturalidad**

El sexto lineamiento se ha denominado didáctica para la interculturalidad, reconociendo el *saber enseñar* que se ha construido desde la experiencia educativa extraescolar de la Escuela de las Artes, basada en la Educación Popular y la educación intercultural. Este lineamiento es propiamente pedagógico y transversal a los desarrollados

con anterioridad, expone como sentido del ser que se pretende construir un sujeto crítico que reconoce la diversidad y por tanto dialoga con los diferentes.

En el marco de la planeación de una de las sesiones de la Escuela de las Artes, me preguntaron que había aprendido, la verdad me quede en silencio durante un momento intentando responder de la mejor forma. Antes de hacerlo me cambiaron la pregunta y me dijeron, más bien ¿qué aporte tienes para la escuela? No quería quedarme en silencio y también quería aportar, les dije que estaba construyendo una historia a partir de mi experiencia con la Junta de Acción Comunal y que ese era mi aporte, lo propuse para fortalecer uno de los valores que considero importantes y pertinente en la intencionalidad de la Escuela. (Diario de campo, diciembre 2020)

Como ejercicio didáctico el relato (Ver anexo, Cuento la cura) permitió la reflexión colectiva de educadores y miembros de la JAC y otros actores de la comunidad, pues la narración de leyendas, cuentos, microrrelatos y relatos ha jugado un papel importante en la construcción de la interculturalidad. Esto ha partido del reconocimiento de formas de desconocimiento del otro a partir de las cuales se han recreado estrategias basadas en el juego y la interacción que promueven la *escucha*, la *empatía*, la *solidaridad*, los *actos colectivos y auténticos* y la *participación comunitaria* en el marco del diálogo intercultural.

En este sentido, la Escuela de las Artes reconoce la existencia de un discurso hegemónico dominante, que no reconoce la diversidad; en respuesta, la educación extraescolar en clave de Educación Popular e intercultural surge como otra educación en el horizonte de reconocimiento de las diversidades presentes en la sociedad, su orientación



teleológica se guía por la construcción de sujetos críticos y que se auto reconocen de acuerdo con los modos culturales propios. Por lo tanto, exponen una mirada de sujeto y sociedad deseada; en esta perspectiva los retos se encuentran en la confrontación de saberes y conocimientos en el contexto educativo, que implican según Berstein y Diaz (1985) “recontextualizar” las prácticas educativas en cuanto a su contexto cultural. Dicho de otra forma, la construcción de conocimiento es un ejercicio constante de sistematización, dialogicidad y criticidad, no existe nada acabado, solo un proyecto de construcción de discurso en el que se consideran sujetos y objetos en relación con la construcción de poder desde el reconocimiento.

La acción dialógica que incluye la pedagogía de la pregunta y el diálogo de saberes como reinenciones didácticas que construyen sentido desde la participación popular, retomando la riqueza de los saberes locales, no acentuada en la prescripción de la educación dominante, sino reelaborada a partir de la relación horizontal entre el educador y el educando. En efecto, la Educación Popular como práctica político-educativa se constituye en una posición dialógica, en la cual, sencillamente conversar sin parámetros estructurados que limiten la participación y el acto discursivo de los sujetos es hacer del diálogo la mejor forma de reconocer al otro. Como lo expuso Freire en un gran número de sus obras: el acto de reconocer al otro es un acto de amor, es un acto político y pedagógico. (Freire, 1993).

En consecuencia la didáctica para la interculturalidad propone la creación de material didáctico que se soporta en la realidad local y que se construye con los actores desde el diálogo de saberes, este lineamiento se soporta en la posición cognitiva-epistemológica de la acción educativa que como se ha expuesto en esta investigación

soporta la creatividad, el juego, la comunicación asertiva, la práctica con el otro y la confianza como ejes de la construcción de conocimiento sobre sí mismo, el otro y la naturaleza (territorio, vecindad) que rodea la práctica de la acción educativa crítica e intencionada.

Este lineamiento se expone de la siguiente forma:

**La didáctica para la interculturalidad se constituye en la construcción de saberes y contenidos propios desde la creación y la participación conjunta de los actores del acto educativo, es el sello característico de las consignas, herramientas, materiales, formas y contenidos que se nutren de las prácticas de *participación comunitaria, acciones colectivas y auténticas, la solidaridad, la empatía y la escucha activa, soportes significativos del diálogo intercultural.***

## Conclusiones

Esta investigación se ha propuesto responder a la pregunta ¿Cómo se configura el diálogo intercultural en un escenario de formación extraescolar, agenciado por actores comunitarios desde la perspectiva de la Educación Popular?

La principal conclusión reconoce la complejidad de la construcción del diálogo en escenarios de participación comunitaria y educativa extraescolar, que constituye un reto social, político y comunitario para la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del Mar, pues la lucha tradicional por el alcance de bienes y servicios colectivos se traslada a la exigencia de los derechos y la búsqueda de reconocimiento de nuevos grupos sociales.

El escenario, en otrora, conflictivo desde las contradicciones económico políticas de clase, se ve ahora allanado por nuevos sujetos sociales, que reivindican el reconocimiento y, por tanto, la garantía de sus derechos como ciudadanos. En esta realidad

que responde a la diversidad de nuevas expresiones de participación y de construcción de identidad el diálogo se constituye en un punto de inflexión que permite reconocer las representaciones, los vínculos y las tensiones bajo la proyección de una propuesta alternativa de educación extraescolar: la Escuela de las Artes.

En este sentido, el alcance del primer objetivo específico respondió a las concepciones existentes sobre el diálogo intercultural, al respecto se identificó que el diálogo no es una práctica común, pues se encuentra limitada por posiciones de poder de hombres hacia mujeres, de líderes hacia ciudadanos, de adultos mayores a jóvenes, de nativos a migrantes, entre otras relaciones que emergen en la realidad comunitaria y que se tiñen en la tensión de micropoderes por el desconocimiento, rechazo e individualismo. Este hallazgo nos permite decir que el diálogo no es una práctica cotidiana, que incluso su presencia es limitada; sin embargo, se encuentra una alternativa desde la enunciación política y educativa de la Escuela de las Artes, en la que se configuran escenarios didácticos y participativos en la que niñas, niños, adolescentes y jóvenes construyen pensamiento crítico desde la diversidad.

Dicho planteamiento emerge por la influencia de la Educación Popular en los educadores y algunos miembros de la JAC, con clara referencia en la construcción de una estrategia de formación no escolarizada, basada en la construcción de reconocimiento del otro, que posee intereses, deseos, manifestaciones de acción en un medio y el cual es corresponsable en la interlocución y en la construcción de la comunidad.

La presencia de un currículo alternativo en la Escuela de las Artes que se teje, se construye desde la reflexividad y la participación con los participantes y sus familias lo constituye en un proyecto educativo con legitimidad, transitando tres fases que se han

esquemático como –iniciación, tensión, consolidación–, reconociendo las intenciones educativas y los medios para alcanzarlas; aspecto que determina los cambios y continuidades de un proyecto extraescolar que se mantiene gracias a las redes y a la visión amplia de la educación, pero particularmente por las tensiones que emergen en clave de cambios y conflictos entre los actores comunitarios.

Quiere decir esto que las tensiones identificadas en cuanto al proyecto curricular de la Junta en el terreno artístico con énfasis en los derechos, han contribuido a la concreción de un proyecto extraescolar autónomo que se constituye hoy en día en alternativa de formación artística para un importante grupo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes y nativos del barrio Villa del mar. Sin embargo, es apenas previsible establecer impactos en el campo intercultural pues en este sentido apenas se identifican en una fase de reconocimiento, en la que la interculturalidad es una utopía un estadio deseable de comunidad en la diversidad.

Dicho lo anterior la intención de crear ejercicios dialógicos que expresen el reconocimiento entre los vecinos del barrio se encuentra tensionado y posibilitado por formas de relacionarse, este se constituye en el segundo aspecto que aborda esta investigación, el vínculo existente entre el diálogo intercultural y la participación comunitaria; al respecto, unos de los hallazgos relevantes reconocen que la participación de los actores se encuentra directamente influenciada con la posibilidad del diálogo; las voces de los miembros de la JAC hacen hincapié en la relevancia del diálogo como construcción conjunta de sentido y de acción, esto es de actuar a partir de interés y principios de reconocimiento del otro; sin embargo, también se encuentra que el diálogo es bloqueado, limitado y secuestrado en función de los intereses particulares, y esto constituye un

fenómeno particular pues en otrora se impedía el diálogo, se silenciaba en función del poder dominante, ahora se propone el diálogo como un ejercicio abierto y democrático, pero como ejercicio de legitimación de decisiones que siguen persistiendo en las estructuras tradicionales del poder.

Pese al hallazgo anterior, se identifica también la existencia de una fuerza emergente un poder transformador que se revitaliza a partir de la mediación y el diálogo que inciden en la representación de nuevo sujetos social, como es el caso de las mujeres, los jóvenes, los migrantes quienes ganan espacios y posiciones de interlocución e incidencia para transformar la construcción hegemónica del poder.

Por último, el análisis del diálogo intercultural y la participación comunitaria ha permitido la identificación de un conjunto de argumentos que en calidad de lineamientos desde la Educación Popular que permiten fortalecer el diálogo intercultural, estos escenarios son: *la escucha, la empatía, la solidaridad, las acciones colectivas auténticas, la participación comunitaria y la didáctica para la interculturalidad.*

En consecuencia, el ámbito de la formación extraescolar se nutre de la proposición y dinámica formativa en torno a experiencias dialógicas, que desde la teórica crítica configuran un escenario vasto y complejo, el cual posee riquezas significativas, parcialmente exploradas, este ámbito se muestra heterogéneo, en crecimiento y trazado por las condiciones históricas propias de la realidad socio-política en la ciudad de Cali y Colombia.

## Referencias Bibliográficas

Abagnano, n., & Visalverghi, A. (1992 ). *Historia de la Pedagogía*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Alavez Ruiz A. (2014) Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho México.

Cpal <https://www.cpalsocial.org/documentos/568.pdf>

Alcaldía Santiago de Cali. (2012). Plan de Desarrollo Comuna Uno, Dejando Huella con Compromiso Social, Cali, Planeación municipal.

Alvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Barcelona, Paidós.

Angarita, J. J. (12 de Septiembre de 2014). *La acción educativa en organizaciones no escolares: un estudio sobre experiencias con jóvenes urbanos en contextos de vulnerabilidad en Cali, Colombia*. Buenos Aires. IDES  
<https://publicaciones.ides.org.ar/acta/accion-educativa-organizaciones-no-escolares-estudio-experiencias-jovenes-urbanos-contextos>

Angarita, J.J & Grisales, J, E. (2019). *Presencia, Tensiones y Retos de la Educación Popular en Colombia*. (Tesis de especialización. Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Repositorio UNAD  
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/27954/%20%09jegrisaleso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: Definiciones, debates y usos sociales. Clasesdehistoria. Dialnet  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf>

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, M. H., Builes, M. V., & Lenis, J. F. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 1255-1271.
- Bendit, R. (2007). El aprendizaje servicio en las organizaciones de la sociedad civil. (A. G. (comp), Ed.) *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, 195-218.
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia Una Teoría Del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana De Educación*, (15). Universidad Pedagógica  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4199>
- Bowen, J. (1985). *Historia de la Educación Occidental. Tomo III*. Barcelona: Herder.
- Camors, J. (2011). Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. *Pedagogía Social y Educación Popular perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, 9.
- Canciano, E. (2013). Lo escolar fuera de la escuela un estudio acerca de los modos de organización de la acción educativa destinada a niñas, niños y adolescentes en ámbitos situados fuera del sistema educativo. Tesis de maestría no publicada, Flacso Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- Cavalié, F. A. (2009). ¿Qué es la interculturalidad? [file:///E:/Descargas/servindi\\_-\\_servicios\\_de\\_comunicacion\\_intercultural\\_-\\_que\\_es\\_interculturalidad\\_-\\_2013-01-21.pdf](file:///E:/Descargas/servindi_-_servicios_de_comunicacion_intercultural_-_que_es_interculturalidad_-_2013-01-21.pdf)
- Cerro Ruiz, M., Bautista, M. J., & Melendro, E. (2011). Competencia para la intervención socioeducativa con jóvenes con dificultad social. (F. d. Educación, Ed.) *Educación XXI*, 179-200.

- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 31-36.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley de Educación para el desarrollo humano y el trabajo 1064. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley de educación 115. Bogotá.
- Deardorff, D.K. (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Buenos Aires. UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/manual-para-el-desarrollo-de-competencias-interculturales>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa Vol 1. El Campo de la investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- De la Cruz Pastor I. Cienfuegos Salgado D., y Santos Bautista H., (2016). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur* 1ra edición. Universidad Pedagógica Nacional Chilpancingo, Guerrero. México.
- Academia [https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad\\_conocimiento\\_y\\_educacion](https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educacion)
- Di Caudo M, Llanos Erazo D., y Ospina Alvarado M., (2016) *Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces* Universidad Politécnica Salesiana Quito Ecuador. Clacso [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad\\_y\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf)



- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. T. (organizador), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (págs. 15-43). Buenos Aires: UNESCO.
- Durkheim, E. (1994). *Educación y sociología*. Leega.
- Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua*. Bogotá: Siglo XXI Editores - Punta de Lanza.
- Forquin, J. C. (1987). La sociología del currículo en Gran Bretaña un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación* (282).
- Fraser, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. España: Ediciones Akal.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: siglo veintiuno.
- García, N. (2001). *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Giovine, R. (2013). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En T. C. (orgs), *Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico (en proceso de edición)*. Buenos Aires.
- Gómez, E. (2000). *socialización, conflicto y violencia juvenil en dos sectores populares de Cali*. Santiago de Cali: Univalle.
- Gómez J. T. y Hernández J. G (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias *Revista Cuicuilco*,

número 48, México. Scielo

<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>

Gramsci, A. (1995). *El pensamiento de Gramsci*. Bogotá DC: Foro Nacional por Colombia.

Guber, R. (2001). *Método, campo y reflexividad*. Bogotá: norma.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez - Martínez, D. (2016) Educación Multicultural Vs Saberes intercultural en:

Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur 1ra edición.

Universidad Pedagógica Nacional Chilpancingo, Guerrero. México.

Academia

[https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad\\_conocimiento\\_y\\_educacion](https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educacion)

Guzman, A. (31 de mayo de 2017). Acciones Colectivas Contenciosas. *El País*, págs. 5-6.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México D.F.

Kant, I. (1983). *Pedagogía*. España: Akal.

Kantor, D. (2008). *variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: del estante editorial.

Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y Educación Popular. *Cuadernos de Trabajo # 2*

*Pedagogía Social y Educación Popular perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, 6.

López, A. T., y Cruz, L. M. (2005). Participación comunitaria desde la Universidad.

Educación y Educadores, 8,91-104. Redalyc

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400808>

- Ministerio de Protección Social de Colombia. (2020) Colombia confirma su primer caso de Covid- 19. Boletín de Prensa No 050 de 2020, 06 de marzo 2020. Minsalud <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. España: Narcea.
- Moreno, J. M. (2008). La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo. En A. Benavot, & C. Braslavsky, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa* (pág. 317). Buenos Aires: Granica.
- Muñoz, M.R (2020). Interculturalidad y Cultura Ciudadana. Transmisión por Facebook Live, 27 de junio de 2020. Facebook <https://forms.gle/FzyDBWq2fukKuwwqM9>
- Naimanovich, D. (2009). Educar y aprender escenarios y paradigmas. *Propuesta Educativa* (No. 32), 11-22.
- Organización de Naciones Unidas. (2020) El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso, 04 de agosto 2020. ONU <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
- Palamidessi, M. (2006). El curriculum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (págs. 131-155). Buenos Aires: Siglo XXI - OSDE.
- Paramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.
- Peña, A. S. (2017). *Teoría de Acción Dialogica*. Obtenido de <http://teoriadeacciondialogicafreirepensamientocrítico>

- Pineau. (2000). *¿Porqué triunfo la Escuela? En: La Escuela como maquina de educar.* Buenos Aires: Paidos.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar* . Buenos Aires: Paidós.
- Pitre F. (2020). Unidad 1 Epistemología de la Educación y la ruta para hablar de una Educación Intercultural. UNAD <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/31922>
- Poggi, M. (2012) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ 1a ed. - Unesco <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849>
- Puiggros, A., & Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Quintín, P., & Urrea, F. (2000). *Segregación Urbana y Violencia en Cali: Los jóvenes del Distrito de Aguablanca*. Marsella: Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid, España.
- Reimer, E. (1976). *La Escuela ha muerto*. España: Barral.
- Restrepo, L. A. (1994). *El potencial democrático de los movimientos sociales y de la sociedad civil en Colombia*. Bogotá: Viva la ciudadanía.
- Ried Luci, S. A. (2010). *Prácticas juveniles de formación ciudadana en Colombia un acercamiento a la construcción de ciudadanía y la subjetividad juvenil*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en ciencias sociales con orientación en educación T.679.
- Rojas Ruíz, Gloria. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en*

- el aula. Universidad de Granada, España. Recuperado de: Rojas Ruíz, Gloria. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Universidad de Granada, España. Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1975774.pdf>
- Ruiz, R. O. (2005). *psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, T. T. (1995). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? *Propuesta educativa*, 5-10.
- Sirvent, M. T. (2007). Revisión del concepto de educación no formal. Debates y propuestas. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2012). Tienen prisa las palabras. Buenos Aires, Niño y Davila.
- Southwell, M. (2011). lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. *Cuadernos de trabajo # 2 Pedagogía social y Educación popular perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*, 26.
- Tamarit, J. (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2009 ). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Tobeña, V. (2011). Las escuelas en el mundo contemporaneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. T. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 205-237). Rosario: Homo Sapiens.
- Toro, P. L. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 35-51.
- Torres, A. (2012). *La Educación Popular Trayectoria y actualidad* (2da Edición ed.). Bogotá, D.C., Colombia: El Buho.
- Torres, A. (2020). Comunidad en Movimiento. Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina. Bogotá, ediciones desde abajo.
- Trilla, J. (1986). Notas para un modelo analítico de la acción educativa. *Revista Teoría de la educación*(No. 1).
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la Escuela: El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopia. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1997). International Conference on World Crisis in Education Instituto Internacional de planeamiento de la Educación.
- UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Unesco <http://www.unesco.org/new/es/Mexico/work-areas/culture>
- Urrea, F. (2012). Transformaciones sociodemográficas y grupos socio-raciales en Cali, siglo XX e inicios del siglo XXI. En J. Garzón Montenegro, Historia de Cali Siglo

- XX Tomo I Espacio Urbano (págs. 145-194). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Vanegas, G. (1998). *Cali tra el rostro oculto de las violencia*. Cali: Instituto Cisalva, Univalle.
- Vásquez, É. (2001). *Historia de Cali en el siglo 20 sociedad, economía, cultura y espacio*. Cali: Universidad del Valle.
- Vásquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos. En J. S. (Comp), *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Velasco, A. y Alonso. L. (2009). Una síntesis de la teoría del diálogo. Argos. Caracas. Teoría del diálogo  
[https://www.researchgate.net/publication/262589112\\_Una\\_sintesis\\_de\\_la\\_teoría\\_del\\_diálogo](https://www.researchgate.net/publication/262589112_Una_sintesis_de_la_teoría_del_diálogo)
- Velez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Velez, C. (2012). La educación social y la educación popular en Colombia. Relaciones y búsquedas a proposito de 30 años de legitimidad. *Universidad San Buenaventura de Cali*.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural  
Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.  
Universidad de Chile [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf)

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. T. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (págs. 71-87). Rosario: Homo Sapiens.



## **Anexos**

### **Anexo 1. Consentimiento Informado**

La finalidad de este documento es informar en qué consiste su participación en la presente investigación, que en la fase de aplicación de instrumentos tiene como finalidad “Identificar las concepciones existentes sobre el diálogo y su relación con la interculturalidad en la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal del barrio Villa del mar.” la cual se realiza en el marco de una investigación que responde a la opción de grado en maestría en educación intercultural. En ese sentido, su participación en este estudio consiste en responder una entrevista semiestructurada que se realizara en tiempo promedio de una hora.

La entrevista será aplicada por el autor de la investigación y tesista, quien está en la capacidad de responder las dudas que usted tenga al respecto. Cabe señalar que la información que usted suministre será utilizada con fines netamente investigativos en aporte al diálogo intercultural como eje de construcción de conocimiento.

#### **Consentimiento de la persona que recibió la información**

Declaro que me han presentado este formato de consentimiento y he podido resolver mis dudas satisfactoriamente frente a la presente investigación, entendiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento. También entiendo que mi nombre será protegido a lo largo de la investigación en calidad de informante clave. Manifiesto que no he recibido presiones para participar; que dicha decisión la tomo en pleno uso de mis facultades mentales, consciente y libremente.

---

Firma informante clave

Fecha de elaboración de la entrevista.

## Anexo 2. Entrevista semiestructurada

Objetivos	Preguntas miembros de la JAC y formadores
<p>Describir la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comuna del barrio Villa del Mar.</p>	<p>¿Cuál es su rol con respecto a la Escuela de las Artes?</p> <p>¿Qué experiencia tiene con la Escuela de las Artes?</p> <p>¿Qué aspectos considera importantes resaltar sobre la Escuela de las Artes?</p>
<p>Identificar las concepciones existentes sobre el dialogo y su relación con la interculturalidad en la experiencia de formación extraescolar de la Junta de Acción Comunal.</p>	<p>¿Qué opina usted de la llegada de venezolanos a Cali?</p> <p>¿Cuáles considera son los conflictos que se derivan de la llegada de los venezolanos a Cali?</p> <p>¿Cuáles podrían ser las formas de solucionar esos problemas?</p> <p>¿Qué opinión tiene de la escuela de las artes en la que se ofrece el curso de escritura creativa?</p> <p>¿Qué aportes le ha dado a usted o a algún miembro de sus familias el participar en la Escuela de las Artes?</p> <p>¿Considera usted que participar en la escuela de las artes contribuye a la escuela formal?</p> <p>¿Qué opinión tiene de la JAC de Villa del Mar que desarrolla la Escuela de las Artes con el apoyo del Consejo Noruego para los Refugiados?</p> <p>¿Qué entiende usted por diálogo?</p> <p>¿Qué entiende usted por interculturalidad?</p>
<p>Proponer lineamientos desde la Educación Popular para el fortalecimiento del diálogo intercultural en la formación extraescolar.</p>	<p>¿Qué idea propone usted para construir puentes de dialogo con personas diferentes?</p>

### Anexo 3. Material didáctico

Cuento la cura

*La cura que me estoy buscando es realidad.*

Frankie Ruiz

¡Pom! ¡Pom! ¡Pom! Golpearon a la puerta. Los tres nos miramos.

–¿Quién podrá ser? En cuarentena nadie debe estar en la calle

–dije yo.

Era Patricia, la presidenta de la Junta de Acción Comunal.





–Hola profe, ¿si sabe que los de la planada no tienen que comer?

–Me lo imaginé, ¿qué podemos hacer?

–Lo de siempre, vamos a hacer una brigada de apoyo, recogemos comida a los viejitos y les cocinamos... ayúdeme con el auto a llevarles algo allá abajo. No hay como ir.

La solicitud me motivó, no tenía problema, pero mi esposa, al enterarse de la idea: puso el grito en el cielo:

–¡Vos sos güevón! ¿No sabes que nos podemos infectar? ¿Y luego qué? Siempre le has ayudado a la comunidad, pero ahora tenés que pensar en tu familia.

Yo pensaba en la canción: “  Que dilema tan grande se presenta en mi vida   ella tiene razón... y yo también”.

–Alguna salida tenemos que buscar, yo no me puedo quedar quieto, sabiendo que hay gente afuera con hambre –dije con vehemencia.

–Siempre la ha habido y antes no has hecho nada. –Me respondió hábilmente–.

–pero ahora es diferente, hay menos “rebusque” y vos sabes que si todos piensan igual a esa gente nadie la ayuda.

–¿y si te coge la policía y te chanta tu comparendo? ¡Después no vengas acá llorando que te toca pagar “la multa de las empanadas”! Se refería a ese pobre viejito que multaron por vender empanaditas en la calle.

Al rato, mi esposa me dijo:

–¿Ya sabes que alguien tiene la cura?

–¿Cómo así?

–Si, un tal jeque árabe la tiene, yo creo que él diseñó el mal y la cura a la vez y bueno, ya te imaginarás... La gente rica ¿qué es lo que más quiere? – Me preguntó.

–¡Pues más plata! –Le dije.

–Sí, pero también exterminar a medio mundo para que la plata no se vaya en los pobres como nosotros.

Esa declaración me dio escalofrío.

–Uuuuuuummm no sé.

Esa noche me quedé pensando si realmente ya había una cura y tanta gente carcomida por ese mal.

A la mañana siguiente, me llamó el Chamo, mi mejor amigo del barrio.

–Pana, ya estamos trabajando con doña Patricia... ¡Lo necesitamos!

–Déjame cuadro unas cosas y les caigo. –le susurré en voz baja. Entre chocholeos y caricias le dije a mi amor:

–Te tengo una propuesta.

–¡Que no sea nada de salir a la calle! –respondió con clarividencia.

–Pérate un momentico, déjame te cuento la idea. Anoche encontré una forma de cuidarme del mal. Además, no voy a estar más de dos horas fuera.

Seguí recitando varias medidas que había planeado. Ella sabía que no me rendiría, al final aceptó, advirtiéndome:

–¡Pero nos tienes que traer algo rico de afuera... ¡y ya sabes!

El primer viaje lo hicimos a la invasión, varios vecinos habían donado pacas de arroz, fríjoles, azúcar y hasta unas menudencias. ¡Bendita solidaridad! La primera casa era de una viejita, doña Eduviges quien nos pagó de una: con un Dios le pague y sus ojos humedecidos de gratitud. Hinchidos del corazón proseguimos, siete casitas más de triple y lata que en fila bordeaban un montículo de roca antes de llegar al río Aguacatal.

La labor fue perfecta, en menos de dos horas estaba en casa, bañándome y dejando atrás mi traje.

Al caer la noche, mi esposa me comentó:

–Ahora sí, ya descubrieron la cura

–¿Sí?, qué bien, ¿cuál es?

–Dicen que, en la Biblia, que debe estar en todas las casas, se encuentra un pelo entre las hojas. Este se debe coger y hervirlo, sin nada más. Te tomas el agua y Dios te ha curado: ¡tienes la salvación!

–Pero mujer, ¡si aquí somos ateos! No hay una sola Biblia en esta casa: ¡estamos condenados!

–Así es, tú lo has dicho...

Al día siguiente, en otro asentamiento de la parte alta de Patio Bonito llevamos comidas preparadas para unos viejitos y unas madres solteras con sus hijos. Los niños y niñas en la calle, como si nada pasara, nos recibieron y comían en la puerta de sus casas. No había comedor, eso era lo de menos.

En la noche, con los compas y lideresas, creamos un grupo de Facebook para subir videos y solicitar apoyo. Frente a la casa de doña Marta

teníamos el fogón con todo, el Chamo nos traía la leña y llevaba la comida para él y su vieja.

Mi esposa me llamó e insistió: ponle un fin al tema. No te podés quedar pa' siempre. Entre más días estés, te podés contagiar del mal... pensá en nosotras. Esas frases me calaron y decidí quedarme solo un día más.

Fuimos a una cuadra de mi casa, por atrás, bajando la loma hacía el río Aguacatal, no conocía el sector.

–¡Cómo había crecido el barrio! –pensaba.

En esa zona, un niño pequeño, de una casucha, nos recibió el mercado, al rato salió una mujer enojada y nos dijo:

–¡yo no soy cualquiera para que vengan a darme comida de segunda!  
Nos tiró el mercado. Me dolió en el corazón; sin embargo, seguimos y varias casas más adelante todos recibieron.

Llegué a la noche y mi familia no estaba, me habían abandonado. ¿O yo las había abandonado a ellas? Maldije mi suerte e intenté por todos los medios localizarlas, no fue posible.

Al siguiente día, Patricia y el Chamo me rogaron que les ayudara, había varias familias sin comida desde hace varios días. No pude negarme, solo dos horas y me voy a buscar a mi familia, pensaba, me dispuse ayudar; pero me esperaban las situaciones más extrañas que jamás había vivido. Antes de salir de la casa, la chapa se dañó y tardé una hora en abrir, como si algo o alguien no quisiera que saliera.

Los compas me esperaban, rápidamente empezamos a cargar la comida en el “pichi”, un Spring que “con una escupa andaba”. Subimos al sector los lotes junto al Centro Cultural y dejamos algunos mercados. Al rato, un pinchazo.

– La madre que estoy curao –exclamé.

Rápido me despinché y comimos pan con salchichón y agua de panela, recogimos más mercados y salimos a hacer el recorrido con la guía de un mapita que me habían hecho, porque dicen que si no te sabes ubicar terminas perdido en los bosques del Saladito.

Cuarenta viejitos teníamos en lista, varios no nos contestaron, nos pareció extraño, seguimos y nos quedaron diez cajas de comida, cuando bajamos por una de las calles junto a la cancha de fútbol un grupo de gente reunida.

–¡Qué es está pendejada! –dije en voz alta.

Una vecina había convocado a los viejitos en círculo de oración, disque para elevar plegarias en contra del demonio. Cuando llegamos decía:

–Así reza en las Santas Escrituras: que en el apocalipsis se levantará reino contra reino, habrá cataclismos y un ser de mal, invisible a los ojos del hombre, irá de casa en casa exterminando a los impíos...

Paramos la cosa y les pedimos que volvieran a sus casas. Volvimos donde doña Marta para ayudar a lavar los trastes. Ya me sentía desgastado. Hice una pequeña meditación en mi mente: *Nam Myoho Rengue Kyo*, que me había enseñado un amigo budista para momentos de crisis.

En el barrio me movía como pez en el agua, pero salir a la ciudad era imposible, mi pico y placa no correspondía. Además, mis amigos y familiares decían no haber visto a mi familia. Mi esposa no contestaba el celular; fue cuando vi que mi hija subió una foto en Instagram, estaban en el hospital. Todo mi mundo se vino encima, declarando lo peor. Le escribí: hija, ¿cómo están? ¿por qué están allá? No me contestaba.

Mientras intentaba comunicarme con el hospital escuche en las noticias, emitidas en un viejo televisor en el escaparate de la tienda de la esquina, que por fin habían descubierto la cura.

–¿Dónde? ¿Quiénes la tienen? –pensé emocionado.

Decían que la descubrieron en Cuba y sí funciona. Esos cubanos son de la madre, pensé.

–Y ¿Cuándo la traen a Colombia? –Le pregunté a unos vecinos.

–Disque el alcalde la está gestionando porque estudió allá, pero parece que el presidente no va a dejar porque la va a repartir el presidente Maduro. –dijeron.

–¡No seamos tan pendejos! Le dije con exaltación.

Como pude, me fui hasta el hospital, me multaron, pero no me importaba. No me dejaron entrar, me decían que el lugar tenía un alto nivel de contagio, que era de máxima peligrosidad.

Me quedé afuera del hospital, entretanto varias familias que se veía no tenían que comer ni a donde ir, esperaban afuera, yo me hice con ellas, nos pasamos la noche conversando y con un agua de panela que nos donó una vecina y unos panes que compré con lo poco que me quedaba, hicimos la vigilia y para aprovechar el tiempo les conté mi historia desde el momento en que Patricia tocó la puerta de mi casa, mientras esperaba alguna noticia de mi familia. Algunos enfermeros se hacían en la ventana y escuchaban mi historia.

Al siguiente día, salió un médico con varios enfermeros, que como si me conocieran me dijeron:

–¡Gracias!

Casi sin entender lo que decían, me anticipé:

–¿Cómo está mi familia? ¿Puedo verlas?

El medico me dijo:

–Sí. Ya están mejor. Usted tiene la cura.

–¿Yo?

–Si, usted, llevamos años tratando de erradicar el mal del egoísmo y la indiferencia. Y usted nos ha compartido anoche el principio activo de la solidaridad.