

Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación desde las Epistemologías del Sur y el Enfoque Decolonial en clave de Diálogos de Saberes

Sistematización de la Experiencia de los Semilleros de Investigación de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata



Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación

para el Departamento **del Huila**



(SIGECOED) BPIN: 2020000100461



**Sistema de Gestión de Conocimiento
en Educación desde las Epistemologías
del Sur y el Enfoque Decolonial en clave
de Diálogos de Saberes**

**Sistematización de la Experiencia
de los Semilleros de Investigación
de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La
Plata**

PROYECTO:



**Fortalecimiento del
Sistema de Gestión
de Conocimiento
en Educación**

para el Departamento **del Huila**



(SIGECOED) BPIN: 2020000100461



Ciencias



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación desde las Epistemologías del Sur y el Enfoque Decolonial en clave de Diálogos de Saberes.

Sistematización de la Experiencia de los Semilleros de Investigación de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata.

Primera edición 2025
Edición Digital - Colombia

Sara Victoria Alvarado Salgado

Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano – CINDE

Nidia Guzmán Durán

Rectoría Universidad Surcolombiana

Claudia María Rodríguez Castrillón

Líder Campo de Formación CINDE

Autores: Martha Cecilia Lozano Ardila, Óscar Jaramillo García, Ginna Constanza Méndez, Sara Victoria Alvarado Salgado

El libro Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación desde las Epistemologías del Sur y el Enfoque Decolonial en clave de Diálogos de Saberes. Sistematización de la Experiencia de los Semilleros de Investigación de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata es el resultado del proceso de formación en investigación de los semilleros llevada a cabo por el subsistema de formación del Proyecto y el Campo de formación de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE del equipo de investigación de la Universidad Surcolombiana. Una iniciativa de sistematización de la experiencia con recursos de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación educativa siempre y cuando se cite la fuente.

Gestión Editorial: Yahira Melissa Restrepo Echavarría

Corrección de estilo: Alejandra Dalila Rico Molano

Par evaluador 1: Alejandra Dalila Rico Molano

Par evaluador 2: Néstor Daniel Sánchez Londoño

Fotografía carátula: Deicy Yobana Campo Bisus

Diseño y diagramación: Carmen Helena Lazo Torres

Libro resultado de investigación

Fechas de evaluación: 31-07-2024 / 31-07-2024

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

Sede Manizales: Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales

Tel: 606 898 2334

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A-31. Barrio la Castellana

Sede Medellín: Calle 77 sur No. 43 A-27 Sabaneta

Universidad Surcolombiana

Carrera 5 No. 23-40

Tel. 608 875 3686. Ext 2114

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación- MinCiencias

Avenida Calle 26 No. 57 – 83 Torre 8 – Pisos del 2 al 6. Código postal: 111321.

Teléfono: (57) (1) 6258480 ext. 2081 o 018000914446

Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación desde las Epistemologías del Sur y el Enfoque Decolonial en clave de Diálogos de Saberes. Sistematización de la Experiencia de los Semilleros de Investigación de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata / Martha Cecilia Lozano Ardila, Óscar Jaramillo García, Ginna Constanza Méndez, Sara Victoria Alvarado Salgado. Autores. Nelson López Jiménez. Coordinador principal del proyecto. Sara Victoria Alvarado Salgado. Directora Científica del proyecto. 1. Ed. Manizales, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Surcolombiana. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación- MinCiencias, 2025. 200p.

ISBN DIGITAL: 978-958-5150-50-8

1. Sistema de gestión del conocimiento en educación, 2. Sistematización de experiencias. 3. Investigación. 4. Diálogo de saberes. 5. Epistemologías del sur. 6. Enfoque decolonial. 7. Semilleros de investigación.



Autores

Martha Cecilia Lozano Ardila
Oscar Jaramillo García
Ginna Constanza Méndez
Sara Victoria Alvarado

Coinvestigadores

Nicolás Medina Medina
Cristhian Camilo Sanabria Velázquez
Julián David Castañeda Muñoz

Estudiantes del Doctorado en ciencias sociales niñez y
juventud del convenio CINDE y Universidad de Manizales,
estanciadore del proyecto (SIGECOED) BPIN: 2020000100461

Equipos del proyecto “**Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila**”

Nelson Ernesto López Jiménez
Coordinador principal del proyecto
Universidad Surcolombiana

Sara Victoria Alvarado Salgado
Coordinadora científica del proyecto
Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano – CINDE

Sara Victoria Alvarado Salgado
Oscar Jaramillo García
Marisol Raigosa Mejía
Néstor Daniel Sánchez Londoño
Lina Marcela Cardona Salazar
Martha Cecilia Lozano Ardila
Juliana Santacoloma Alvarán
Claudia Marcela López Galeano
Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano – CINDE

Nelson Ernesto López Jiménez
Aldemar Macías Tamayo
Julio Roberto Jaimes Salas
José Alberto Rozo Ruiz
Universidad Surcolombiana

Dinamizadoras de los semilleros de investigación

Claudia Patricia Castro Javela
Soraya Trujillo Pajoy
Diego Alejandro Vega Medina
Andrea del Pilar Pérez Castro

Semilleros de Investigación

Semilleros de investigación de Neiva
Semilleros de investigación de Garzón
Semilleros de investigación de Pitalito
Semilleros de investigación de La Plata



Contenido

PRÓLOGO	14
INTRODUCCIÓN	19
Principios que sustentan el proyecto	22
Trabajo con la comunidad	23
Planeación, discusión y acuerdos desde abajo	24
Los contextos y territorios priman sobre el texto	25
Actores plurales	18
Momentos del Sistema de Gestión de Conocimiento	19
Formación	19
Producción de conocimiento	20
Circulación del Conocimiento	21
Apropiación y Transferencia del Conocimiento	22



Contenido

Algunos sures del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación (SGCE)	22
A modo de síntesis	25
La Sistematización de Experiencias	27
La sistematización de experiencias como práctica investigativa	27
Sistematización de la experiencia de formación e investigación de los Semilleros de investigación de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata	32
Contextualización de la Experiencia	33
El proyecto de “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”	34
Caracterización de los contextos	37
Neiva	38
Garzón	39



Contenido

Pitalito	41
La Plata	42
Participantes en los semilleros y sujetos sociales de la experiencia de investigación	43
Neiva	43
Garzón	44
Pitalito	45
La Plata	45
Procesos Centrales de la Sistematización de la Experiencia	46
Objeto y problematización de la investigación	46
Referentes teóricos y metodológicos de la formación de los semilleros en investigación	48
La Naturaleza del Conocimiento Científico y sus procesos de construcción	51



Contenido

La Formulación del problema de investigación en Educación y Ciencias Sociales	53
Enfoques de la Investigación: proceso general de la investigación	55
Propósito de formación	57
Resultados de aprendizaje	57
Recursos para el aprendizaje	57
Preguntas problematizadoras	57
Estrategias para avanzar en la problematización	58
Análisis y Resultados	59
El diplomado en investigación	62
El diseño y desarrollo de los macroproyectos	90
Producción de conocimiento	113
Circulación del conocimiento	126



Contenido

Apropiación social del conocimiento	129
Reflexiones Interpretativas	131
Conclusiones	136
Bibliografía	138
Semblanza autores	140



Índice de tablas

Tabla 1 Talleres desarrollados en los municipios de Neiva, Garzón y Pitalito	57
Tabla 2 Talleres La Plata entorno al macroproyecto de sistematización de experiencias educativas y comunitarias	61
Tabla 3 Matriz de problemas Neiva, Garzón y Pitalito	66
Tabla 4 Estructura de los Talleres Investigativos en el municipio de Neiva	72
Tabla 5 Entrevistas y grupos focales. Municipio de Garzón	73
Tabla 6 Proyecto de Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”: Objetivo general y específicos proyecto	78
Tabla 7 Macroproyecto de los municipios de Pitalito, Garzón, La Plata y Neiva	78



Índice de fotografías

Fotografía 1 Taller teórico municipios de Neiva y Garzón	65
Fotografía 2 Taller territorio, municipios de Pitalito y La Plata	65
Fotografía 3 Taller guía metodológica, municipio de Garzón y Neiva	67
Fotografía 4 Taller guía metodológica, municipio de Pitalito	67
Fotografía 5 Expedición por el territorio de los integrantes del semillero de investigación de La Plata.	68
Fotografía 6 Actividad del laberinto en Pitalito, Neiva y Garzón.	69
Fotografía 7 Ejercicio del avión	70



Índice de fotografías

Fotografía 8 Cartelera taller sobre la sistematización de experiencias en el municipio de La Plata	70
Fotografía 9 Cartelera evidencia del taller sobre la sistematización de experiencias en el municipio de La Plata.	71
Fotografía 10 Taller construcción de instrumentos, municipios de Pitalito y Garzón	71
Fotografía 11 Procesos y análisis de la línea de tiempo y foto relato de jóvenes al aire, en el municipio de La Plata.	74
Fotografía 12 Balance y cierre del diplomado en investigación, Neiva.	74
Fotografía 13 Cierre del diplomado en investigación, Pitalito.	75
Fotografía 14 Cierre del diplomado en investigación, Garzón.	75
Fotografía 15 Tulpa cierre del Diplomado	76



Prólogo

El libro “Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación desde las Epistemologías del Sur y el Enfoque Decolonial en clave de Diálogos de Saberes. Sistematización de la Experiencia de los Semilleros de Investigación de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata” es el resultado del proceso de formación en investigación de los participantes en los semilleros de investigación, orientado por Sara Victoria Alvarado Ospina como coordinadora científica del proyecto; Nelson Ernesto López Jiménez como coordinador principal del proyecto y Óscar Jaramillo García coordinador del subsistema de formación en el marco del proyecto “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”, Código BPIN: 202000010046.

Con el propósito de contribuir a la transformación continua de la educación y a la formación de investigadores académicos y en las comunidades, en los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata, el equipo de investigación de CINDE y de la Universidad Surcolombiana desarrollamos un proceso de formación en investigación a través de talleres y el desarrollo de macroproyectos con los integrantes de los cuatro semilleros que se conformaron, uno por cada municipio.

La investigación resulta de nuestra capacidad de asombrarnos frente a la realidad, sus fenómenos, sus



acontecimientos. Es allí donde emergen las preguntas auténticas que dan paso a un conocimiento nuevo que puede responderlas. Esta capacidad de asombro inherente al quehacer investigativo, debe atravesar las prácticas humanas, culturales y sociales de un buen o buena investigadora.

Si comprendemos que las preguntas de investigación ante la realidad se pueden responder desde modelos de repetición centrados en prejuicios propios o acumulados en las tradiciones académicas y en los saberes sociales que se tornan en ideologías, cosmovisiones y saberes que tipifican una determinada cultura, o desde modelos de creación de conocimiento que se constituyen histórica y socialmente desde la teoría en diálogo con la filosofía, el arte y los saberes de los actores sociales desde miradas culturales diversas, entendemos que el papel de los investigadores sociales es vital en la toma de decisiones frente al camino a seguir en una investigación, a la metodología o estrategia particular para abordar lo que se quiere entender, comprender o transformar, superando el carácter instrumental al que, en muchas prácticas académicas y sociales ha sido reducida la investigación.

Desde esta perspectiva que rescata el papel activo, reflexivo, propositivo y decisorio de la investigadora o el investigador, es comprensible que la investigación tenga que entenderse como una práctica humana e histórica que se despliega en prácticas subjetivas, estéticas, comunicativas, ético-políticas y, evidentemente, prácticas científicas.

Como práctica subjetiva la investigación tiene que ver con la biografía y emocionalidad de quien investiga; así mismo, pasa por sus intereses gnoseológicos y extra teóricos. Esta práctica subjetiva del acto investigativo está relacionada con la capacidad de abrir el pensamiento a nuevas comprensiones que implican actos cognitivos desde la crítica y la reflexión. Es una práctica que permea y construye al sujeto, en palabras de Mafessoli (2009) en su enteridad y



en el fortalecimiento de su capacidad de agencia. Esto quiere decir que es fundamental el reconocimiento del investigador o investigadora como sujeto con intereses particulares, con experiencias, creencias y conocimientos previos que establecen un ángulo particular de lectura y comprensión. Como práctica subjetiva, la investigación rescata a la persona particular, valida su voz, su saber, su emocionar, la reconoce como un ser completo y parcialmente determinado por los factores externos de su contexto y cultura, y le permite asumir una posición de co-construcción en todo momento.

Como práctica estética, la investigación da cuenta del fortalecimiento de la capacidad de asombro de la investigadora o el investigador y del desarrollo de su creatividad; fundamentalmente, se constituye en actos de creación que permiten inaugurar realidades alternativas a las que han sido impuestas y normalizadas. Lo estético en la investigación se refiere a la posibilidad de generar acciones intencionales que permitan crear, recrear y ampliar el mundo humano a partir de posibilidades para la innovación.

En el marco de la investigación educativa y social, tiene que ser una creación en sí misma bella, que cautive e involucre la mirada de niños, niñas, jóvenes y adultos, como personas individuales y colectivas, como agentes sociales, recogiendo y dando sentido a sus sensibilidades frente al mundo.

Como práctica comunicativa, la investigación sólo es posible en el encuentro y diálogo con otros y otras; no se hace en solitario, sino en relaciones intersubjetivas e interculturales que tejen miradas diversas frente al mundo en espacios simbólicos de creación de nuevos discursos y prácticas, que sólo son posibles mediante actos comunicativos y emocionales entre sujetos con visiones y experiencias disímiles de la realidad, reconociendo una perspectiva performativa en el lenguaje.

Como práctica ético política, parte del reconocimiento y diálogo con el contexto sociohistórico; reconoce que toda producción de conocimiento se genera a partir de unos



intereses particulares; y da cuenta de las necesidades y particularidades propias de los grupos, personas y contextos en los que viven los niños, niñas, jóvenes, adultos, comunidades, familias y agentes sociales. Está comprometida con la transformación social, por ello, asume la educación y las prácticas de construcción social de las personas, grupos e instituciones como principales espacios de socialización de la vida humana, a partir de la cual es posible hacer una lectura crítica de la realidad para develar las contradicciones que están insertas en los distintos saberes sociales objetivados en la cultura o institucionalizados en los conocimientos disciplinares. En este sentido, es una tarea de creación política en tanto instauración de nuevas realidades.

Esta tarea de darle un lugar protagónico a la investigación en los procesos de desarrollo humano, social y educativo desde una perspectiva integral del ser humano requiere que en estas prácticas se recupere su centralidad en la configuración de las culturas. Para ello, se necesita que la escuela, las aulas, los espacios comunitarios y las instituciones sociales se configuren como escenarios abiertos en los que devienen las historias de actores diversos, quienes despliegan prácticas plurales e interacciones y vínculos con los acontecimientos colectivos de los territorios donde se sitúan.

También está llamada a generar conocimientos que trasciendan las disciplinas y que se traduzcan en sentidos, discursos, acciones y procesos socialmente pertinentes y útiles que convoquen la pluralidad de miradas sobre la realidad intervenida. Esta opción implica reconocer a todas las personas y grupos como sujetos epistémicos e históricos, con palabra y pensamiento propio, como interlocutores válidos y necesarios para la construcción del “nosotros”.

Finalmente, la investigación como práctica científica implica la identificación y reconocimiento de fenómenos, acontecimientos y horizontes de estudio que son móviles, complejos e históricos; por tanto, el uso de unos marcos



epistémicos y teóricos que faciliten el diálogo permanente con los agentes sociales, políticos y culturales para producir comprensiones teóricas expansivas y provisionales. Esto, a su vez, requiere la valoración, uso y cualificación de unos métodos o estrategias que garanticen pertinencia, creatividad, emergencia y también confiabilidad y validez en la recolección de la información, en su lectura, análisis e interpretación y, por tanto, en la construcción de nuevos saberes como explicaciones, comprensiones y horizontes de transformación de los fenómenos.

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora científica del proyecto
Directora Fundación Centro Internacional de Educación
y Desarrollo Humano – CINDE



Introducción

El proyecto de desarrollo: *Fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación en el Departamento del Huila* ha operado desde la estructura, lógica y dinámica de un ecosistema de Gestión e Conocimiento en Educación (SGCE). Es una apuesta en una lógica ecosistémica que se inspira en la propuesta derivada del informe de la Misión Internacional de Sabios Colombia 2019, en donde se retoma el foco 5 del texto *Ciencias sociales y desarrollo humano con equidad* (Forero, Valdés y Patarroyo, 2020).

Se destaca que la Misión tiene su pertinencia en este marco, dado el papel que cumple para el país, su objetivo es aportar a “la construcción e implementación de la política pública de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, así como a las estrategias que debe construir Colombia a largo plazo, para responder a los desafíos productivos y sociales de manera escalable, replicable y sostenible” (MinCiencias, 2024, p.45). Este proyecto responde a estos desafíos desde una estructuración de ecosistema en su apuesta de fortalecimiento de la gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila. Esto se logra a través de la articulación de cuatro momentos: i) formación, ii) producción de conocimiento, iii) circulación del conocimiento y iv) apropiación social del conocimiento. Todo esto se moviliza desde una dinámica de interacción permanente, retroalimentación constante y potenciación



de capacidades que apuesta por la co-construcción de un conocimiento útil y transformador.

Este texto de sistematización se enfoca en el componente o momento de formación del ecosistema de gestión de conocimiento y en el trabajo de diálogos pedagógicos desde una dinámica de horizontalidad con semilleros construidos en las diversas regiones en las cuales tomó forma el proyecto, es necesario hacer énfasis en que estas dinámicas ecosistémicas no funcionan compartimentadas, sino que se encuentran en una interacción en red que se retroalimenta de manera permanente, por lo que es importante no dejar de pensar este ecosistema siempre funcionando de modo interconectado.

Luego bien, es pertinente referir el *topos* de enunciación¹ epistémico o lugar de habla donde se posiciona este proyecto, de este modo se reconoce desde una propuesta de pluralismo epistemológico y diálogos interepistémicos que se apoyan en enfoques de producción de conocimiento, como las epistemologías del sur y la decolonialidad.

En la co-construcción de conocimiento el lugar de habla es importante para visibilizar a personas no reconocidas por la academia y la ciencia, para escuchar a las poblaciones sobre situaciones y condiciones coloniales y capitalistas que inciden en su vida. Por tanto, los lugares de habla se vuelven espacios para el diálogo, la controversia y para escuchar la pluralidad de voces de quienes experimentan la realidad en sus diversas circunstancias, sus mecanismos de exclusión y sobre alternativas para sí mismas y sus territorios.

El lugar de habla cuestiona los lugares únicos y hegemónicos de conocimiento desconociendo la pluralidad, la diversidad y, sobre todo, que los otros excluidos tienen sus propios

¹ *El topos* de enunciación se refiere al lugar o contexto desde el cual se produce un enunciado lo cual depende de los de los contenidos literales y de las circunstancias en las que se emiten y generan un entramado argumentativo, un campo de tópicos (Ducrot, 1987). Los *topoi* se constituyen como herramientas descriptivas de los enunciados que se expresan en un discurso. Este *topos* se vincula al lugar común de comprensión.



lugares de enunciación (Collins, 1990), pero que han sido desconocidos, silenciados o ignorados (Ribeiro, 2017; 2019) o sin tener en cuenta que quienes viven problemas como la devastación de los recursos naturales o las deficiencias en la educación, hablan por sí mismos de lo que les sucede y de lo que hacen para seguir adelante, como protagonistas de su propia vida y de las experiencias de territorio.

El lugar de habla no es “dar voz” al otro, tampoco se trata de “dar espacio a la palabra” cuando en realidad todos tienen el derecho a expresar las necesidades propias o de los territorios y a ser escuchadas las demandas y las alternativas de solución. En el proyecto ha sido necesario reflexionar sobre el lugar de habla de los académicos que acompañan su desarrollo con el fin de asumir una postura crítica y de escucha a los grupos y comunidades participantes.

Estos enfoques se orientan desde los diálogos de saberes que representan orientaciones críticas y transformadoras que buscan visibilizar y valorar los conocimientos producidos en contextos históricamente marginados y subalternizados. En este sentido, un sistema de gestión de conocimiento en educación (*en adelante* SGCE) diseñado desde estas perspectivas no solo buscan la acumulación de información, sino la co-creación y el intercambio de saberes entre diferentes actores sociales. Por tanto, el proyecto se aborda desde la estructura, implementación y objetivos de un SGCE que se enmarca en estas epistemologías, promoviendo una ciencia más inclusiva, abierta y con capacidad de diálogo interepistémico y pertinente para los contextos locales.

De tal modo, las epistemologías del sur y el enfoque decolonial, tal como lo plantea Boaventura de Sousa Santos (2014), desafían la hegemonía del conocimiento occidental y promueven una pluralidad de saberes que reconocen las contribuciones de las comunidades locales, indígenas y otros grupos subalternos. De Sousa Santos argumenta que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global. En esta vía, estos enfoques se complementan con los diálogos



de saberes, que fomentan la interacción y el respeto mutuo entre conocimientos científicos y tradicionales desde una comprensión reflexiva y un ejercicio de traductibilidad adecuado que permita una complementación y potenciación cuando se logran los intercambios pertinentes. En este contexto, el SGCE que se formuló en el proyecto apostó por integrar estos saberes de manera equitativa, permitiendo la co-creación de conocimientos que puedan responder a las necesidades y realidades locales.

Principios que sustentan el proyecto

El equipo del proyecto parte de las reflexiones sobre el tipo de sujeto y el conocimiento que se ha venido generando en el modelo neoliberal a través del tránsito de la economía de lo político a la economía de lo social. Con esto, se ha consolidado un proyecto económico-político, cultural, ideológico y civilizatorio en el que el sujeto se caracteriza por su individualismo y fragmentación, y toda forma de vida entra al escenario del capital financiero. Así, el conocimiento, como flujo, fuerza y acción, también es un activo financiero intangible, pero fundamental en las ideas de progreso que sustentan el capitalismo actual y las denominadas sociedades capitalistas del conocimiento (Macías, Jaimes y López, 2022).

La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación. El neoliberalismo es la razón del capitalismo contemporáneo, asumido como una construcción histórica y norma general de la vida (...) (Laval y Dardot, 2015, p. 15, como se cita en Macías, Jaimes y López, 2022, p. 4).

Ante la crisis civilizatoria que ha generado el modelo capitalista actual y la visión de desarrollo basado en el crecimiento, el consumo, la acumulación y el progreso de manera infinita a través del uso desmedido de los recursos naturales. Por el contrario, el Buen Vivir (De Sousa, 2011) se plantea como un paradigma cuyas prácticas se distancian



de los procesos de mercantilización y de la sociedad de consumo a la que han sido llevadas las sociedades actuales; es un modelo de vida vinculado a necesidades reales de las personas y los territorios sin rupturas con la tierra, la naturaleza y los planes de vida que cuidan el medio ambiente y los recursos, contrario a la crisis ambiental y civilizatoria que ha generado el modelo económico actual.

El Buen Vivir no cae en el individualismo, por el contrario, promueve las juntanzas, las mingas y convergencias desde los territorios a través de los saberes, las prácticas y las espiritualidades que invitan al cuidado y la protección de la vida (De Sousa, 2011). Desde este referente, la universidad se constituye en un actor que promueve la transformación de las problemáticas que afectan los territorios, en búsqueda de justicia social y vida digna. Por tanto, asume un compromiso ético para actuar y fortalecer el diálogo, los círculos de la palabra y transformar las prácticas de imposición de conocimientos y maneras de hacer que se siguen reproduciendo en muchos de los escenarios en los que se supone promueven la participación y la concertación, el reconocimiento y la escucha de las voces de quienes conocen y viven los territorios.

El equipo del proyecto SGCE ha sido consciente de que ante la actual crisis civilizatoria que se refleja en los cambios climáticos, las pandemias, la pobreza, la crisis energética y alimentaria, entre otros, solo las comunidades que logren construir sus planes de vida para contrarrestar estas emergencias, desde abajo y sobre bases de solidaridad, justicia y compasión, podrán salir adelante y estarán más protegidas en estos tiempos de incertidumbre. Por eso, consideramos que el trabajo desde los territorios debe empezar a través del diálogo con las comunidades para avanzar en la construcción de un sistema del conocimiento que mantenga los siguientes principios orientadores: trabajo con la comunidad, planeación, discusión y acuerdos desde abajo; los contextos y los territorios priman sobre el texto, y actores plurales.



Trabajo con la comunidad

Desde la ecología de saberes y el diálogo, y como un imperativo ético, trabajamos colectivamente con las comunidades que tienen el protagonismo a partir de sus saberes, experiencias y autogestión en los territorios. Esto contribuye al empoderamiento de los tejidos sociales y las capacidades para ser actores en la transformación de las problemáticas y la construcción de sueños compartidos en torno a la educación, la investigación y el cuidado de los territorios. Se genera un círculo virtuoso entre prácticas-reflexión-las prácticas para dar a conocer experiencias significativas y aportar a prácticas de cuidado y mejora del medio ambiente y de la educación en los municipios, en lo que se desarrolló el proyecto de Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

En este sentido, se reconoce la importancia del diálogo de saberes con las organizaciones sociales de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata del departamento del Huila, estableciendo sus apreciaciones, prácticas y perspectivas respecto al cuidado del medio ambiente y al mejoramiento de la educación y la investigación. Se busca comunicar, a través de la sistematización de la experiencia de los semilleros en los cuatro municipios, los saberes compartidos por personas que trabajan por el cuidado del medio ambiente, instituciones educativas, organizaciones y comunidades que, desde su autonomía, están haciendo de la educación un espacio de aprendizaje para el cuidado de sí mismos, de los demás, del medio ambiente y la transformación de la educación en el departamento y sus municipios.

Planeación, discusión y acuerdos desde abajo

En la ciencia y la academia se construye de arriba, es decir desde la ciencia y la academia hacia abajo, hacia las bases sociales. Sin embargo, construir desde abajo es la oportunidad de mantener el diálogo y la construcción colectiva que permita



contrarrestar prácticas dominantes con las que muchas de las decisiones y las políticas públicas vienen diseñadas desde las oficinas y con un bajo nivel de involucramiento real con los habitantes, las problemáticas y los desafíos propios de la vida en los territorios.

En la investigación social, el enfoque de “planear, discutir y establecer acuerdos desde abajo” se refiere a un enfoque participativo, con énfasis en la base, el reconocimiento, la valoración del conocimiento, la experiencia de los integrantes de la comunidad y descentralizado en la planificación y ejecución de un proyecto.

Este enfoque destaca la importancia de incluir a las comunidades locales y a los sujetos sociales en el proceso de investigación, en la identificación y solución de problemas de los territorios, en la toma de decisiones y en llevar a cabo acciones para responder a las necesidades o desafíos identificados por la comunidad en colaboración con los investigadores sociales, en lugar de que sean impuestas desde arriba por parte de investigadores, el establecimiento o entidades externas.

En el proyecto SGCE, se ha buscado que la planificación de los macroproyectos surja a partir de las necesidades, intereses y perspectivas de los propios participantes de los cuatro municipios. La metodología ha sido a través del diálogo de saberes, las discusiones abiertas y la deliberación desde los semilleros, sujetos sociales e investigadores de USCO y CINDE.

Los acuerdos permitieron definir unos compromisos entre los integrantes de los semilleros y los investigadores con respecto al proceso de formación en investigación, la participación en el diseño y desarrollo de los macroproyectos, la escritura conjunta y la participación en la Feria de Investigación y en la Bial para la divulgación de los resultados del proyecto y su concreción en las publicaciones.

La construcción conjunta de la planeación de los talleres, las Ferias, los macroproyectos y las actividades de cada una



de estas acciones, posibilita diálogos y encuentros entre personas de diferentes lugares y con distintas experiencias, lo que hace del proyecto un reto y una oportunidad para conocer, proponer y hacer colectivamente, sin perder de vista la pluralidad ni la diferencia.

Los contextos y territorios priman sobre el texto

El interés del modelo imperante por homogeneizar la escuela con estándares, competencias y mallas curriculares orientadas a la productividad cada vez descuida más lo humano, los contextos y la vida que está circulando en los territorios. El divorcio entre el mundo escolar, los problemas y sueños que existen en los entornos es cada vez más evidente. Por lo tanto, realizar lecturas críticas de la realidad de manera constante, en una dialéctica entre lo local y lo global, contribuye a tener una visión más clara y adoptar una postura ética y política de transformación para la construcción de una vida digna.

Los territorios son, además de áreas geográficas, construcciones sociales con múltiples significados culturales. Son espacios de construcción de identidades, relaciones sociales y de poder, y contribuyen a la formación de comunidades. Las dinámicas de los territorios no son estáticas o permanentes en el tiempo, por el contrario, están en permanente cambio debido a factores como el desarrollo urbano, las políticas públicas y las migraciones.

El territorio como ecosistema y medio ambiente también es relevante. Pensar en los territorios incluye entender cómo las prácticas humanas como el extractivismo, afectan el medio ambiente y a las comunidades locales. Por esto, es importante conocer sus respuestas a las transformaciones territoriales y cómo las características del territorio influyen en las prácticas sociales y económicas.

Durante el desarrollo del proyecto, fue fundamental escuchar de primera voz a los sujetos sociales con respecto a sus entornos y contextos, sus prácticas y saberes, en lugar



de centrarse únicamente en el contenido de los textos o en lo que la academia dice, en ocasiones sin conocerlos. Asimismo, fue crucial considerar el entorno social, cultural, histórico y económico de los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata, así como de sus entornos cercanos. Las características locales, las dinámicas territoriales y las particularidades del lugar y de sus habitantes influyeron en cómo se interpretaron y se dieron los fenómenos sociales e incluyen las relaciones e interacciones entre los actores sociales. Las implicaciones de cualquier información están profundamente enraizadas en el entorno en el que se produce y se interpreta.

Actores plurales

En una investigación basada en el diálogo de saberes, es fundamental considerar la pluralidad de los sujetos sociales debido a la diversidad de perspectivas y variedad de experiencias. Esta diversidad y pluralidad de voces enriquecen de diferentes formas la comprensión del fenómeno estudiado y permiten captar una visión más completa y matizada, especialmente, si se tiene en cuenta que las realidades sociales son complejas y están influenciadas por múltiples factores y actores. Incluir a diferentes actores ayuda a entender cómo estos factores interactúan y afectan el fenómeno en cuestión.

Las investigaciones se hicieron con una pluralidad de sujetos sociales para garantizar la multiplicidad de voces y experiencias, especialmente las de grupos que han estado marginados o subrepresentados. Desde el punto de vista ético y político, esto contribuye a una participación más justa y equitativa, y a implicaciones políticas y prácticas más informadas basadas en las necesidades y realidades de los territorios.

La universidad promueve el encuentro junto con otros actores para avanzar en la construcción de más y mejores bienes públicos que generen inclusión, dignidad y contrarresten todas las formas de discriminación y segregación que se expresan en los territorios. La universidad no tendrá la pretensión de ser



la vanguardia, sino de ser una institución facilitadora para la concertación y el empoderamiento de todos los actores sociales en una ruta de agenda que se construye desde los territorios.

Momentos del Sistema de Gestión de Conocimiento

Formación

Es el primer momento del sistema de gestión del conocimiento en educación, donde se desarrollan las competencias y habilidades necesarias para participar en procesos de conocimiento. Según Boaventura de Sousa Santos (2018), la formación debe orientarse hacia la construcción de una pedagogía que integre saberes plurales. En este sentido, se deben diseñar programas educativos que incluyan conocimientos científicos y saberes locales, fomentando una educación integral y contextualizada. Esto implica que las voces que participan en el proceso provienen de sectores académicos y no académicos, pudiendo integrar a los y las investigadoras y sabedoras, logrando una polifonía de voces que contribuyan a la construcción de matrices interpretativas del mundo. Estas matrices que se constituyen por aristas que vienen de la ciencia académica y del saber social, entendiendo que allí no hay una jerarquía, puesto que la finalidad última de este diálogo complementario es un saber para la vida buena y digna de las comunidades en los territorios.

En el proyecto de fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila, se trabajó en la generación de capacidades en investigación. Esto se realizó desde la creación de semilleros de investigación conformados por diversos-as actores sociales de distintos registros de los campos sociales del departamento del Huila. De tal manera, se apostó por una formación que permitiera la co-construcción de saberes, se marcaron rutas de trabajo reconociendo la autonomía de la propia mirada y los modos específicos de nombrar el mundo, en un intercambio de



lenguajes y metáforas con sentido solidario y crítico que permitió dar forma a saberes con contenido ético y político. Este proceso participativo ayudó a identificar necesidades de los territorios, ajustar el enfoque de los macroyectos y propiciar un entendimiento compartido de los problemas a abordar.

Producción de conocimiento

La producción de conocimiento en un Sistema de Gestión de Conocimiento en educación (SGCE) basado en las epistemologías del sur y lo decolonial como perspectivas epistémicas que emergen como marcos de referencia diferentes a la homogeneización del conocimiento, implica una reconfiguración radical del proceso de creación de saberes. Por tanto, el enfoque propuesto se distancia del paradigma eurocéntrico que tradicionalmente ha dominado la academia, para promover la co-creación de conocimientos que respondan a las necesidades y realidades locales. La producción de conocimiento, desde esta perspectiva, se asumió desde la participación y colaboración, integrando diferentes matices y saberes.

En esta línea, se reconoce el giro decolonial, que tuvo un gran impulso en la década de los noventa en América Latina, dando lugar a un pensamiento más propio desde el grupo Modernidad/Colonialidad. Uno de sus fundadores, Aníbal Quijano, quien planteó que el colonialismo no solo impuso dominación política y económica, sino una colonialidad del saber, que privilegió ciertos modos de conocimiento sobre otros, marginando las epistemologías indígenas, afrodescendientes y campesinas (Quijano, 2000). En este contexto, la producción de conocimiento desde el proyecto buscó recuperar y revalorizar esos saberes subalternos, asegurando que las comunidades locales participaran en el proceso de creación de conocimiento. Así, la producción de conocimiento no se entendió solo como una tarea académica, sino como un acto de resistencia y re-existencia, donde se lucha por la legitimidad y el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento, puntos que este proyecto buscó reivindicar en sus acciones concretas.



Finalmente, para este momento, es pertinente sostener lo que postula el pensador argentino Walter Mignolo (2010) cuando señala que la descolonización del conocimiento requiere una desobediencia epistémica, un rechazo a los marcos conceptuales impuestos por la modernidad/colonialidad. Esta desobediencia permitió la emergencia de saberes situados y contextualmente relevantes, que se articularon a partir de las realidades y experiencias vividas por las comunidades locales del departamento del Huila donde tuvo lugar el proyecto. Por lo tanto, la producción de conocimiento en un SGCE desde las epistemologías del sur y el giro decolonial implicó un proceso colectivo, en el que se reconocieron y valoraron los aportes de todos los participantes y se construyeron saberes que desafían y superan las jerarquías epistémicas impuestas.

Circulación del Conocimiento

La circulación del conocimiento en un SGCE orientado desde las epistemologías del sur y el giro decolonial no se limitó a la difusión de información en plataformas académicas tradicionales. En lugar de ello, buscó democratizar el acceso al conocimiento, asegurando que los saberes co-creados fueran accesibles y comprensibles para todos los actores involucrados, incluyendo aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de los circuitos del conocimiento. Esto quiere decir que los registros en los que se difundió este conocimiento y saberes co-construidos si bien se realizaron en libros académicos, también aparecieron en cartillas, videos, audios, eventos de apropiación social que incluyeron la polifonía de voces, encuentros comunitarios, programas radiales, entre otros.

Según Walsh (2007), la circulación del conocimiento debe trascender los espacios académicos para convertirse en un proceso que fomente el diálogo de saberes, en el que se reconozcan y valoren las contribuciones de las epistemologías indígenas, afrodescendientes y populares. Este diálogo no implica la mera traducción de saberes subalternos a marcos de conocimiento hegemónicos, sino la construcción de puentes



que permitan el intercambio equitativo de conocimientos, respetando la autonomía y la integridad de cada uno. En esta misma línea, Nelson Maldonado-Torres (2007) enfatiza la importancia de la transmodernidad como un horizonte de posibilidad para la circulación de saberes que trascienda las dicotomías modernidad/tradición y centro/periferia.

En este sentido, la circulación del conocimiento del proyecto apostó por fomentar la creación de redes transnacionales y pluriversales, en las que los saberes locales pudieron interactuar y enriquecerse mutuamente, sin ser subsumidos o cooptados por lógicas hegemónicas. Lo que en el proyecto tomó forma desde diálogos con diversos-as autores-as que se ubican desde los posicionamientos de los discursos de los sures globales a nivel nacional e internacional, logrando una circulación e intercambio en un registro global-local de las acciones, procesos, conocimientos y saberes que se han derivado del ejercicio del proyecto de fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación en el departamento del Huila.

Apropiación y Transferencia del Conocimiento

La apropiación y transferencia del conocimiento en este SGCE desde una perspectiva decolonial y de epistemologías del sur, implicó la aplicación práctica y contextual de los saberes co-creados en las realidades específicas con las comunidades locales. Este proceso fue esencial para asegurar que el conocimiento no se quedara en el ámbito teórico, sino que generara un impacto positivo y relevante en las vidas de las personas, tal como se observó en la Bienal Latinoamericana en Educación realizada entre el 17 y el 19 de julio de 2024.

Según lo plantea el pensador colombiano Arturo Escobar (2016), la apropiación del conocimiento debe ser vista como un proceso de relocalización, en el que los saberes son contextualizados y aplicados de manera que sean útiles y significativos para las comunidades que los producen y utilizan. Este enfoque rechaza la imposición de soluciones



universales y promueve, en su lugar, la adaptación de conocimientos a las realidades locales, permitiendo que las comunidades apropién y utilicen estos saberes para enfrentar sus propios desafíos. Claves que fueron fundamentales en el proyecto para reconocer la necesidad de lecturas situadas y contextualizadas, generando un saber desde abajo y a profundidad para entender la construcción de modos de solución específicos a los problemas concretos de las comunidades y los territorios en que se desplegó el proyecto en el departamento del Huila.

En esta misma línea, Linda Tuhiwai Smith (2012), en su trabajo sobre la investigación indígena, destaca que la transferencia de conocimiento debe ser un proceso bidireccional, en el que tanto los investigadores como las comunidades locales se beneficien y aprendan mutuamente. En este sentido, la transferencia del conocimiento no se vivió como un acto de imposición, sino como un proceso de intercambio equitativo, donde se reconocieron las contribuciones de todos los actores y se construyeron relaciones de respeto y reciprocidad.

Algunos sures del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación (SGCE)

Los *sures* se asumen como una reorientación en los modos de nominar que generalmente han tomado al norte como orientación y lugar al cual dirigirse, por tanto, desde las epistemologías del sur y decolonialidad, las coordenadas que guían el proceso serían los *sures*. Ello implica un cambio en la manera de entender y organizar el conocimiento y las prácticas sociales. Tradicionalmente, en el pensamiento occidental, el norte ha sido percibido como el centro de poder, conocimiento y progreso, mientras que el sur ha sido marginalizado, considerado periférico o subordinado. Siguiendo las perspectivas de las epistemologías del sur y lo decolonial, en este proyecto los *sures* simbolizan una pluralidad de voces, saberes y experiencias que han sido históricamente invisibilizadas o subvaloradas por el discurso hegemónico del norte.



De este modo, enunciarse en estas coordenadas implica una reorientación donde los *sures* dejan de ser los otros en relación con el norte y se convierten en referentes centrales para el conocimiento, la acción política y la construcción de mundos posibles. Esto ha sido la apuesta fundamental del proyecto de fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila. En esta línea, los *sures* para el proyecto no solo son una referencia geográfica, sino epistemológica, señalando una multiplicidad de perspectivas que emergen desde las realidades, luchas y saberes del sur global.

Así, las coordenadas que guiaron los procesos y acciones del proyecto en el subsistema de formación y en todo el ecosistema, no pueden pensarse escindidos, se encuadran en un marco de epistemologías del sur y decolonialidad, que no son las establecidas por el norte global, sino que se basan en los *sures*, es decir, en las experiencias y conocimientos que provienen de las periferias globales y que desafían la hegemonía epistémica del norte.

Esta reorientación buscó un movimiento situado para movilizar las resistencias que descentren el poder del norte, valorar los saberes y experiencias que emergen desde los contextos históricamente marginados. En consecuencia, se proponen, de manera explícita, algunos de los *sures*:

Promover la co-creación de conocimientos. Uno de los *sures* fundamentales del SGCE en este proyecto fue facilitar espacios de interacción y diálogo entre investigadores académicos y actores locales, promoviendo la co-creación de conocimientos que sean útiles y relevantes para ambas partes. Desde las epistemologías del sur, se valora la diversidad de saberes y se rechaza la imposición de un conocimiento único y hegemónico. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2014), la co-creación de conocimientos debe ser un proceso que reconozca la diversidad epistemológica, permitiendo que los saberes subalternos sean valorados en pie de igualdad con los conocimientos científicos. Esto implicó, para el proyecto,



construir puentes entre los conocimientos tradicionales y académicos, asegurando que las soluciones derivadas fuesen inclusivas y pertinentes al contexto local.

Fomentar la democratización del conocimiento. Este aspecto fue primordial para asegurar que los resultados de las investigaciones no solo estuviesen disponibles en diversos registros, que como se ha nombrado iban desde los libros hasta programas de radio y eventos de apropiación polifónicos. Esto fue acompañado de procesos de traductibilidad que permitieron el entendimiento mutuo entre los diversos actantes, lo que tornó comprensibles y útiles para todas las partes involucradas los saberes generados, especialmente, para las comunidades locales que participan en los procesos de co-creación y que generalmente, no son tenidas en cuenta en los procesos de divulgación y apropiación desde las lógicas de ciencia moderna euro-estadounidense más tradicional.

De tal manera, se siguió la idea de Boaventura de Sousa Santos (2018), en la que postula que la justicia cognitiva requiere que el conocimiento sea accesible y que todos los grupos sociales tengan la capacidad de utilizarlo para mejorar sus vidas. Este sur se alinea con la apuesta del proyecto por romper con las jerarquías tradicionales del conocimiento que marginan los saberes populares y locales, promoviendo en su lugar una circulación del conocimiento que fortalezca a las comunidades y fomente su autonomía.

Impulsar la innovación social. El fortalecimiento del SGCE para el departamento del Huila utilizó el conocimiento co-creado para desarrollar soluciones prácticas y contextualmente relevantes que abordaron problemáticas locales y globales. La innovación social no se trata solo de introducir nuevas tecnologías o prácticas, sino de reinterpretar y revalorizar los conocimientos existentes a través de un enfoque situado e interseccional, como se realizó desde las diversas acciones de formación en el proyecto y desde la dinámica que movilizó el ecosistema. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2019) considera que la innovación debe surgir de un



proceso de diálogo y negociación entre diferentes formas de conocimiento, lo que fue un sur estratégico para el proyecto, porque buscó que las soluciones fuesen culturalmente relevantes y socialmente sostenibles. La innovación social fue el resultado de un proceso participativo en el que las comunidades no solo se asumieron como receptoras, sino como co-creadoras de soluciones.

Fortalecer las capacidades locales. En el marco del subsistema de formación fortalecer las capacidades locales fue crucial para asegurar que las comunidades pudieran participar en la generación y aplicación del conocimiento. Esto implicó no solo proporcionar herramientas y recursos, sino fomentar un entorno en el que las comunidades pudieran desarrollar sus propias habilidades y competencias, como bien lo permitieron los semilleros de investigación que se posibilitaron y agenciaron desde el proyecto.

Ahora bien, para Boaventura de Sousa Santos (2014), un enfoque verdaderamente emancipador del conocimiento debe comprometerse con el fortalecimiento de las capacidades locales, para que las comunidades puedan resistir la opresión epistémica y ejercer su derecho a participar plenamente en la construcción de sus futuros. En el sentido de este sur, para el proyecto del SGCE este fortalecimiento fue un proceso bidireccional en el que tanto los-as investigadores-as como los actores locales aprendieron y se beneficiaron mutuamente, construyendo un conocimiento localmente relevante y globalmente significativo.

A modo de síntesis

Puede concluirse que un sistema de gestión de conocimiento en educación (SGCE), que se enmarca en las epistemologías del sur, lo decolonial y los diálogos de saberes, tiene un gran potencial para transformar la manera en que se produce, gestiona y aplica el conocimiento. Este enfoque, que incluye tanto los saberes occidentales como los conocimientos locales, ancestrales y comunitarios, promueve una visión más



inclusiva y holística de la realidad, que es fundamental para democratizar la ciencia. Al reconocer y valorar los saberes locales y no occidentales, un SGCE de este tipo abre espacios para que las voces de las comunidades, junto con sus formas particulares de entender el mundo, sean escuchadas y tomadas en cuenta. Esto es esencial para garantizar que la ciencia y los saberes respondan de manera efectiva a las necesidades y realidades locales.

Además, un SGCE basado en las epistemologías del sur y el enfoque decolonial asegura que las alternativas desarrolladas no solo sean viables, sino culturalmente apropiadas y sostenibles a largo plazo, lo que aumenta su equidad y pertinencia. De esta manera, la implementación exitosa de un SGCE desde esta perspectiva ha requerido un compromiso real con la participación inclusiva, lo que implica reconocer y valorar de manera equitativa las aportaciones de las comunidades en el proceso de toma de decisiones. Este compromiso se tradujo en una co-creación de conocimiento, más allá de la mera consulta.

Asimismo, la co-creación de conocimientos y la construcción de capacidades locales fueron componentes fundamentales de este SGCE alineado con las epistemologías del sur y el giro decolonial. Esta perspectiva pluralista e interepistémica no solo genera soluciones más efectivas, sino que fortalece las capacidades locales, permitiendo a las comunidades continuar su desarrollo de manera autónoma en el futuro. En última instancia, este enfoque de gestión del conocimiento en educación se entiende como un medio para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa. El reconocimiento y la valoración de todos los saberes constituyen un paso crucial para reducir las desigualdades y promover un desarrollo más inclusivo y sostenible.



La Sistematización de Experiencias



La sistematización de experiencias como práctica investigativa

La sistematización de experiencias constituye una práctica investigativa con una expansión y relevancia creciente en el marco de la investigación cualitativa con carácter participativo. De acuerdo con Jara (2018), su emergencia representó una alternativa ética y política para la generación de conocimiento en campos como el trabajo social, la educación de adultos y la popular.

Esta es una práctica investigativa propia de América Latina (Jara, 2006, 2012; Pérez, 2016) que emerge desde el trabajo social en la mitad del siglo XX y se afianza entre los últimos años de los 70 y en los 80. En la actualidad, la Sistematización de experiencia sigue siendo una manera de reflexionar crítica y colectivamente sobre las prácticas que se configuran como experiencias significativas, las cuales son el núcleo de la sistematización.

Los cambios y las tensiones políticas en la región que se suscitaron entre los años 50 y los 80 como la Revolución Cubana, el Sandinismo, el Movimiento de Trabajadores sin Tierra, la teología, filosofía y pedagogía de la liberación en contraposición con el programa desarrollista de la “Alianza para el Progreso”, constituyeron un nicho importante que llevó a los trabajadores sociales y educadores populares, desde una postura crítica, pensar procesos de participación



colectiva. Entre estos, se encuentran los tipos y metodologías de investigación (MarTinic, 2015).

Se trata de una reflexión crítica y participativa de la experiencia vivida, que construye realidades de los sujetos o actores protagónicos del proceso educativo en la cotidianidad y tiene la capacidad de transformar este proceso partiendo de sus necesidades e ideales. La sistematización de experiencias como método de investigación implica “la deconstrucción epistemológica de los supuestos que fundamentan la investigación científica tradicional, entre otras cosas, porque su objeto de estudio es la práctica social, profesional, académica o formativa” (Ghiso, 2011, p. 3), por tanto, es una herramienta heurística sobre las experiencias vividas.

Valga mencionar que, la sistematización de experiencias ha venido cobrando relevancia entre las comunidades de aprendizaje e investigadores sociales. No son pocos los encuentros, seminarios y talleres de sistematización, se publican libros, revistas especializadas, antologías y manuales sobre la sistematización de experiencias. La metodología ha sido incorporada en cientos de prácticas, proyectos, programas e instituciones educativas, de agenciamiento y promoción social. De hecho, desde finales del siglo pasado, algunas universidades han incorporado la sistematización de experiencias en sus planes de estudio, principalmente en carreras como trabajo social, educación comunitaria y pedagogía social. Sin embargo, hoy por hoy, se forma e investiga en sistematización de experiencias en diversos campos del conocimiento (Mariño, 2020).

Sistematizar experiencias es una oportunidad para conocer y aprender sobre saberes y prácticas que ocurren en la vida diaria de comunidades, instituciones y territorios, por sus innovaciones, rupturas o transformaciones. También es una oportunidad para generar conocimiento y develar otras maneras de hacer educación y transformar realidades de los territorios, por ejemplo, en lo ambiental; por lo tanto, la sistematización se considera un proceso de investigación



dentro del desarrollo del macroproyecto “Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora”. Como expresa Mejía (2010), es la búsqueda de las epistemes de las prácticas y, además agregaríamos, de los saberes, que demuestran que existen otros conocimientos y formas de producirlos, además del conocimiento científico o académico.

Como una forma alternativa de investigación y producción de conocimiento, la sistematización rompe con dicotomías y antinomias en el saber y el conocimiento científico, a través de hacer visible el saber común de las personas, grupos o comunidades y dotarlo de reconocimiento, estatus y un lugar en la sociedad y cultura. Para esto, es necesario hacer deconstrucciones en la manera de comprender el conocimiento científico y el cotidiano, como expresa Mejía (2010), construir un campo inter-epistémico nuevo para comprender que los saberes tienen una potencia que les es propia, para producir teorías, para desocultar prácticas, acciones colectivas, saberes locales enraizados en las propias comunidades, en su potencia y capacidad de agenciamiento subjetivo e intersubjetivo y de transformación de procesos ambientales, educativos, institucionales y sociales.

Jara (2006) se refiere a la experiencia como procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de “dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p. 1).

Asimismo, aduce que las experiencias pueden referirse a condiciones del contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial; pueden ser situaciones particulares de tipo institucional, organizacional, grupales, comunitarias o personales; también se pueden referir a



acciones intencionadas por alguna razón o no intencionadas, planificadas o imprevistas. Las experiencias pueden ser de carácter subjetivo y manifestarse a través de percepciones, sensaciones, emociones, sentimientos e interpretaciones. En última instancia, se refieren a relaciones personales, sociales o culturales. Las experiencias se construyen según las características, sensibilidades, pensamientos, emociones y circunstancias de quienes las viven en el marco de sus expectativas, intereses, sueños, inconformidades, esperanzas, temores, resistencias, o deseos de cambios.

Las personas son las que hacen que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, impactan, condicionan, exigen y hacen ser. “Las dos experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir. En definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias” (Jara, 2006, p. 7).

De acuerdo con las posibles formas de entender las experiencias, es claro que se configuran en un entramado vivo, dinámico, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores externos e internos. Por eso, se afirma que “no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones” (Jara, 2006, p. 8).

La sistematización de experiencias se caracteriza por ser un proceso lógico, organizado y sistemático de las experiencias sociales y comunitarias, con propósitos definidos, a saber, qué experiencia se sistematiza, para qué, con quiénes y cómo se va a sistematizar. En este sentido, constituye un proceso reflexivo, interpretativo y crítico, en tanto cuestiona, problematiza e intenta comprender críticamente una experiencia partiendo de una lectura consensuada de los contextos. De aquí que se comprenda la sistematización de experiencias como un proceso de investigación participativo, dialógico y comunicativo de las experiencias que se sistematizan, ya



que supone un acercamiento e intercambio con y entre los actores que han formado parte de las experiencias, es una comunicación y socialización permanente tanto del proceso como de los saberes que emergen de las propias comunidades.

Sistematizamos las experiencias significativas en educación como un camino para conocer, producir información veraz con relación a las experiencias vividas y sistematizadas o explicar e interpretar realidades humanas, sociales o culturales, cuando en realidad los saberes otros que devienen de las prácticas, tradiciones o costumbres ofrecen conocimientos sobre lo humano, los territorios y la naturaleza, situados, propios del vivir y compartir con otros en la cotidianeidad de la vida artesanal que se resiste a la subalternización y la pérdida de las raíces propias o en otros términos al conocimiento radical, en tanto tiene tradición afincada en la propia manera de ser y de habitar el territorio, un conocimiento con historia propia, enraizado en el saber colectivo en el que se inscriben personas, grupos, comunidades e instituciones.

Por otra parte, sistematizar los saberes, prácticas y experiencias en diálogo con la ecología de saberes y las epistemologías del sur es abrir horizontes de sentido y comprensión a saberes otros que con frecuencia han sido invisibilizados por el saber académico y científico, pero que en realidad configuran conocimientos y discursos producto de las acciones que se llevan a cabo en la cotidianeidad de las comunidades. En este sentido,

La sistematización de experiencias es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber, saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo intelectual-trabajo manual, el pilar sobre el que se construyó la separación sujeto-objeto (Mejía, 2010, p. 20).

La idea de que la producción del conocimiento científico corresponde a los investigadores, por su formación, uso



del pensamiento y método científico, son quienes pueden producir un conocimiento riguroso y veraz. En este orden, al reconstruir la experiencia vivida, identificar sus elementos significativos, ordenarlos y comprenderlos, la sistematización de experiencias da lugar a nuevos aprendizajes para la toma de decisiones, en función de la cualificación de los procesos y, por tanto, en la transformación de las prácticas.

Metodológicamente hablando, por su carácter participativo, la sistematización de experiencias, hace uso de estrategias metodológicas que faciliten la participación de las y los actores que han hecho parte de las mismas. De esta manera, entre las estrategias más utilizadas y representativas se encuentran la cartografía social, la línea de tiempo, el relato y los círculos de la palabra. No obstante, también son comunes los diarios de campo, la observación y participante, y en general, las estrategias de corte etnográfico, que como mencionamos anteriormente, permiten que el proceso de sistematización de la experiencia sea participativo.

En este mismo sentido metodológico, es necesario resaltar que los registros documentales en sus diferentes lenguajes y formatos como actas, relatorías, grabaciones sonoras, fotografías, afiches, filmaciones, gráficos, libros, dibujos, mapas, entre otros, son un insumo fundamental en tres vías: (i) como activadores de memoria al momento de implementar cualquiera de las estrategias metodológicas con las y los participantes o actores de la experiencia, (ii) recuperación de la voz de participantes o actores de la experiencia que por diferentes circunstancias no hacen parte del proceso de sistematización, y (iii) cuando la experiencia es sistematizada por un equipo sistematizador ajeno a la vivencia de la experiencia y ha de remontarse al material de archivo documental existente para su sistematización. En esta tercera vía, es preciso aclarar que no se trata de una sistematización de información o datos documentales, sino de una lectura y análisis de la experiencia que recupera el proceso vivido a partir de estas fuentes, en contraste con voces de actores cercanos o conocedores de la experiencia.



De otro lado, sobre lo que compromete la perspectiva epistemológica de la experiencia, desde su emergencia como práctica investigativa, la sistematización de experiencias por excelencia ha sido crítica, como señala Barragán y Torres (2017),

A partir de su reconstrucción narrativa e interpretación crítica de las lógicas y sentidos que la constituyen, busca potenciarlas [las experiencias] y producir saberes que aportan a las resistencias y re-existencias frente al modelo hegemónico. [Es decir], su finalidad es, por un lado, comprender los sentidos y racionalidades que configuran las prácticas; y por otro, aportar a su fortalecimiento y al empoderamiento de sus actores” (p. 49-50).

Por lo anterior, es plausible, como nos lo expresan también las y los autores anteriormente citados, que el análisis crítico de la experiencia le subyace un ejercicio de corte hermenéutico frente a la interpretación y comprensión de la misma. En palabras de Jara (2018) la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido.

Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metodológico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo.

Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así objetivamos nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte” (Jara, 2018, p. 55).

Asimismo, el carácter dialéctico, también implica epistemológicamente la sistematización de experiencias, “cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos -por tanto- refiriéndonos a procesos históricos en los que se van concatenando diferentes elementos, en un



dinamismo e interdependencia permanentes produciendo continuamente cambios y transformaciones” (Jara, 2018, p. 55).

Finalmente, siguiendo a Jara (2018), entre las utilidades y potencialidades de la sistematización de experiencias, se destacan:

- a. Comprender profundamente las experiencias para poder mejorarlas.
- b. Intercambiar y compartir aprendizajes con otras experiencias similares.
- c. Contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
- d. Retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos institucionales grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.
- e. Fortalecer la identidad colectiva de una institución y organización (pp. 86-87).

Sistematización de la experiencia de formación e investigación de los Semilleros de investigación de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata

El proyecto “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila” contó con varias estrategias para su desarrollo. Una de ellas fue el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los actores de educación en los cuatro municipios de influencia del proyecto a través de la constitución de 4 semilleros de investigación conformados por diversos actores sociales, algunos de distintos territorios del departamento del Huila y otros de la academia. Estos semilleros participaron en un diplomado en investigación con el propósito de generar un



proceso de formación en clave de capacidades y de co-construcción de conocimiento a través del diálogo de saberes y la investigación horizontal desde una perspectiva crítica y con un compromiso ético político con los participantes y territorios. También los investigadores de USCO y CINDE brindaron acompañamiento en la construcción y desarrollo de proyectos de investigación que contribuyan a la consolidación de la cadena formativa en investigación en el departamento.

En coherencia con la postura epistemológica y metodológica seguida en el proyecto general, la sistematización se desarrolló sin criterios de jerarquía entre los saberes de los participantes en los semilleros y los sujetos sociales con los que se dialogó durante todo el proceso. En este sentido, se propiciaron diálogos horizontales entre los saberes de los participantes y los territorios, así como el conocimiento científico, para ampliar el conocimiento en relación con la educación y la investigación en los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata.



Contextualización de la Experiencia



El contexto de la experiencia es fundamental para comprender cómo se dieron las vivencias de los semilleros de investigación de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata y cómo son comprendidas e interpretadas dentro de un marco más amplio de circunstancias y condiciones del proyecto SGCE. Este contexto abarca tanto el entorno físico y social en el que ocurre una experiencia, como las influencias culturales e históricas propias de los territorios. Al explorar el contexto de la experiencia, se pueden desentrañar las múltiples percepciones y sentidos de esta. La sistematización permite apreciar la complejidad de las interacciones tanto en el proceso de formación como en el desarrollo de los macroproyectos y en la co-construcción de conocimiento, lo que ofrece una visión más profunda y matizada de las experiencias en las dinámicas y procesos de los semilleros.





El proyecto de “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”

El proyecto surgió en el marco del Plan y Acuerdos Estratégicos Departamentales (PAED)² del Huila. Se identifica el Foco de Educación como una de las prioridades para el fortalecimiento del sistema CTel. Fue presentado a la Convocatoria de Proyectos Elegibles de Investigación y Desarrollo -SGR- Fondo de CTI 006-2019, en el Programa Nacional de CTel de Gestión Territorial. Fue presentado por la Universidad Surcolombiana en alianza con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, para ser ejecutado en el departamento del Huila en los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata con el objetivo de potenciar la equidad territorial y fortalecer los ecosistemas de investigación con enfoque territorial.

Adicionalmente, el proyecto se basó en el *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”*, según la Ley 1955 de 2019 y en la Ordenanza No.

² Los Planes y Acuerdos Estratégicos Departamentales (PAED) en ciencia tecnología e innovación (CTel) son instrumentos guía que las entidades territoriales, departamentos y los Distritos Capitales en articulación con el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinTIC) en coordinación con el Departamento de Planeación Nacional (DNP), identifican necesidades y priorizan las actividades que los departamentos desarrollarán para contribuir con el cumplimiento de las metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo de las políticas públicas de CTel (2021), como el PEDCTI y el PECTIA y otras estrategias. Cada PAED debe contar con una visión estratégica, unos focos temáticos concordantes con las áreas priorizadas en los departamentos y Distrito Capital y que oriente las inversiones en CTel. Los proyectos referidos a conjunto de actividades limitadas en un tiempo y que posibilitan cumplir los objetivos establecidas en cada línea pragmática en coherencia con la visión, los focos temáticos y las líneas programáticas. Los PAED se rigen por la Ley 1753 de 2015 por la cual se crean los PAED, el Decreto 293 de 2017 por el cual se definen el objeto, estructura y vigencia de los PAED, y la Ley 1923 de 2018 según la cual se establecen los PAED como base de las convocatorias públicas, abiertas y competitivas del Fondo de CTel del SGR (Ministerio de Ciencia y Tecnología-MinCiencias).



020 del 03 de junio de 2020, por la cual se aprueba el Plan Departamental de Desarrollo 2020-2023 “Huila Crece”, en particular lo que respecta al numeral 3.1.4, específicamente en el Sector 39 correspondiente a Ciencia, Tecnología e Innovación, y teniendo en cuenta que el Departamento del Huila tiene desde el 2001 un Sistema Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación –SIDECTI-Huila “en el cual hacen parte diferentes actores que desarrollan políticas, estrategias, programas, metodologías y mecanismos para la gestión, promoción, financiación, protección y divulgación de la investigación científica y la innovación tecnológica, así como las organizaciones públicas, privadas o mixtas que realicen o promuevan el desarrollo de actividades científicas” (p. 61).

Si bien el departamento ha tenido avances en investigación, es necesario fortalecer los grupos de investigación que existen en los cuatro municipios y en el departamento. Además, se debe aumentar la producción de conocimiento en revistas indexadas e incrementar el número de profesionales formados en nivel de maestría y doctorado. Esto permitirá no solo generar producción científica, sino contribuir a la solución de problemas del sector productivo a través de nuevos programas y líneas de investigación.

Otro pilar del proyecto ha sido los planes de desarrollo de los 4 municipios de intervención del proyecto: *Plan de desarrollo municipal de Neiva “Mandato ciudadano, territorio de vida y paz 2020-2023”*, *el Plan de desarrollo municipal de Pitalito 2020-2023 “Pitalito región que vive”*, *el Plan de desarrollo municipal de Garzón 2020-2023 “Garzón, si somos el cambio”* y *el Plan de desarrollo del municipio de La Plata 2020-2023 “Gestión con resultados”* para determinar la articulación de estos planes con el proyecto (Universidad Surcolombiana-USCO, 2021).

A partir del Plan y Acuerdos Estratégicos Departamentales (PAED) del departamento del Huila, se identifica la educación como una prioridad para fortalecer el sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTel), junto con las siguientes



necesidades: (i) la articulación entre los actores locales para la producción de conocimiento en educación, (ii) el fortalecimiento de los procesos en todos los niveles de la educación, (iii) el reconocimiento de los saberes para el acceso a la formación de investigadores en las políticas públicas. Se propone crear un sistema de Gestión de Conocimiento que fortalezca el campo de la educación en el departamento del Huila, a través de la articulación y cualificación de los procesos de producción de conocimiento en educación, la formación en investigación de los distintos actores del sistema, la circulación local, nacional e internacional del conocimiento producido, su apropiación e incidencia en la construcción de política pública.

Por lo tanto, con el proyecto se busca crear un sistema de Gestión de Conocimiento para fortalecer la educación en el departamento del Huila, a través de la articulación y cualificación de los procesos de producción de conocimiento, la formación en investigación de los distintos actores del sistema, la circulación local, nacional e internacional del conocimiento producido, la apropiación social del conocimiento e incidencia en la construcción de política pública.

El proyecto de *Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila* fue aprobado mediante el Artículo N.º 46 del Acuerdo No. 008 del 2021 por el OCAD de CTel, identificado con el código BPIN 2020000100461. Este proyecto fue ejecutado por la Universidad Surcolombiana (USCO) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE), a través del diálogo de saberes, el intercambio entre el conocimiento local y territorial y el conocimiento académico. Además, implica el reconocimiento y el respeto por la multiculturalidad, los sentidos, las costumbres y la apropiación de dimensiones sociales, conceptuales, epistémicas y otras como las de las comunidades indígenas o campesinas, de las ciencias sociales críticas, como las epistemologías del sur, y políticas, en diversos territorios del departamento.



El objetivo del proyecto es incrementar la articulación de los componentes de ciencia, tecnología e innovación (CTel) en el campo de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo en el departamento del Huila, a través de la creación de un sistema de gestión del conocimiento. Este sistema convoca a diversos sujetos sociales presentes en el territorio y reconoce sus procesos formativos como válidos.

Para lograr este objetivo, se propuso y desarrolló un programa de investigación denominado *“Formación en investigación para semilleros de investigación”*. Este programa se basó en la identificación de líneas problemáticas a través de los diagnósticos territoriales que permitieran acumular conocimiento y, al mismo tiempo, contribuir a generar innovaciones transformadoras en los contextos educativos. Además, se buscó promover la apropiación social del conocimiento, influir en las políticas públicas de educación y fomentar una mayor circulación de los actores del sistema de CTel. Para lograr este objetivo, se propusieron diferentes estrategias y escenarios que facilitarían los debates a nivel local, nacional e internacional, así como la formación de las capacidades y habilidades de los integrantes de los semilleros para llevar a cabo investigación en el campo de la educación en los cuatro municipios.

El proyecto se propuso a través de una estrategia y acciones de producción de conocimiento entre la Universidad Surcolombiana, como entidad ejecutora de la propuesta, y la Fundación CINDE como aliada. Las comunidades educativas de los cuatro municipios participan en la caracterización e identificación de los ejes problemas de estos territorios a través de las cartografías sociales como estrategia para el diagnóstico territorial y la generación de alternativas acordes con las condiciones y capacidades locales. Con la estrategia se propone ampliar la producción de conocimiento a partir de un programa de investigación en el que participan estudiantes de maestría, doctorado, comunidades e investigadores de las dos instituciones.

La intención ha sido construir líneas problemáticas comunes que permitan la producción de conocimiento y generar



transformaciones en los escenarios educativos a través de la innovación, apropiación social del conocimiento, incidencia en políticas públicas en educación y mayor circulación entre todos los actores del sistema de CTel. Con estas intencionalidades en mente se proponen estrategias y escenarios para los encuentros y debates locales, nacionales e internacionales, así como la formación de investigadores en el campo de la educación con habilidades y capacidades para tal fin. Las estrategias se presentan dentro de un sistema integral articulado con actores locales y, en interacción con las políticas públicas locales y departamentales, en diálogo con las perspectivas de la CTel del departamento del Huila y del país.

Caracterización de los contextos

Los contextos de Neiva, La Plata, Garzón y Pitalito son muy variados en su geografía, población, desarrollos educativos e investigativos, estos dos últimos aspectos, objetivos del proyecto de “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”. Al hablar desde los territorios, los referentes para dialogar han sido los diferentes actores/sujetos sociales que confluyen en ellos, amerita reconocer y resignificar la vida, la educación, la investigación y otros procesos sociales en perspectiva ecosistémica, es decir, trascendiendo de una noción antropocéntrica. Lo anterior, es un intento por sostener las diferentes expresiones de la vida misma, como lo manifestaron los integrantes del semillero: *“es necesario configurar relaciones ecosistémicas, tejer confianza para creer en la vida, construir pedagogías de la esperanza³ que permitan la recuperación de la relación con la tierra y la vida misma”* (Relatoría taller 7, Garzón, p. 4).

Estas características se han constituido en una oportunidad para lograr los objetivos de este proyecto. En este sentido, el diálogo de saberes se ha enmarcado en las características de las instituciones educativas de básica y superior, las organizaciones

³ Pedagogía de la esperanza es la propuesta de Paulo Freire como alternativa a la pedagogía del oprimido.



sociales, las comunidades indígenas, los líderes sociales y campesinos, centros y grupos de investigación, entre otros.

A continuación, se presentan las características de cada uno de los contextos teniendo en cuenta sus particularidades, problemas centrales en relación con la educación y el territorio, la investigación, los problemas sociales y las potencialidades de los territorios para la planificación y ejecución de estrategias de fortalecimiento educativo y sus aportes al sistema de gestión de cada municipio. Estas potencialidades se asumen en clave desde lo administrativo, pedagógico, social e investigativo.



Neiva

El municipio de Neiva, capital del departamento del Huila, se encuentra ubicado entre la cordillera Central y Oriental, en el valle del río Magdalena, cuya planicie está atravesada por los ríos Las Ceibas y el río de Oro, con una extensión territorial de 155.300 hectáreas de las cuales 4.594 son urbanas y 150.706 rurales. Neiva se encuentra en el centro de una zona rica en petróleo, oro, plata, cobre, hierro, hulla y cal. Su historia ha estado íntimamente ligada al Tolima e Ibagué, tanto así que, durante la colonia y los primeros años de la República, los tres formaron parte de un mismo territorio.

Actualmente, Neiva cuenta con 10 comunas integradas por 117 barrios y 377 sectores en la zona urbana y 8 corregimientos con 61 veredas y 21 sectores en la zona rural. Cada corregimiento está asociado a un centro poblado rural que se constituye en el epicentro de las actividades económicas, culturales, sociales y políticas de la población circundante (Alcaldía Municipal de Neiva, Huila, 2023).



Como otros municipios del departamento del Huila, Neiva se caracteriza por su pluriethnicidad, conformada por las culturas de origen, personas y grupos no originarios que llegaron a esta capital debido al movimiento migratorio de las décadas del 60 y 70 y las recientes ocasionadas por la violencia política que ha vivido el país. Este flujo migratorio ha generado una hibridación de culturas con una amplia diversidad de tradiciones, costumbres y cambios urbanísticos (Alcaldía de Neiva, s. f.).

Hacen parte del territorio de Neiva entidades gubernamentales departamentales y municipales, la iglesia católica y cristiana, organizaciones sociales, ambientales, culturales, sindicales, líderes juveniles, veedores, artesanos, víctimas del conflicto en el territorio y desplazados, trabajadores informales, deportistas. También se cuenta con colegios públicos y privados, instituciones universitarias como la Universidad Surcolombiana, la Universidad Minuto de Dios, la ESAP, Grupos de Investigación, medios de comunicación, comunidad indígena, afrocolombiana, campesinos, comerciantes, transportadores, los jíbaros, madres comunitarias, entre otros habitantes del territorio como niños, niñas, jóvenes y adultos.

Es importante resaltar que en la actualidad el departamento del Huila tiene 6 resguardos indígenas: Paniquita en Rivera, La Gabriela en Neiva, quienes participaron en el proyecto *Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila* y en el macroproyecto desarrollado por el semillero de investigación en Neiva, La Tatacoa en Villavieja, Bache en Palermo, La Gaitana en San Mateo, El Líbano, El Rosal, también participantes en el proyecto general y en el macroproyecto desarrollado en La Plata, y Bajo Rosal, Guambia en el Congreso en La Plata y Campoalegre en La Argentina.



Garzón

La zona centro del departamento del Huila, está conformada por los municipios de Garzón, Gigante, Agrado, Pitalito, Suaza, Guadalupe, Tarqui y Altamira. En este territorio viven alrededor de 200.000 personas, lo que representa una quinta parte de la población del departamento. Históricamente, Garzón se considera el municipio epicentro del desarrollo económico y comercial y agropecuario. Esto se debe a sus colinas onduladas y las laderas de la cordillera oriental, donde el cultivo del café es el renglón económico más importante de la región. Además, la orografía, de la zona ha permitido el desarrollo de una actividad productiva que sostiene económicamente a 40.000 familias aproximadamente.

Otro aspecto relevante es la producción de plátano, banano, yuca, maíz, frijol, frutales, verduras, hortalizas y cultivos mecanizados en la parte plana como el arroz y el tabaco. Y una de las experiencias significativas vividas en este territorio tiene que ver con la pérdida de gran parte de esta producción agrícola debido a la inundación de las tierras bajas por la construcción de la represa El Quimbo.

El departamento del Huila ha sido clave para el desarrollo de las políticas minero-energéticas en el país, ubicando diferentes procesos de extracción de hidrocarburos y construcción de represas para la producción de energía. Uno de esos proyectos hidroeléctricos es El Quimbo, siendo el más reciente para el departamento. La zona afectada por la construcción del Quimbo es en el centro del departamento. En ese sentido, la relación con la naturaleza ha sido problemática y una de las principales causas de movilización social y popular.



En el 2008 el gobierno nacional expidió una licencia ambiental a la empresa Emgesa para la construcción del proyecto hidroeléctrico El Quimbo sobre la cuenca del río Magdalena. La construcción de esta represa generó manifestaciones por las poblaciones directamente afectadas a las cuales se sumaron otros sectores impactados por el proyecto, entre ellos, activistas ambientales y la academia. Así, se propuso la creación de una organización social para rechazar el proyecto, de manera que para el 2009 se fundó la Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo (ASOQUIMBO). Desde entonces, la asociación ha liderado un proceso de resistencia ante la implementación de este proyecto. Sentando su postura a través de debates y foros en el Congreso de la República, talleres y asambleas con los afectados, movilizaciones sociales, acciones jurídicas, solicitud a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de una Misión Especial de Verificación. También ha propiciado encuentros nacionales e internacionales y ha consolidado el Movimiento Nacional por la Defensa de los territorios y afectados por represas ¡Ríos Vivos!

No obstante, a pesar de todo este movimiento, en el 2012, el gobierno nacional presentó el Plan Maestro de Aprovechamiento del río Magdalena, concesionado a la empresa Hydrochina para que construyera cuatro represas más sobre el río Magdalena en los sitios de Isnos, San Agustín, Oporapa, Guarapas, Chiyurco y Pericongo. Esta situación provocó la creación de comités ambientales a nivel local en los municipios de Timaná, Pitalito, Saladoblando, Oporapa, San Agustín y San José de Isnos, para promover acciones de movilizaciones y foros abiertos para rechazar esta política. Ante esta política extractiva y de explotación de los recursos naturales, también habitantes de los municipios de Gigante y Garzón, empezaron a rechazar la exploración petrolera sobre las estribaciones del páramo de Miraflores, a través de la Operadora Emerald Energy.

También hay organizaciones y colectividades que inciden en el territorio y han aportado a la problematización de la



relación con la naturaleza y al fortalecimiento de procesos de resistencia, por ende, se encuentra la necesidad de fortalecer los procesos de resistencia juvenil, los organizativos de mujeres, campesinos y otros que aportan a la acción crítica y colectiva (Relatoría septiembre, 2022).

Las diferentes organizaciones locales empezaron a participar en acciones colectivas de desaprobación y resistencia a esta política minero-energética y se convirtieron en movimientos sociales de carácter ambiental en defensa de los recursos naturales y de sus territorios y, a la vez, dieron a conocer ante la opinión pública modelos de desarrollo alternativos al extractivismo y la explotación de los recursos naturales, que garantizan la soberanía alimentaria y un nuevo ordenamiento del territorio, como la Zona de Reserva Campesina (ZRC) para la región centro y sur del Huila.

Actualmente, el municipio de Garzón cuenta con una infraestructura hospitalaria de segundo nivel de complejidad con posibilidad de atención de casos de mayor complejidad. En términos de educación su cobertura urbano-rural y de centros poblados llega al 90 %, a través de la educación pública en mayor cantidad y con algunas instituciones privadas. Los servicios públicos se prestan mayoritariamente en los centros poblados y con menor cobertura en los territorios rurales y en las zonas marginales, a las que se les suma un índice de pobreza del 25 %.



Pitalito

Con el proyecto *Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento para el Departamento del Huila*, una de las áreas de influencia es la Subregión Sur del departamento, que agrupa nueve municipios de los treinta y siete que conforman el ente territorial. Los municipios que conforman esta subregión son Pitalito, Acevedo, Elías, Isnos, Oporapa, Palestina, San Agustín, Saladoblanco y Timaná.



Cuentan con una extensión de 4.560 km² y aproximadamente 283.986 habitantes (DANE, 2018), lo que corresponde al 24.29 % de la población total del departamento.

En estos territorios confluyen diferentes organizaciones sociales e instituciones educativas que impactan las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales. Sin embargo, no se cuenta con información suficiente con respecto a los vínculos y relaciones sociales e institucionales, particularmente en lo que corresponde a las instituciones educativas que atienden a la población del nivel preescolar, primaria, básica y media. Cabe mencionar que en la subregión sur existen instituciones educativas oficiales con administración descentralizada por parte de la Secretaría de Educación Departamental del Huila, de ellas, 16 son supervisadas y gestionadas por la Secretaría de Educación Municipal de Pitalito, lo cual genera algunas variaciones en las políticas educativas que se ejecutan en esta subregión.



La Plata

La Zona Suroccidente del departamento del Huila, está conformada por los municipios de Tesalia, Paicol, Nátaga, La Argentina y La Plata. Es un territorio que se caracteriza por tener límites con el oriente del departamento del Cauca. Una zona propensa a ser un gran corredor entre los dos departamentos. Esta cercanía limítrofe hace que municipios como La Plata funcionen como puerta de entrada para las personas que vienen del Pacífico colombiano. Por otra parte, la proximidad con municipios como Inzá y Paéz facilita el tránsito de la población indígena que proviene de esta zona. De hecho, las comunidades indígenas tienen una alta



presencia en la zona suroccidente del departamento, debido a la conexión con el Cauca y al asentamiento de estas comunidades, especialmente en las zonas altas y en el macizo colombiano.

Por otra parte, la conexión y lugar de tránsito entre la zona suroccidente el Pacífico colombiano, tradicionalmente habitado por el pueblo afro y negro, algunos de ellos se han asentado en municipios del centro y norte del departamento del Huila y en la zona suroccidente, especialmente, en el municipio de La Plata. De acuerdo con las condiciones anteriores, una de las características de la zona suroccidente del Huila es la pluriculturalidad que existe en el territorio, lo que resalta su riqueza cultural.

Según la proyección de la población realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), el municipio de La Plata cuenta con un total de 62.904 habitantes, Tesalia con 11.015, Paicol con 6.778, Nátaga con 6.627 y La Argentina con 13.272.

La zona sur-occidente del Huila concentra su actividad económica en el sector agrícola, especialmente en el arroz y el café, lo cual ha favorecido que permanezca en el territorio una importante cantidad de población campesina que vive en la zona rural. Sin embargo, se advierte una tensión entre los jóvenes y su herencia campesina. Muchos jóvenes de los municipios tienen como objetivo salir de su territorio y dedicarse a otro tipo de actividades que no estén vinculadas con el agro. Algunos migran a las capitales de los departamentos con la promesa de “encontrar un mejor futuro”.

Participantes en los semilleros y sujetos sociales de la experiencia de investigación

En este apartado se hace referencia a dos grupos de participantes en el proceso del SGCE, por un lado, los



integrantes de los 4 semilleros de investigación y, por otro, los sujetos sociales con los que se establecieron los diálogos sociales en el trabajo de campo de los macroproyectos. Los cuatro semilleros de investigación se caracterizaron por la diversidad, pluralidad y multiplicidad de grupos y sujetos sociales en el sentido de interacciones y roles en sus territorios (Dubet y Martuccelli, 1998). También como reconocimiento a las personas que integran el territorio. La perspectiva del sujeto social fue elaborada en los semilleros con la intención de reconocer un papel activo y particular de los actores sociales. Este posicionamiento fue un blindaje frente a perspectivas utilitaristas y objetivizantes en la investigación, situación que muchas veces responde a lógicas burocráticas y despóticas.

Un sujeto investigador que se produce en los semilleros, y algunos participantes en los semilleros son sujetos sociales que narran sus experiencias. Actúan desde sus capacidades de reflexión y agencia para asumirse como investigadores y actores sociales en sus territorios, entre la constricción y la posibilidad a través de los encuentros, los diálogos de saberes con respecto a la investigación situada en sus territorios. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no se está hablando de sujetos sociales homogéneos, sino que la diversificación de sus experiencias en los territorios y en la participación en el proceso del SGCE da lugar a una diferenciación de sujetos. La participación está atravesada por la vida cotidiana, los intereses y expectativas tanto individuales como colectivas.

Neiva

En el semillero de investigación de Neiva participaron, como parte de la estancia de investigación, estudiantes del doctorado de la Universidad Surcolombiana y de CINDE, las Instituciones Educativas María Cristina Arango de Pastrana, Institución Educativa IPC- Andrés Rosas, Escuela Normal Superior de Neiva, estudiantes de maestría de USCO y CINDE, líderes campesinos, profesores de colegios públicos de Neiva,



profesores-investigadores de la USCO y de CINDE e integrantes de la comunidad indígena de la Gabriela.

El macroproyecto “Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora” fue desarrollado a través de una estrategia de co-construcción, mediada por la colaboración entre la Universidad Surcolombiana y la Fundación CINDE, el semillero de investigación y la participación de comunidades educativas de IEs públicas, organizaciones sociales, ambientales, campesinas, indígenas, líderes sindicales, reinsertados y excombatientes.

Garzón

Como en el caso del semillero de Neiva, el de Garzón estuvo conformado por profesores y estudiantes de doctorado y maestría de CINDE y la Universidad Surcolombiana, directivos docentes y docentes de las Instituciones Educativas La Merced, la Institución Educativa Jenaro Díaz Jordán y la Escuela Normal Superior de Gigante, gestores culturales, líderes y lideresas sociales, campesinos, algunas personas participaron en diferentes procesos organizativos no solo en Garzón sino en el centro del departamento del Huila, sindicalistas y funcionarios de instituciones del Estado.

En el municipio de Garzón participaron como sujetos sociales en el macroproyecto “Articulación de los saberes populares y ancestrales con los saberes institucionales para potenciar el desarrollo humano, la identidad territorial, el cuidado de la vida, los procesos organizativos y ambientales en el territorio”, docentes y directivos de las instituciones educativas públicas como Luis Calixto Leiva, San Antonio del Pescado, Caguancito y el Recreo. También participaron docentes adscritos a la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT) Huila, lideresas juveniles cacaoterías, líderes ambientales del páramo de Miraflores y de la Organización Juvenil Jaguos por el Territorio y profesionales administrativos de la Universidad Surcolombiana sede Garzón.



Pitalito

Los participantes en el semillero son oriundos de los municipios de Acevedo, Pitalito, Timaná y San Agustín. Son estudiantes del doctorado de la Universidad Surcolombiana, estudiantes de maestría de USCO y CINDE, profesores de las Instituciones Educativas Municipal Nacional de Pitalito e Institución Educativa Criollo de Pitalito y la Escuela Normal Superior de Pitalito, y organizaciones sociales, directivos docentes, líderes campesinos y representantes de comunidades indígenas.

Los sujetos sociales en el desarrollo del macroproyecto “Diálogo de saberes entre las organizaciones sociales y las instituciones educativas de la subregión Sur del Departamento del Huila para articular esfuerzos en la construcción de ciudadanía como estrategia de defensa de la vida”. Fueron seis Instituciones Educativas y seis Organizaciones Sociales con quienes los participantes del semillero llevaron a cabo los encuentros para el trabajo de campo del macroproyecto y la sistematización de cuatro experiencias significativas en educación, narradas por integrantes del semillero.

La Plata

En el municipio de La Plata participaron en el semillero de investigación estudiantes de maestría de USCO y de CINDE, profesores-investigadores de las dos instituciones, profesores de las Instituciones Educativas Misael Pastrana Borrero e Institución Educativa Santa Lucía, jóvenes y mujeres líderes sociales del grupo Asociativo de mujeres ASMEQUIDAD y de juntas de acción comunal, los resguardos Potreritos y Nueva Esperanza, quienes fungieron como sujetos sociales en el macroproyecto.

Como sujetos sociales participaron representantes estudiantiles, administrativos, docentes de la universidad, docentes de zonas rurales y lideresas de trabajo comunitario, estudiantes y egresados de USCO y líderes campesinos, docentes de instituciones educativas, jóvenes representantes de comunidades indígenas.



Procesos Centrales de la Sistematización de la Experiencia



Objeto y problematización de la investigación

El proyecto contó con un subsistema de formación, a través de un diplomado de investigación para las personas que conformaron los semilleros en los cuatro municipios de influencia del proyecto SGCE. Esto no solo tuvo como objetivo desarrollar capacidades en investigación, sino problematizar la investigación como un conocimiento hegemónico cuyo lugar es la academia o los centros de investigación y ciencia. De acuerdo con este planteamiento es importante pensar en las experiencias de los cuatro semilleros de investigación dentro de una lógica y dinámica de un ecosistema de gestión del conocimiento durante el desarrollo del proyecto de “Fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación en el Departamento del Huila” (SGCE).

Se trata de sistematizar las experiencias desde la formación del ecosistema de gestión de conocimiento a través de estrategias como la pedagogía y el diálogo, para comprender el sentido de la investigación a través de una dinámica de horizontalidad con semilleros contruidos en las diversas regiones donde tomó forma el proyecto. Un diálogo de saberes en una interacción en red e interconexión entre los saberes territoriales y los conocimientos de la investigación para el análisis de problemas en torno a la educación y la investigación, en clave de co-investigación y co-construcción de conocimiento pertinente para los territorios y comunidades.



La problematización de la experiencia se asume como una metodología que, a diferencia de una metodología hipotético-deductiva, requiere de la abducción como un camino creativo para la problematización a través de una observación detallada y la comprensión de la historia y experiencias de los semilleros. Por supuesto, no se trata de encontrar las percepciones, opiniones o respuestas correctas sobre el proceso vivido, sino una manera de hacer visible la experiencia (Alvesson & Kärreman, 2007; Alvesson & Sandberg, 2013).

El conocimiento y la reflexión sobre las experiencias vividas por los semilleros son fundamentales para comprender el alcance del campo de formación en una experiencia novedosa de investigación desarrollada por personas no académicas en diálogo con investigadores académicos y desde allí poder actuar para fortalecer la investigación en educación en el departamento del Huila. Por consiguiente, este ejercicio de sistematización se orienta por las siguientes preguntas ¿cuáles son los referentes teóricos que sustentaron la formación investigativa de los semilleros? ¿cuáles fueron los referentes metodológicos en la formación de los semilleros y orientadores para el desarrollo de los macroproyectos en los municipios de influencia? ¿qué capacidades en investigación se desarrollaron en los semilleros? ¿cómo impactan las experiencias de los semilleros en la formación de investigadores con base en el diálogo de saberes, los diálogos pedagógicos e interepistémicos? ¿qué aporta esta experiencia al ecosistema de gestión del conocimiento en el departamento del Huila? ¿cuáles fueron las principales dificultades que enfrentaron los semilleros de investigación en su desarrollo? ¿qué factores favorecieron el desarrollo de los macroproyectos en los municipios de influencia?

Se siguieron los siguientes procedimientos en la problematización del tema y el desarrollo metodológico de la sistematización de las experiencias de los semilleros.



1. Exploración de las acciones de los semilleros durante la formación en investigación, así como en la propuesta y el desarrollo de los macroproyectos. También se tomó en cuenta el documento técnico, los lineamientos epistemológicos y metodológicos del proyecto, el documento teórico sobre la investigación, las relatorías de los talleres y de la feria, y el grupo focal con participantes de los semilleros para construir la experiencia de los semilleros como objeto de estudio a partir de las preguntas orientadoras.
2. La concreción de la sistematización como un ejercicio de investigación se realizó a partir de la deliberación y los acuerdos del equipo encargado de la sistematización, la identificación del acervo documental clave para el proceso y el esquema inicial de escritura, el cual evolucionó hasta la producción actual.
3. El planteamiento del objeto de la sistematización se hizo para delimitarla a través de las preguntas reflexivas como un camino viable para comprender las experiencias de los semilleros. Esto se tuvo en cuenta considerando que en el componente de formación se llevaron a cabo otros procesos, como las estancias de investigación de estudiantes de maestría y doctorado. Estos procesos de formación corresponden a los programas formales de la maestría en educación y el doctorado en USCO, así como a la maestría en educación y desarrollo humano y el doctorado en Ciencias Sociales, Infancia y Juventud de CINDE. Por tanto, son procesos distintos al de formación en investigación seguido con los semilleros.
4. Metodológicamente, se optó por la sistematización de experiencias desde un enfoque cualitativo, basado en la perspectiva de autores como Jara, Mariño, Ghiso y Mejía, entre otros. De manera específica se asumió la metodología propuesta por Jara: i) el punto de partida de la sistematización fue el marco de una revisión documental y de un proceso participativo con algunos



integrantes de los semilleros a través del grupo focal. ii) De acuerdo con el planteamiento del objeto de la sistematización, se definió el plan para su desarrollo mediante la identificación de los documentos y el diseño del grupo focal para contar con la participación y la experiencia de voz de algunos de los participantes en los semilleros. iii) se recuperó el proceso vivido, siguiendo la propuesta del SGCE. A partir de ahí se creó una línea de tiempo a través de las relatorías de los 15 talleres, el desarrollo de los macroproyectos, la feria, las publicaciones y la bienal. iv) A partir de los procesos de formación, producción, circulación y apropiación de conocimiento, se derivaron un conjunto de reflexiones e interpretaciones, con mayor peso en la formación, que es el tema central de la presente sistematización y de la que se derivaron los aprendizajes que dejó esta experiencia. v) Como punto de llegada se plantearon algunas conclusiones.

Referentes teóricos y metodológicos de la formación de los semilleros en investigación

El proceso de formación en investigación desarrollado con los semilleros se sustentó en el Documento “Reflexiones sobre el Proceso General de Investigación” una propuesta liderada por Sara Victoria Alvarado con la participación del equipo de investigación de CINDE: Oscar Armando Jaramillo García; Néstor Daniel Sánchez Londoño, Lina Marcela Cardona y Martha Cecilia Lozano Ardila. Con este documento y el proceso de formación de los semilleros se aportó a la transformación continua de las prácticas y los lineamientos de construcción de procesos de investigación propuestos en el proyecto BPIN 202000100461 de Fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila.

Inicialmente, se les planteó a los semilleros que la investigación resulta de su capacidad de asombrarnos frente a la realidad, sus fenómenos y acontecimientos. Es allí



donde emergen las preguntas auténticas que dan paso a un conocimiento nuevo capaz de responderlas. Esta capacidad de asombro inherente al quehacer investigativo debe atravesar las prácticas humanas, culturales y sociales de un buen investigador o investigadora.

Si se comprende que las preguntas de investigación ante la realidad se pueden responder desde modelos de repetición centrados en prejuicios propios o acumulados en las tradiciones académicas y en los saberes sociales que se tornan en ideologías, cosmovisiones y saberes que tipifican una determinada cultura o desde modelos de creación de conocimiento que se constituyen histórica y socialmente desde la teoría en diálogo con la filosofía, el arte y los saberes de los actores sociales. Desde miradas culturales diversas entendemos que el papel de los investigadores sociales es vital en la toma de decisiones frente al camino a seguir en una investigación, a la metodología o estrategia particular para abordar lo que se quiere entender, comprender o transformar, superando el carácter instrumental al que, en muchas prácticas académicas y sociales, ha sido reducida la investigación.

Es desde esta perspectiva que se rescata el papel activo, reflexivo, propositivo y decisorio de la investigadora o el investigador. Es comprensible que la investigación se entienda como una práctica humana e histórica que se despliega en prácticas subjetivas, estéticas, comunicativas, ético-políticas y científicas. Como práctica subjetiva la investigación tiene que ver con la biografía y emocionalidad de quien investiga; así mismo, pasa por sus intereses gnoseológicos y extra teóricos.

Esta práctica subjetiva del acto investigativo está relacionada con la capacidad de abrir el pensamiento a nuevas comprensiones que implican actos cognitivos desde la crítica y la reflexión. Es una práctica que permea y construye al sujeto, en palabras de Mafessoli (2009) en su enteridad y en el fortalecimiento de su capacidad de agencia. Esto quiere decir que es fundamental el reconocimiento del investigador o investigadora como sujeto con intereses particulares,



con experiencias, creencias y conocimientos previos que establecen un ángulo particular de lectura y comprensión.

Como práctica subjetiva, la investigación hace visible a la persona, valida su voz, saber y emocionar, la reconoce como un ser completo y parcialmente determinado por los factores externos de su contexto y cultura, y le permite asumir una posición de co-construcción en todo momento.

Como práctica estética, la investigación da cuenta del fortalecimiento de la capacidad de asombro de la investigadora o el investigador y del desarrollo de su creatividad, fundamentalmente se constituye en actos de creación que permiten inaugurar realidades alternativas a las que han sido impuestas y normalizadas. Lo estético en la investigación se refiere a la posibilidad de generar acciones intencionales que permitan crear, recrear y ampliar el mundo humano a partir de posibilidades para la innovación.

En el marco de la investigación educativa y social, tiene que ser una creación en sí misma bella, que captive e involucre la mirada de niños, niñas, jóvenes y adultos, como personas individuales y colectivas, como sujetos y agentes sociales, recogiendo y dando sentido a sus sensibilidades frente al mundo. Como práctica comunicativa la investigación sólo es posible en el encuentro y diálogo con otros y otras, no se hace en solitario, sino en relaciones intersubjetivas e interculturales que tejen diversas miradas frente al mundo en espacios simbólicos de creación de nuevos discursos y prácticas, que sólo son posibles mediante actos comunicativos y emocionales entre sujetos con visiones y experiencias disímiles de la realidad, reconociendo una perspectiva performativa en el lenguaje.

Como práctica ético-política, parte del reconocimiento y diálogo con el contexto sociohistórico. Reconoce que toda producción de conocimiento se genera a partir de unos intereses particulares, da cuenta de las necesidades y particularidades propias de los grupos, personas y contextos en los que viven los niños, niñas, jóvenes, adultos,



comunidades, familias y agentes sociales. Está comprometida con la transformación social, por ello, asume la educación y las prácticas de construcción social de las personas, grupos e instituciones como principales espacios de socialización de la vida humana. A partir de estos espacios es posible hacer una lectura crítica de la realidad, para develar las contradicciones que están insertas en los distintos saberes sociales objetivados en la cultura o institucionalizados en los conocimientos disciplinares. En este sentido, es una tarea de creación política en tanto instauración de nuevas realidades.

Esta tarea de darle un lugar protagónico a la investigación en los procesos de desarrollo humano, social y educativo desde una perspectiva integral del ser humano, requiere que en estas prácticas se recupere su centralidad en la configuración de las culturas. Para ello, se necesita que la escuela, las aulas, los espacios comunitarios y las instituciones sociales se configuren como escenarios abiertos, en los que devienen las historias de diversos actores. Estos actores despliegan prácticas plurales e interacciones y establecen vínculos con los acontecimientos colectivos de los territorios donde se sitúan.

También está llamada a generar conocimientos que trasciendan las disciplinas y que se traduzcan en sentidos, discursos, acciones y procesos socialmente pertinentes y útiles, que convoquen la pluralidad de miradas sobre la realidad intervenida. Esta opción implica reconocer a todas las personas y grupos como sujetos epistémicos e históricos con palabra y pensamiento propio, como interlocutores válidos y necesarios para la construcción del “nosotros”.

Finalmente, la investigación como práctica científica implica la identificación y reconocimiento de fenómenos, acontecimientos y horizontes de estudio que son móviles, complejos e históricos. Por tanto, se requiere el uso de marcos epistémicos y teóricos que faciliten el diálogo permanente con los agentes sociales, políticos y culturales para producir comprensiones teóricas expansivas y provisionales. Esto



requiere la valoración, uso y cualificación de métodos o estrategias que garanticen pertinencia, creatividad, emergencia, así como confiabilidad y validez en la recolección de información, en su lectura, análisis e interpretación, y, por tanto, en la construcción de nuevos saberes como explicaciones, comprensiones y horizontes de transformación de los fenómenos.

La Naturaleza del Conocimiento Científico y sus procesos de construcción

Diversas polémicas se han suscitado sobre el carácter científico del conocimiento construido en diversas áreas y caminos. El punto de coincidencia de las distintas concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico se encuentra en el carácter intencional y sistemático del mismo, pero difieren en las condiciones de su validación. Con relación a este último punto, desde el siglo XVIII hasta mediados del XX, se mantuvo como válido un solo método de construcción científica, que era aquel que identificaba a las ciencias naturales y correspondía al método experimental y que fue incorporado en las prácticas de las disciplinas humanas y sociales en un intento por ganar legitimidad histórica en el ámbito de la ciencia.

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y quizá un poco antes, se rompió la aspiración hegemónica del método experimental o científico como el único válido, dando paso a una apertura metodológica y de concepciones que reconocen la necesidad de adecuar las aproximaciones metodológicas a las características de los fenómenos sociales, contextos y actores que participan en las investigaciones, a condición de mantener unas exigencias de rigor y sistematicidad que garanticen la validez, sin perder la pertinencia del conocimiento construido en esos nuevos caminos metodológicos. Unida a lo anterior se encuentra la discusión sobre el problema de la objetividad que ha tenido, al igual que la discusión sobre los métodos, varios momentos, dos de los cuales corresponden a la última etapa del trabajo científico.



El primero de estos momentos señalaba como criterio de objetividad la concordancia entre los juicios emitidos sobre la realidad, por quienes procuran un conocimiento científico de ella, y sus características materiales, evitando a toda costa una valoración de esta. En este sentido, se planteaba una concepción realista de la objetividad. Para lograr este cometido se proponía un lenguaje objetivo que “evitaba” las distorsiones y ambigüedades presentes en el lenguaje común, y, sobre todo, impedía los matices valorativos del lenguaje corriente.

A esta línea de pensamiento se han adherido todos los autores de corte positivista y neopositivista. A la anterior concepción se le opone una corriente de pensamiento que entiende la imposibilidad de eliminar el componente subjetivo en la construcción del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza del mismo; ya que todo proceso de conocimiento parte de individuos con conciencia que percibimos la realidad, la analizamos y transformamos en función de nuestra historia personal, social y cultural. Para esta línea de pensamiento la manera de acceder a la objetividad es a través del consenso o del acuerdo intersubjetivo, para reconocer abiertamente la existencia de diversos sujetos, contextos, comprensiones, lenguajes y acciones que al converger generan la validez de un determinado conocimiento. Como resultado de todo lo anterior aparece:

- Una concepción que acepta como válidos múltiples enfoques para abordar la realidad, dependiendo de las características del fenómeno que se quiere abordar para su explicación, comprensión o transformación.
- Una perspectiva que señala que los fenómenos de estudio son el resultado de un proceso de construcción teórica y no solo de una captación sensible de la realidad material.
- Un punto de vista que reconoce la subjetividad e intersubjetividad, como condiciones presentes en la construcción del conocimiento, en lugar de considerarlas



obstáculos que deben ser eliminados mediante el recurso al método.

- Una opción que rescata el valor de los saberes culturales y sociales situados como fuentes de conocimiento válido científicamente en los órdenes de la realidad material y cultural, a través de la legitimidad otorgada al diálogo de saberes como práctica que se incorpora a la construcción del conocimiento científico.

Sintetizando parcialmente los rasgos que caracterizarían el conocimiento científico, estos son: validez, confiabilidad, sistematicidad y comunicabilidad. Con relación a la validez, se apunta a la condición de adecuación o cercanía entre el conocimiento y el fenómeno que pretende estudiarse. La confiabilidad tiene dos dimensiones, la de la fuente que origina el conocimiento y la de la permanencia de las consideraciones del mismo en el tiempo. En lo pertinente a las condiciones de sistematicidad y confiabilidad, lo que se pretende es facilitar la reconstrucción del proceso mediante el cual se obtuvo el conocimiento, ya sea con el propósito de replicar este proceso cuando esto es posible o de conocer los alcances y limitaciones de los conocimientos resultantes en todos los casos. La comunicabilidad está apoyada en el supuesto de sistematicidad y le otorga el carácter social al conocimiento logrado, lo que está a la base de los procesos de democratización y apropiación social del conocimiento y, por ende, generar valor público de este.

La Formulación del problema de investigación en Educación y Ciencias Sociales

En la educación y en las ciencias sociales identificar un problema de investigación es relativamente fácil, pero precisarlo es una tarea compleja. Corremos el riesgo de ceñirnos a criterios estrechos según los cuales el problema tiene que ser una pregunta corta, concisa y verificable a través de procesos empíricos y cuantitativos de medición o de ampliar la perspectiva del investigador que defina muy



vastos sectores de realidad, abstractos e idealistas que muy difícilmente pueden ser abordados por la investigación social y educativa.

El reto que se plantea es la definición correcta, clara y realista de un problema investigativo —lo que no quiere decir una única pregunta de investigación— que sin perder la complejidad y profundidad de los procesos sociales y educativos, dé origen a procesos investigativos realizables en un período limitado de tiempo, que amplíen las teorías construidas históricamente, al mismo tiempo que ayuden a encontrar lineamientos, metodologías, prácticas de transformación de los fenómenos abordados inicialmente. Esto solo es posible si el proceso de identificación y precisión de un problema de investigación está acompañado permanentemente de una reflexión en torno a su naturaleza y relevancia social en un contexto histórico determinado.

Dado que un problema de investigación guarda relación con los esfuerzos de otros investigadores en el área de estudio planteada, el investigador y la investigadora deben familiarizarse con la literatura e información pertinentes en el área general en la que se inscribe su estudio. Por eso, la delimitación de un problema, o, mejor dicho, de un campo problémico, se logra con calidad únicamente a través de un estado del arte que considere los resultados de investigación en el campo y también que lea los aprendizajes derivados de las prácticas sociales y educativas.

La tarea de investigar en ciencias humanas y sociales en un contexto como el contemporáneo tiene como punto de partida la construcción y delimitación de un campo problémico y la formulación de aquellos interrogantes que orientan su desarrollo. Estos interrogantes deben estar orientados, por una parte, a la producción de nuevos conocimientos y, por otra, a la generación de acciones que contribuyan de manera efectiva al desarrollo social del país. En este sentido, la situación problema tiene una fuente ineludible en el espacio de la construcción teórica y otra en el análisis del contexto



y en la praxis social. De esta manera, los problemas de investigación surgen, por una parte, del avance de la ciencia, la teoría, la especialización, y, por otra, de los saberes sociales y de las transformaciones de la realidad que generan un vacío en el conocimiento y en la teoría, haciéndola perder su posibilidad orientadora de los procesos prácticos. Es así como los problemas de investigación se originan a partir de un referente teórico o empírico, o de ambos.

La revisión teórica de la literatura existente (estados de arte) permite al investigador descubrir inconsistencias, falta de claridad y profundidad en la explicación o comprensión de un fenómeno, en la descripción de una realidad determinada o contradicciones en los planteamientos y enfoques. Del mismo modo, el contacto directo con una situación específica y la reflexión crítica sobre ella permiten el reconocimiento o identificación de un hecho que aún no ha sido descrito o explicado, los vacíos en la comprensión de ciertos procesos o situaciones de la vida humana y social, y la constatación de situaciones sociales enajenantes para el ser humano.

Todo ello puede constituir problemas de investigación teóricamente relevantes en el contexto de una disciplina específica y pertinentes socialmente en un contexto histórico determinado. La construcción de un campo problémico de investigación se da en un proceso de aproximaciones sucesivas en el que se determinan temas generales o áreas temáticas y desde allí se avanza en la tarea de concreción y síntesis progresivas, hasta llegar a la especificidad de los interrogantes que orientarán el desarrollo de la investigación. De tal manera que, un vacío o laguna en el conocimiento no se encuentra espontáneamente, ni la realidad se auto-interroga, es el investigador o investigadora quien se cuestiona acerca de un fenómeno y en este acto construye el fenómeno de investigación.

Para construir problemas de investigación no existen fórmulas técnicas. Está claro que surgen de la familiaridad del investigador con un tema disciplinario y con una realidad



social determinada. El asombrarse o sorprenderse ante los hechos, al igual que la constante crítica sobre lo existente se constituyen en condiciones sin las cuales no es posible encontrar problemas de investigación y, por ende, construir objetos de conocimiento. Solo una mente alerta puede encontrar en situaciones aparentemente insustanciales motivo de indagación y de consulta. La naturaleza del problema de investigación o el tipo de interrogante dependerá de la intencionalidad implícita en su formulación. Es así como, ante una intencionalidad orientada a la explicación de un fenómeno, al control de los factores que lo desencadenan o de las consecuencias que este produce, a la posibilidad de predecir su comportamiento, el tipo de interrogantes surgidos conducirán a abordajes de naturaleza más positiva.

Ante una intencionalidad orientada a la búsqueda de comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de ámbitos específicos, territoriales y temporales, de las diferencias y singularidades tanto de los individuos particulares como de sus grupos de referencia, de las prácticas sociales cotidianas y de los sucesos que han marcado la vida de la humanidad, estaríamos enfrentándonos a interrogantes de naturaleza más cualitativa. Y cuando más allá de la comprensión, nos preguntamos por procesos de transformación cultural, social o política, nuestros interrogantes tomarán el matiz de la acción social.

Enfoques de la Investigación: proceso general de la investigación

No existe una forma única de investigar. Hay diferentes maneras de hacerlo, y por esto, nos encontramos con expresiones que intentan calificar el concepto de investigación desde diversas perspectivas. La "Investigación" genéricamente podemos describirla como el «hacer», como la «praxis» del o de la científica. Particularmente la investigación humana, social y educativa como tarea, define la identidad de los científicos sociales. En este sentido, el hacer-investigativo está determinado por la manera como los y las investigadoras



concebimos la ciencia social y su papel dentro de la práctica social más amplia.

En virtud de lo anterior, existen múltiples alternativas para clasificar la praxis de los trabajadores de la ciencia como podrá verse de manera amplia en los trabajos de Habermas (1975), Nagel (1981), Piaget (1976) y Topolsky (1985). Una síntesis abreviada de algunas de estas discusiones es la que planteamos a continuación.

Un primer ordenamiento ha clasificado la producción investigativa desde una perspectiva positiva en cinco dimensiones: a) según la fuente de sus datos y el tipo de aproximación a ellos, se califica la investigación como «Empírica» o «Teórica». b) De acuerdo a los fines que persigue en términos teóricos o prácticos, se habla de investigación como «pura» o «aplicada». c) Según su nivel de profundidad o de su carácter específico, se califica el proceso investigativo como «descriptivo», «diagnóstico», «explicativo», «evaluativo». d) Teniendo en cuenta el tipo de diseño metodológico implementado, se habla de investigación «experimental», «cuasi-experimental», «ex post facto», «exploratoria», «estudio de campo», etc. e) Según el lugar específico de aplicación de los procesos de recolección de información, se califica la investigación como de «campo» o de «laboratorio».

Otra manera de analizar la problemática en cuestión ha sido la ubicación del punto de la disyunción en la naturaleza cuantitativa o cualitativa de la información con la que se trabaja en los procesos investigativos. Hoy en día no se concibe así el problema ya que, en toda investigación, cualquiera que sea su enfoque, se puede partir de informaciones de carácter cuantitativo o cualitativo para el análisis, aunque existan énfasis en su uso según un determinado enfoque.

La discusión se está centrando alrededor de cuatro diferencias: a) El aislamiento relativo del fenómeno de conocimiento vs. su análisis estructural en contexto. b) El control de las variables o elementos que intervienen en el estudio vs. permitir que juegue la intencionalidad de los fenómenos y de las variables del estudio. c) El énfasis en la



interpretación cuantitativa y estadística de la información vs. el énfasis en la interpretación cualitativa y crítica de los datos. d) La objetividad basada en la neutralidad valorativa del investigador vs. la objetividad construida sobre la reflexión crítica de la pertinencia de quien investiga.

Dentro de estos enfoques explicitados, hay diversas maneras de desarrollar el proceso investigativo. Se podría afirmar que en toda investigación se dan cuatro momentos en el desarrollo de la misma, que, aunque para fines metodológicos se enuncian en un orden, no siempre se realizan en esta secuencia, ni de forma excluyente una de las otras, en la práctica investigativa, todas ellas coexisten durante el desarrollo de la misma.

Se pueden enunciar estos grandes momentos: a) Análisis de la situación problemática y conceptualización teórica alrededor de esta. b) Determinación de las estrategias de aproximación al fenómeno de conocimiento a nivel de métodos y técnicas de recolección de información. c) Procesos de recolección de información específica en los grupos o comunidades. d) Análisis e interpretación de la información obtenida en el proceso, confrontación de hipótesis y reconstrucción teórica. La selección del tipo de investigación particular y la manera específica de organizar un proceso de investigación están determinados tanto por la naturaleza del problema como por la intencionalidad del investigador identificada en una reflexión epistemológica sobre el fenómeno de conocimiento.

Propósito de formación

i. Reconocer el proceso general de investigación en educación y ciencias sociales desde una perspectiva plural y crítica.

Resultados de aprendizaje

1. Comprender la investigación en educación y ciencias sociales como una práctica social y científica compleja e histórica.

2. Detectar los diferentes componentes inherentes a todo proceso de investigación en educación y ciencias sociales,



y la necesidad de diversas articulaciones entre ellos, para lograr rigor y pertinencia en la construcción de los procesos investigativos.

Recursos para el aprendizaje

Para contextualizar y ampliar nuestros diálogos, se sugieren los siguientes videos.

<https://www.youtube.com/watch?v=GJuZfeVYpB8>

<https://www.youtube.com/watch?v=WLkI8NRALNA>

Preguntas problematizadoras

i. ¿Qué significa la investigación en ciencias sociales y educativas?

ii. ¿Cuáles prácticas configuran un proceso investigativo en ciencias sociales y educativas?

iii. ¿Cuáles son los componentes de una investigación y cómo se articulan entre sí para alcanzar pertinencia y rigor?

Estrategias para avanzar en la problematización

Para el desarrollo de estas problematizaciones es importante tener en cuenta una estrategia pedagógica dialógica y participativa en torno a la construcción colectiva del conocimiento sobre la investigación, sus componentes y relaciones en el campo educativo y social. En este sentido, desde el equipo CINDE y partiendo de la trayectoria de la organización en el campo investigativo, se proponen para discusión y ampliación los siguientes criterios:

a) Participación y diversas perspectivas, que apunta a que el proceso de formación investigativa debe proveer distintas versiones del mundo y sobre el conocimiento, así como diversos medios y formas para acceder a él y participar en su construcción.



b) Pertinencia y relevancia de la formación y acción investigación mediante el reconocimiento, la validación, inclusión y articulación de necesidades, capacidades e intereses de las y los participantes en un contexto situado.

c) Productividad. Toda experiencia de formación y acción investigación debe permitir la solución de problemas reales.

d) Reflexividad y autodesarrollo. La formación en investigación y la acción investigativa deben proveer mecanismos de retroalimentación permanente a nivel individual y colectivo que apoyen a las y los participantes en la comprensión del significado de sus propias acciones con el fin de convertir cada actividad del proceso en una experiencia de nuevo conocimiento.

e) Autotelia. Se refiere a la automotivación de las investigadoras y los investigadores generada por el interés intrínseco que encuentren en el propio proceso de construcción de conocimiento y no por determinismos y recompensas externas, lo que implica la autodirección de su proceso, por la motivación encontrada al interior de las propias experiencias investigativas.

f) Negociación cultural y comunicación. La investigación debe desarrollarse en espacios de diálogo intersubjetivo, de comunicación abierta, en los que investigadoras, investigadores y participantes puedan construir su identidad y sus explicaciones de lo real, en el marco de su cultura y, a la vez, constituirse en constructores de significaciones culturales, mundos posibles y simbolizaciones nuevas que enriquezcan y amplíen el marco de su propia cultura.



Análisis y Resultados



La conformación de los cuatro semilleros fue un proceso de convocatoria, diálogos, acuerdos y compromisos de participación. De acuerdo con la Ordenanza No. 020 del 03 de junio de 2020, por la cual se aprueba el Plan Departamental de Desarrollo 2020-2023 “Huila Crece”, se plantea la necesidad de construir conocimiento científico que contribuya al desarrollo tecnológico y a la apropiación social del mismo en los territorios. Además, se busca aumentar la generación de conocimiento a través de la publicación de artículos científicos en revistas indexadas, fortalecer el capital científico, promover vocaciones científicas, fomentar la creación de semilleros e instancias de investigación y organizar eventos relacionados con la formulación de políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación en educación en el departamento del Huila. También con el plan de desarrollo 2020-2023 “Pitalito región que vive”, específicamente con el subprograma: Promoción de la competitividad, la creación, la investigación y la innovación en todos los niveles educativos, generando como resultado el apoyo a los programas de investigación formativa mediante el fomento de vocaciones científicas en CTel.



En concordancia con la ordenanza anterior y el plan para el desarrollo del proyecto de Fortalecimiento del Sistema de Conocimiento en Educación para el Departamento del Huila”, se crearon y consolidaron 4 Semilleros de Investigación en Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata, con el objetivo de desarrollar un marco epistemológico y metodológico desde las pedagogías críticas para la formación y construcción de investigaciones aplicadas en currículos innovadores para el buen vivir en los 4 municipios y desarrollar cuatro macroproyectos a partir de las líneas problemáticas identificadas en el campo de la educación en el Huila.

El proceso de formación en investigación de los semilleros se llevó a cabo a través de una dinámica de interacción horizontal, directa y virtual permanente entre sus integrantes y con los equipos de investigación de la USCO y CINDE. En estos encuentros la retroalimentación constante de la construcción y desarrollo de los macroproyectos, así como la participación en talleres, la feria de investigación y la bienal, potenciaron la co-construcción de un conocimiento útil y transformador para los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata.

Nosotros, estuvimos desde el primer instante y fuimos partícipes de esa formulación de todo. En el proyecto, para formular la pregunta. Bastante importante también recuerdo mucho que el profe Néstor nos acompañó para ir puliendo en esa reacción desde la pregunta, objetivos y demás.

Como decía estábamos en este proceso de estancia y los representantes de las instituciones y las entidades de la sociedad civil que también estaban allí presentes, hicieron el mismo nivel de aporte (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Neiva).

Sin embargo, se presentaron dificultad de tiempo para que los integrantes de los semilleros pudieran participar en los talleres virtuales en Neiva, Garzón y Pitalito, para avanzar en el refinamiento de los instrumentos y el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.



Entonces, era un poquito complicado. Nos tocaba a veces correr un poco los talleres, a tipo 7 de la noche hasta las 8:30 de la noche, como una cosa así, para poder hacer las distintas actividades.

No tuvimos una circularidad permanente de estudiantes de maestría o doctorado en los talleres, sino en esos 3 momentos. Entonces, tal vez esa precisión, Cristian, para que no nos quede la sensación de que se estaba incorporando insistentemente, no. Porque es que esto, entre otras cosas, la participación de los estudiantes de las maestrías y de los doctorados debían responder a unas convocatorias que tienen que ser institucionales (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

En Neiva, la propuesta de crear un semillero de investigación en el nodo norte del proyecto SGCE en el departamento del Huila estuvo sustentada en contribuir al escenario educativo. Este semillero, estuvo conformado en gran medida por profesores de instituciones escolares de esta zona del departamento y por los estudiantes de maestría y doctorado que estaban en la estancia de investigación.

En el municipio de Garzón también participaron docentes de IES y miembros de organizaciones sociales, quienes aceptaron la convocatoria para integrar el semillero con el propósito de armonizar las prácticas con los territorios.

Digamos que el proceso en Garzón fue muy interesante, precisamente para dar respuesta a la propuesta de articulación de los saberes, no solo académicos, sino también los saberes populares e institucionales. Entonces, bueno, fue toda una conversación, primero que todo, y una reunión importante porque hay que destacar la participación de un colegio, la institución educativa Luis Calixto (Estanciadora de maestría).

En el Colegio Luis Calixto Leiva, que es el mejor colegio y la profe digamos que se encargó de que sus docentes asistieran a casi todas las sesiones que tuvimos de trabajo y posteriormente nos fuimos incorporando, Laura Lina, sí Maleja, Juan Manuel, en distintos procesos. Pero que también estábamos trabajando los temas, esos temas también en el territorio, entonces ahí se genera toda una discusión muy interesante entre que son estos saberes,



porque entonces los profes, bueno, los saberes académicos no lo teórico (Estanciadora de maestría).

Es que aquí tenemos que hablar de una práctica, tenemos que hablar del territorio (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

Al hablar desde los territorios es coherente dialogar con los diferentes actores que confluyen en ellos, y, por tanto, amerita reconocer y resignificar la vida en perspectiva ecosistémica, es decir, trascendiendo de una noción antropocéntrica. Es un intento por sostener las diferentes expresiones de la vida misma: *“Es necesario configurar relaciones ecosistémicas, tejer confianza para creer en la vida, construir pedagogías de la esperanza⁴ que permitan la recuperación de la relación con la tierra y la vida misma”* (Relatoría taller 11, Garzón).

En Pitalito, al igual que en los demás semilleros, convocó una diversidad de sujetos sociales. Los participantes en el semillero fueron estudiantes de maestría y doctorado en estancia de investigación en el proyecto, profesores de las instituciones educativas Jorge Villamil Cordovez, de la Universidad Minuto de Dios, la Rectora de la Institución Educativa Cosanza y líderes campesinos.

Así que precisamente nosotros llegamos al semillero, cuando ya venían trabajando, era todavía un grupo que ya venía trabajando, bien estructurado, podríamos decir, con una pregunta y unos objetivos (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

Los sujetos sociales fueron profesores de la Institución Educativa La Victoria del municipio de Acevedo, Coordinadora de USCO en el municipio de Pitalito, docentes de la Institución Educativa “Institución Educativa Luis Calixto Leiva”, de la IE el Guayabal, IE Batea sede Paraiso Acevedo Huila, docentes de Uniminuto, docentes de la USCO, organizaciones sociales, Institución Educativa Normal Superior, Institución Educativa

⁴ Pedagogía de la esperanza es la propuesta de Paulo Freire como alternativa a la pedagogía del oprimido.



Municipal Criollo, Institución educativa Carlos Román Repizo, Institución Educativa Palmarito, Cafeteritos del corregimiento de Bruselas, Grupo 03 Scoce, Movimiento Scouts-Pitalito, Finco Viracocha Vereda las Antigua San Agustín.

En La Plata el semillero estuvo conformado por estudiantes de maestría de la USCO y CINDE, el Colectivo Jóvenes al Aire, la Asociación de Mujeres ASMEQUIDAD y líderes de la junta de acción comunal. Los sujetos sociales participantes en el desarrollo de la sistematización fueron docentes, estudiantes, docentes rurales, líderes sociales y presidentes de juntas de acción comunal, la Asociación Campesina ASOCAMP, el resguardo indígena Potreritos y Nueva Esperanza.

La dinámica de los semilleros se dio entre el trabajo colectivo y la conformación de equipos de trabajo de acuerdo con la distribución de los componentes de los macroproyectos: Justificación, planteamiento de problemas, objetivo general y específico, diseño metodológico, análisis de categorías. Por consiguiente, cada sesión de trabajo implicó la presentación de los avances de cada subgrupo, de acuerdo con las responsabilidades designadas.

El diplomado en investigación

Un aspecto que contribuyó al logro de los objetivos del proyecto SGCE, fue el Seminario Permanente *“Formación en investigación para semilleros de investigación”* su objetivo fue beneficiar a 100 personas. Para lo cual se seleccionaron 25 beneficiarios por cada municipio, incluyendo a los estancieros de maestría y doctorado de USCO y CINDE.

A través de un proceso en red, mediante el diálogo pedagógico horizontal y de co-construcción de conocimiento con los cuatro semilleros, uno por cada municipio participante en el proyecto, se realizaron talleres de investigación presenciales y virtuales con representantes de grupos de investigación de USCO y CINDE, docentes y estudiantes de todos los niveles, líderes de organizaciones sociales y responsables gubernamentales para los lineamientos



de política pública de educación del departamento. Los semilleros se reunieron mensualmente de manera presencial durante 10 meses el primer año (2022), y 5 meses el segundo año (2023), tiempo en el cual se desarrolló un total de 15 talleres presenciales en cada municipio (Neiva, Garzón Pitalito y La Plata). También se hicieron encuentros virtuales en medio de los talleres presenciales. A partir del taller 13, los encuentros fueron de carácter virtual para acompañar la recolección de información, el análisis y la elaboración del informe final de los macroproyectos.

Tabla 1. Talleres desarrollados en los municipios de Neiva, Garzón y Pitalito

Taller 1. Foro “Diálogo de Saberes para la Innovación Transformativa en Educación en el Departamento del Huila”.	
FECHA	24, 25 de marzo, 7 de abril de 2022
OBJETIVO	Socializar el proyecto “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila” y convocar a los actores educativos regionales a participar en el proceso colaborativo desde las realidades de sus territorios
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Mural de ideas Café del mundo
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
La reflexión en torno al tema de la educación a través de 4 diálogos: formación, circulación, producción y apropiación social del conocimiento.	
El primer diálogo se hizo con base en la propia experiencia formativa que han tenido los integrantes del semillero. Para esto se propusieron las siguientes preguntas: ¿cómo ha sido nuestro proceso educativo? ¿para qué nos han educado?	



El segundo diálogo se centró en los interrogantes ¿cómo se comparten los saberes en educación? ¿cómo se conectan estos saberes con nuestras realidades y contextos?

El tercer diálogo se hizo en relación con las preguntas: ¿qué saberes hemos construido en educación? ¿cómo construimos los saberes de educación?

En el cuarto diálogo la reflexión giró en torno a las preguntas: ¿qué uso y para qué ha servido el saber en educación en sus contextos regionales y cotidianos? ¿cómo han impactado estos saberes de educación para la transformación de nuestro contexto?

Taller 2. Territorio, mapeo de actores y contextos educativos

FECHA	26, 28 de abril y 7 de mayo de 2022
OBJETIVO	Realizar el mapeo de actores, aliados, problemáticas, potencias y recursos presentes en el territorio.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Diálogos previos Círculo de la palabra Cartografía social

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Qué expectativas o percepciones tienes sobre el proyecto?

¿Cuáles son los sujetos sociales identificados (situados) en el territorio?

¿Cuáles son las problemáticas educativas presentes en el territorio?

¿Cuáles son las potencialidades y recursos presentes y accesibles en el territorio?



Taller 3. Territorio, mapeo de actores e identificación de potencialidades.	
FECHA	16, 17, 18 de mayo de 2022
OBJETIVO	Identificar las potencialidades y recursos presentes en los territorios.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Diálogos previos Matriz de problemas, potencialidades.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cuáles son las problemáticas educativas presentes en el territorio?	
¿Cuáles son las potencialidades y recursos presentes y accesibles en el territorio?	
Taller 4. Sujetos sociales y perspectivas investigativas para la construcción de los macroproyectos.	
FECHA	Junio de 2022
OBJETIVO	Conocer las propuestas de los macroproyectos.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cuáles son las propuestas iniciales del macroproyecto?	
Taller 5. Reflexiones teóricas y conceptuales de cara a los macroproyectos a desarrollar.	
FECHA	16, 17, 19 de agosto de 2022
OBJETIVO	Analizar teórica y conceptualmente. los macroproyectos propuestos entre el semillero y los sujetos sociales de los territorios. Articular los lineamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos del proyecto SGCE con los macroproyectos.



ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo
PREGUNTAS ORIENTADORAS <p>¿Cuál es la naturaleza de la relación entre la IE y el territorio?</p> <p>¿Cómo tejer diálogos de saberes entre las distintas organizaciones sociales de los territorios?</p> <p>¿Cómo articular los saberes populares con los saberes institucionales?</p> <p>¿Cuál es el rol de las organizaciones sociales y educativas en el cuidado y protección del territorio y riqueza medioambiental de los municipios y del Huila?</p> <p>¿De qué manera se articulan los saberes populares y ancestrales con los saberes institucionales para potenciar el cuidado de la vida y los procesos organizativos y ambientales en el territorio?</p> <p>¿Cómo articular el saber productivo, educativo, cultural y ambiental de la región para fortalecer la participación en el territorio?</p>	
Taller 6. Aproximación teórica y conceptual a la formulación de propuestas investigativas.	
FECHA	13, 15, 16 de septiembre de 2022
OBJETIVO	Definir la teoría y conceptualización en la formulación de propuestas investigativas.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo
PREGUNTAS ORIENTADORAS <p>¿Cuál es la estructura de un proyecto de investigación?</p> <p>¿Cuáles son las experiencias o proyectos realizados por la comunidad en territorio?</p>	



¿Cómo aprovechar el contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las IE del sur del Huila?

¿Cuál es el verdadero interés de la escuela?

¿Es la escuela un territorio vinculante?

Taller 7. Gramática básica de proyectos de investigación con enfoque territorial.

FECHA	25, 26, 27 de octubre de 2022
--------------	-------------------------------

OBJETIVO	Precisar el planteamiento del problema de investigación. Conocer la gramática de los proyectos de investigación.
-----------------	---

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Dinámica del laberinto Socialización de avances de los macroproyectos.
--------------------------------	---

PREGUNTAS ORIENTADORAS

Taller 8. Aproximación a la construcción del problema, justificación, objetivos y estrategias metodológicas de proyectos de investigación.

FECHA	16, 17 de noviembre de 2022
--------------	-----------------------------

OBJETIVO	Construir las preguntas de investigación de acuerdo con cada macroproyecto.
-----------------	---

ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo por subgrupos Socialización de avances de los macroproyectos.
--------------------------------	--

PREGUNTAS ORIENTADORAS



Construcción de la pregunta de investigación y objetivo general del Macroproyecto.	
FECHA	Diciembre de 2022
OBJETIVO	
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Encuentro virtual.
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cuál es el título del macroproyecto? ¿Cuál es la pregunta de investigación? ¿Cuál es la primera versión del objetivo general?	
Taller 9. Seguimiento, ajuste y acuerdos en el marco del proyecto de investigación.	
FECHA	22, 24, 25 de febrero de 2024
OBJETIVO	Socializar el proyecto SGCE y convocar a los sujetos sociales y las IE regionales a participar en procesos colectivos a partir de las realidades territoriales. Analizar la relación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes y experiencias del territorio.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Contextualizar los desarrollos del semillero con relación al macroproyecto durante el 2022. Trabajo en subgrupos.
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cómo se pueden fortalecer los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes y experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora?	



Taller 10. Monitoreo y asistencia a los proyectos investigativos con enfoque territorial.	
FECHA	23, 24, 25 de marzo de 2023
OBJETIVO	Hacer un monitoreo y asistencia a los proyectos de investigación con enfoque territorial (macroproyectos).
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo y por subgrupos
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cuáles son los avances en la escritura en los macroproyectos?	
Taller 11. Avance del macroproyecto: seguimiento colectivo a la construcción del proyecto.	
FECHA	18, 19, 21 de abril de 2023
OBJETIVO	Conocer y socializar el primer documento de los macroproyectos. Conocer las experiencias de los participantes en los semilleros para ser incluidas en los macroproyectos.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
Taller 12. Seguimiento-elaboración del proyecto semillero y socialización de experiencias del territorio.	
FECHA	16, 17 y 18 de mayo de 2023
OBJETIVO	Conocer los avances del macroproyecto y las experiencias a sistematizar en el libro



ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo Socialización de aspectos a tener en cuenta en la elaboración del marco teórico y conceptual.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
Taller 13. Socialización y definición del diseño metodológico y experiencias del territorio.	
FECHA	13, 14, 17 de junio de 2023
OBJETIVO	Concretar el diseño metodológico con criterio de viabilidad.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo Socialización de la minga de pensamiento.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cuál es el diseño metodológico para el desarrollo del proyecto?	
Taller 14. Elaboración y definición de los instrumentos de investigación, audiencias y socialización de experiencias del territorio.	
FECHA	12, 13, 14 de julio de 2024
OBJETIVO	Orientar la construcción de instrumentos de investigación.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo por subgrupos
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿De acuerdo con las audiencias (sujetos sociales) y las categorías de investigación	
¿Qué instrumentos se proponen para el trabajo de campo?	



Taller 15. Construcción de los instrumentos de investigación, el plan de trabajo y la organización de la feria.	
FECHA	9, 10, 11 de agosto de 2023
OBJETIVO	Analizar la propuesta de instrumentos hecha por cada semillero de investigación.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo Trabajo en subgrupos.
PREGUNTAS ORIENTADORAS	

Fuente. Elaboración propia de los investigadores de Usco y CINDE.

Tabla 2. Talleres La Plata en torno al macroproyecto de sistematización de experiencias educativas y comunitarias

TALLERES/MÓDULOS	
Taller “Foro regional diálogo de saberes para la innovación transformativa en educación en el departamento del Huila, zona suroccidente.	
FECHA	25 de marzo de 2024
OBJETIVO	Socializar el proyecto “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila” y convocar a los actores educativos regionales a participar en el proceso colaborativo desde las realidades de sus territorios.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Mesa redonda



PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Qué entendemos por un sistema de gestión del conocimiento? ¿Qué se entiende por un sistema de gestión del conocimiento?	
TALLERES/MÓDULOS	
Taller 1: "Sujetos, problemáticas y potencias para la transformación de la educación en el suroccidente del Huila"	
FECHA	18 de mayo de 2022
OBJETIVO	Informar sobre el proyecto general SGCE para el departamento del Huila.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Socialización del proyecto
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
TALLERES/MÓDULOS	
Taller 2: "Jornada de socialización del proyecto a la comunidad de la Plata".	
FECHA	20 de mayo de 2022
OBJETIVO	Informar a la comunidad de La Plata sobre el proyecto general SGCE para el departamento del Huila.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Socialización del proyecto
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
TALLERES/MÓDULOS	
Taller 3: "Sujetos, problemáticas y potencias para la transformación de la educación en el suroccidente del Huila"	
FECHA	17 de junio de 2022
OBJETIVO	Realizar el taller de cartografía y dialogar en torno al proyecto.



ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo por subgrupos
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cuáles son los actores, problemáticas y posibles soluciones en el territorio de La Plata?	
TALLERES/MÓDULOS	
0. Definición de ruta de formación con participantes	
FECHA	19 de agosto de 2022
OBJETIVO	Presentar el proyecto SGCE para el departamento del Huila y acuerdos y compromisos con el colectivo (semillero).
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Cuadros de la memoria
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 1. La sistematización como construcción de conocimiento y el rol de los diferentes actores educativos y comunitarios.	
FECHA	17 de septiembre de 2022
OBJETIVO	Conocer, analizar y discutir en torno a diferentes perspectivas de la sistematización como proceso para construcción de conocimiento desde el ejercicio práctico
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cómo podemos generar conocimiento a partir de las prácticas? ¿Qué es la sistematización? ¿Para qué sistematizamos? ¿Y qué podemos sistematizar?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 2. Sistematización de experiencias en la ruralidad y en contextos urbano-populares.	



FECHA	29 de octubre de 2022
OBJETIVO	Dialogar en torno a las experiencias de sistematización en contextos de la ruralidad y urbano-populares Resaltar la importancia y el conocimiento del territorio.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Representación simbólica del territorio personal
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cuál es la importancia de conocer las experiencias que habitan el territorio? ¿Qué representación simbólica se tiene del territorio? ¿Qué concepto se tiene del territorio?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 3. Lectura de contexto para la sistematización de las prácticas pedagógicas y educativas.	
FECHA	19 de noviembre de 2022
OBJETIVO	Reconocer la importancia del territorio para la crea-acción de un saber situado y práctico para las necesidades de este.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo en subgrupos
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cuál es la importancia del conocimiento situado? ¿Cómo podemos reconocer el territorio para transformarlo?	



TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 4. Recuperación de lo vivido y reconocimiento de las prácticas pedagógicas dentro y fuera de la institución educativa. Hacia una ecología de saberes.	
FECHA	25 de febrero de 2027
OBJETIVO	Crear en conjunto la metodología de la sistematización de la experiencia. Identificar las experiencias que nos gustaría sistematizar y cómo podríamos sistematizar nuestras prácticas y experiencias.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Conferencia y trabajo en subgrupos
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Qué vamos a sistematizar? ¿Cómo lo podemos hacer?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 5. Rutas e interrogantes sobre el ¿cómo?	
FECHA	18 de marzo de 2023
OBJETIVO	Crear en conjunto la metodología de la sistematización de la experiencia
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo grupal
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cómo podemos organizar el proceso de sistematización?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 6. Narrar y comunicar la experiencia: Gestión del conocimiento local. Primer encuentro.	
FECHA	22 de abril de 2023
OBJETIVO	Identificar las formas en las que podemos narrar y comunicar la experiencia sujeta a sistematización.



ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Reflexión colectiva
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cuáles son los lenguajes que habitan el territorio? ¿Cómo podemos comunicar lo que sabemos? ¿A quiénes queremos comunicar lo que sabemos?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 7. Interpretación crítica de la experiencia	
FECHA	20 de mayo de 2023
OBJETIVO	Identificar los sentidos y las formas de interpretar la realidad en nuestras experiencias.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo en subgrupos
PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cuáles son los lenguajes que habitan el territorio? ¿Cómo podemos comunicar lo que sabemos? ¿A quiénes queremos comunicar lo que sabemos?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 8. Diálogo Sobre El Camino Recorrido	
FECHA	15 de junio de 2023
OBJETIVO	Reflexionar en torno a los diversos aprendizajes, estrategias, diálogos encuentros y desencuentros tenido durante el proceso de sistematización. Conocer los resultados y avances finales de cada proceso.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Socialización de productos



PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Qué reflexiones e interrogantes nos plantea el camino hasta ahora recorrido?	
¿Cuáles son los avances y resultados en cada proceso?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 9. Preludio previo al cierre	
FECHA	15 de julio de 2023
OBJETIVO	Planificar el ejercicio de devolución y el encuentro de las experiencias. Revisar el estado de cada proceso y establecer compromisos relacionados con el lugar de cierre del proceso de formación del semillero y la preparación previa de las ferias por cada territorio.
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo
PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Al momento, cuál es el estado de cada uno de los procesos?	
¿Cómo podemos materializar nuestras narrativas?	
TALLERES/MÓDULOS	
Módulo 10. Narrar las prácticas, narrar la vida. Sistematización de experiencias educativas y comunitarias para el buen vivir	
FECHA	12 de agosto de 2023
OBJETIVO	Llevar a cabo el cierre del diplomado de sistematización de experiencias en el resguardo indígena de Potreritos
ESTRATEGIA METODOLÓGICA	Trabajo colectivo
PREGUNTAS ORIENTADORAS	

Nota. La tabla muestra la organización de los módulos para la sistematización de experiencias significativas en el municipio de La Plata.



A la par de los procesos de formación durante el diplomado se desarrollaron los macroproyectos de investigación contruidos entre los semilleros y los sujetos sociales de diferentes comunidades de los territorios. La base fundamental de los encuentros fue el reconocimiento y el respeto hacia los saberes y conocimientos artísticos, culturales, académicos y sociales, facilitando un intercambio de experiencias, aprendizajes y valoraciones que cuestionan las estructuras de poder y control en la investigación y producción de conocimiento en relación con los territorios.

En los primeros cuatro talleres, a partir de los planteamientos sobre el objeto y la problematización de la investigación, los referentes teóricos y metodológicos, los semilleros trabajaron en torno a la identificación de las distintas perspectivas de la investigación cualitativa y cuantitativa, sus principales debates epistémico-metodológicos y su articulación con el contexto. Además, se realizó un diagnóstico de las necesidades y la identificación de problemas relacionados con la innovación transformativa. También se trabajó en la lectura de los contextos para caracterizar los municipios de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata, identificando problemas, necesidades y los recursos disponibles en los territorios.

Se realizaron los cuatro diagnósticos territoriales redactados en un primer momento por los dinamizadores responsables de cada territorio, con base en estos documentos el equipo CINDE se reunió y generó un documento con el análisis y propuesta de los macroproyectos identificando los temas para el proyecto de investigación por semillero y región. Además, se realizó un análisis de las cartografías de identificación de necesidades y problemáticas, y a partir de esto se construyó la “Matriz de diagnóstico de problemáticas subregiones Huila” donde se generó una categorización de las problemáticas identificadas con los distintos actores en relación con las subregiones del Huila.

Pensar los territorios y recorrerlos implica entenderlos como construcción social, no simplemente como áreas geográficas. Es decir que los territorios contienen significados



sociales y culturales. En este sentido, es entender cómo están contruidos socialmente y cómo son interpretados por sus habitantes, cómo los usan, qué recursos identifican en él y le asignan valor. Esto incluye la historia, las prácticas culturales y las relaciones de poder que lo configuran, esto porque los territorios están marcados por relaciones de poder.

Fotografía 1

Taller teórico municipios de Neiva y Garzón



Nota. Las imágenes muestran los resultados del taller Territorio, mapeo de actores y recursos en los municipios de Neiva y Garzón. **Fuente:** Equipo de investigación USCO y CINDE.

Fotografía 2

Taller territorio, municipios de Pitalito y La Plata




Nota. Las imágenes muestran los resultados del taller Territorio, mapeo de actores y recursos en los municipios de Pitalito y La Plata. **Fuente:** Equipo de investigación USCO y CINDE.





Los territorios son representados como espacios geográficos y sociales a través de las relaciones que las personas tienen con ese espacio en particular. En este sentido, pensar en los territorios en el proyecto SGCE implica analizar y comprender cómo los espacios físicos y sociales influyen en la vida de las personas y en las dinámicas sociales e institucionales. Los territorios son considerados como espacios para la vida y la defensa de los mismos, así como configuradores de identidades y formadores de comunidades. También son pensados desde los problemas y necesidades que requieren soluciones.

Tabla 3. Matriz de problemas Neiva, Garzón y Pitalito



MATRIZ DE DIAGNÓSTICO DE PROBLEMÁTICAS SUBREGIONES HUILA	
 SUBREGIÓN NORTE (Punto de encuentro Neiva)	Educación
	Desarticulación entre los niveles educativo
	Bajos niveles de interdisciplinariedad entre docentes
	Currículos desactualizados
	Persistencia de modelos educativos tradicionales
	Prevalencia de instituciones educativas (rectores). Lo administrativo por encima de lo pedagógico.
	Dificultades para acceder a la educación
	Deserción escolar
	Acceso a la investigación
	Poca presencia de procesos de investigación
	No se reafirma la investigación como posibilidad de construcción de conocimiento sino como un requisito para acceder a otros beneficios
	Difícil acceso a la conectividad (internet) en zona rural




 SUBREGIÓN NORTE (Punto de encuentro Neiva)	Violencias múltiples
	Violencia escolar
	Violencia intrafamiliar
	Ruptura entre la escuela y organizaciones comunitaria
	Desarticulación de la escuela con la comunidad
	Desarticulación de las juntas de acción comunal con las instituciones educativas
	Desconocimiento de la identidad de las regiones
	Desarticulación entre la escuela con la realidad de los territorios
	Tiempo libre y esparcimiento
	Falta de inversión en los espacios culturales y digitales
	Escasos recursos financieros para el tiempo libre para los jóvenes y la comunidad
	Infraestructura
	Mal estado de la infraestructura física en las instituciones educativas
	Medio ambiente
Impactos ambientales en el ecosistema rurales	


 SUBREGIÓN CENTRO (Punto de encuentro Garzón)	Educación
	Bajo nivel de pertinencia educativa
	Modelos educativos y enseñanza tradicional
	Modelos educativos descontextualizados y sin articulación con el contexto
	La educación pensada desde el asistencialismo y no como proceso de corresponsabilidad con otros actores




 SUBREGIÓN CENTRO (Punto de encuentro Garzón)	Falta de innovación en procesos de formación
	Priorización de la educación por resultados del ICFES y pocos procesos en el territorio
	Formación pregrado posgrado
	Alternativas limitadas para que los estudiantes de secundaria puedan acceder a la educación superior
	Baja capacidad de formación continuada a nivel de posgrado
	Ausencia de reflexiones sobre el futuro académico de los estudiantes, sus proyecciones y oportunidades
	Infraestructura
	Infraestructuras de instituciones educativas deterioradas
	Familia y escuela
	Poca participación de las familias en la crianza y la educación de los niños, niñas y jóvenes
	Violencia en el entorno familiar
	Resistencia a las nuevas concepciones y roles de familia
 SUBREGIÓN OCCIDENTE (Punto de encuentro La Plata)	Acceso a espacios para fomentar la investigación e innovación
	Falta de recursos tecnológicos
	No se cuenta con espacios para el desarrollo de procesos de investigación y otras actividades relacionadas



 SUBREGIÓN OCCIDENTE (Punto de encuentro La Plata)	Instituciones educativas y currículo
	Distancia de los currículos con la realidad de los territorios
	Currículos obsoletos y lejanos del contexto
	Cualificación docente
	Se requiere una visión de los planes de formación de los docentes y vinculación de nuevas didácticas para los procesos pedagógicos
	Se requiere mayor acceso a las tecnologías de la información
	Problemáticas de las IE y comunidades
	Múltiples violencias
	Deserción estudiantil
	Consumo de SPA
	Salud mental

 SUBREGIÓN SUR (Punto de encuentro Pitalito)	Educación
	Currículos descontextualizados
	Deserción estudiantil
	Desarticulación con la educación superior
	Recursos económicos limitados para acceder a los pregrados
	Poca inversión en educación
	Seguridad alimentaria
	El sistema PAE no responde a las necesidades particulares de los territorios
	Problemáticas de salud pública
	Aumento de las dificultades de salud mental de los estudiantes



 SUBREGIÓN SUR (Punto de encuentro Pitalito)	
	Investigación y escuela
	No se generan procesos de investigación en las instituciones educativas
	El programa ONDAS no tiene continuidad, lo que hace que los procesos se detengan
	Poca vinculación de estudiantes en procesos educativos
	Familia y escuela
	Poca participación de la familia en los procesos educativos
	Falta de recursos físicos en las instituciones educativas
	Otras problemáticas
	Desigualdad social
	Múltiples violencias

Fuente. Equipo de Investigación de USCO y CINDE

Posteriormente, en los talleres 5 a 12, se desarrolló un seminario permanente sobre la construcción del problema de investigación, las preguntas específicas, los objetivos, referentes teóricos, metodológicos y la construcción de instrumentos para el desarrollo del trabajo de campo de acuerdo con cada macroproyecto.

En La Plata durante el desarrollo de cada taller, se contó con la participación de diferentes sujetos que procedían de diversos lugares. La convocatoria se realizó de manera amplia debido a la trayectoria que ha tenido el grupo de investigación In-SUR-Gentes, al acompañamiento y las alianzas con las personas de la zona occidente del departamento. Como principio en el equipo se consideró que la educación es un asunto de toda la comunidad y que es un eje fundamental y transversal para la preservación de la cultura y la sociedad.



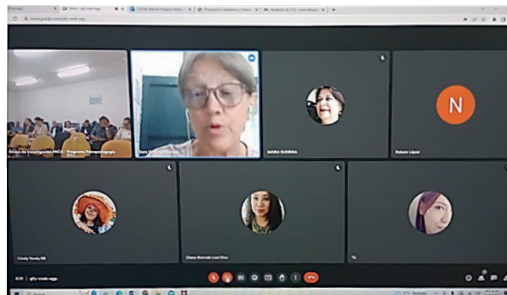
Fotografía 3

Taller guía metodológica, municipio de Garzón y Neiva.



Fotografía 4

Taller guía metodológica, municipio de Pitalito.





En La Plata durante el desarrollo de cada taller, se contó con la participación de diferentes sujetos que procedían de diversos lugares. La convocatoria se realizó de manera amplia debido a la trayectoria que ha tenido el grupo de investigación In-SUR-Gentes, al acompañamiento y las alianzas con las personas de la zona occidente del departamento. Como principio en el equipo se consideró que la educación es un asunto de toda la comunidad y que es un eje fundamental y transversal para la preservación de la cultura y la sociedad.

A la convocatoria llegaron docentes de la zona urbana del municipio de La Plata, Nátaga y La Argentina, muchos de ellos participan dentro de procesos organizativos, docentes del área rural y que han participado en el programa Ondas Huila, dirigentes estudiantiles de la Universidad Surcolombiana, líderes y lideresas de la zona que pertenecen a procesos como la defensa de los derechos humanos, organizaciones feministas y del cuidado del medio ambiente. También se contó con la participación del colectivo Jóvenes al Aire del municipio de Nátaga.

A través de una expedición por el territorio, con la posibilidad de caminar y palabrear el territorio de la experiencia particular de Jóvenes al Aire, se dio un espacio para reconocer la historia, trayectoria y acciones del colectivo. La conversación en medio de las montañas permitió reconocer las historias y experiencias de la comunidad y especialmente, lo que el colectivo juvenil ha logrado en el trabajo directo con los niños, niñas y jóvenes a partir de la apuesta de radio comunitario.

En el municipio de La Plata el proceso se centró en la sistematización de experiencias como investigación en torno a dos líneas: Prácticas de liderazgo juvenil y Prácticas de liderazgo de las mujeres. Por esta razón el proceso de desarrollo del macroproyecto y formación del semillero se llevó a cabo a través de módulos en los que se articularon los talleres con una característica propia que le dieron los dinamizadores al proceso.



Fotografía 5

Expedición por el territorio de los integrantes del semillero de investigación de La Plata.



Fuente: Colectivo de Jóvenes al Aire

En el municipio de La Plata el proceso se centró en la sistematización de experiencias como investigación en torno a dos líneas: Prácticas de liderazgo juvenil y Prácticas de liderazgo de las mujeres. Por esta razón el proceso de desarrollo del macroproyecto y formación del semillero se llevó a cabo a través de módulos en los que se articularon los talleres con una característica propia que le dieron los dinamizadores al proceso.



Fotografía 6

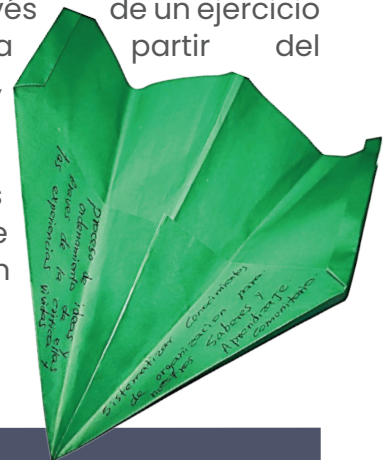
Expedición por el territorio de los integrantes del semillero de investigación de La Plata.



Nota. La imagen muestra la actividad del laberinto para la definición del problema de investigación en Pitalito, Neiva y Garzón. Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.

En el municipio de La Plata, el semillero trabajó en la problematización de la sistematización a través de las preguntas: ¿Qué es la sistematización? ¿Para qué sistematizamos? ¿Y qué podemos sistematizar? Esto con el interés de dar prioridad a los saberes populares con los que cuentan las personas.

Previamente en el semillero se había realizado una discusión sobre la sistematización a través de un ejercicio en el que cada uno daba su posición a partir del reconocimiento de su propio saber, como sujeto particular, valiéndose de sus propias experiencias. A través del ejercicio del avión, los y las participantes conocieron la necesidad de concentrarse en reconocer los saberes y utilizarlos en el territorio.



Fotografía 7

Ejercicio del avión

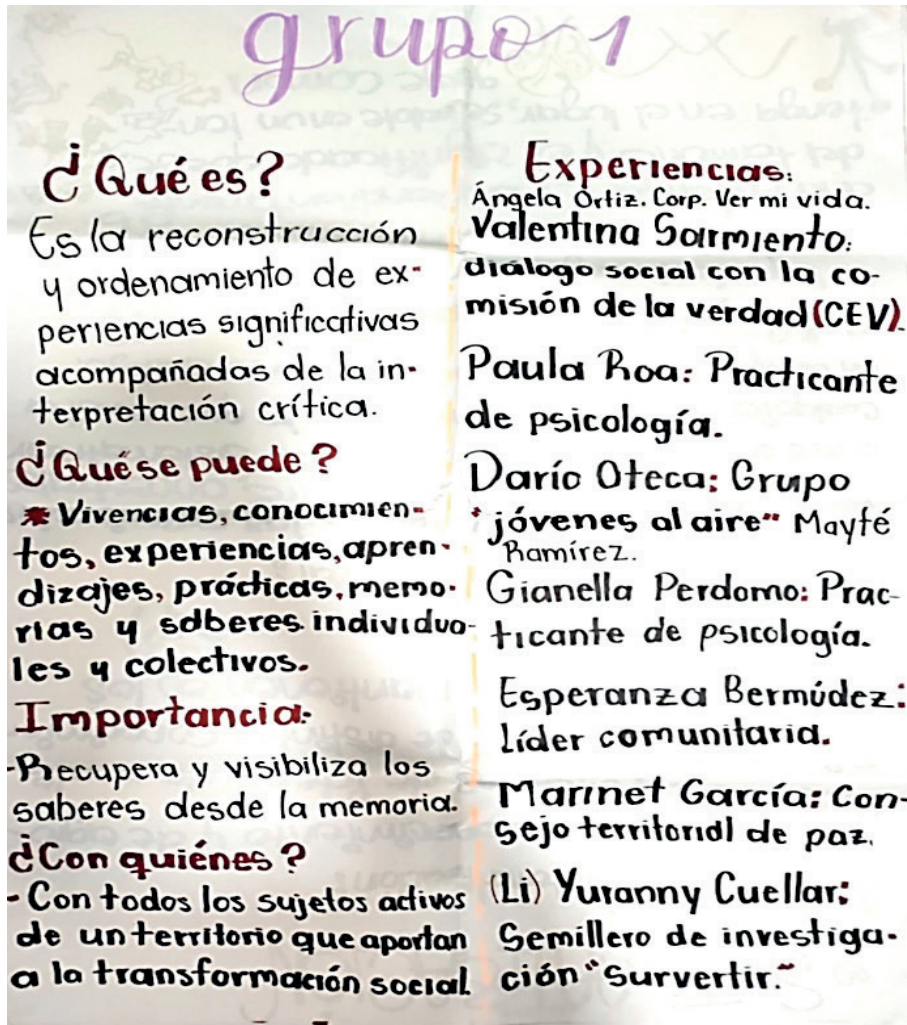
Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.



Posteriormente, en el desarrollo de cada pregunta los grupos lograron crear un concepto sobre la sistematización y la necesidad de iniciar el proceso en sus asuntos personales, entendiendo que a partir de ello se puede generar conocimiento situado.

Fotografía 8

Cartelera taller sobre la sistematización de experiencias en el municipio de La Plata.





Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.





Fotografía 9

Cartelera evidencia del taller sobre la sistematización de experiencias en el municipio de La Plata.

♥ SISTEMATIZACIÓN

1. ¿Qué es la Sistematización?
Es un proceso de reconocimiento y de agrupación de experiencias, de ideas, de análisis, de tradiciones y de distintos conocimientos que se dan y se mantienen en los Territorios.  

2. ¿Qué se puede Sistematizar?
Las vivencias, las tradiciones, las experiencias los sentirs; los saberes populares, ancestrales entre otros. En general se puede Sistematizar cualquier actividad humana en la que exista un compartir recíproco basado en el dialogo.

3. ¿Por qué Sistematizamos?
Es importante organizar y comprender experiencias para poder llevarlas a la práctica e independientemente del territorio y el significado que se tenga en el lugar, se habla en un lenguaje común.  

Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.



Fotografía 10

Taller construcción de instrumentos, municipios de Pitalito y Garzón.



Nota. Taller sobre la construcción de instrumentos en los municipios de Pitalito y Garzón. Y conversación sobre la minga (feria) en la Jagua con la participación de distintos actores sociales. Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.



La construcción de instrumentos en concordancia con el problema y las categorías de investigación vinculados con los objetivos del macroproyecto. Un ejercicio propicio para el aprendizaje entre los integrantes de los semilleros en relación con las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y los talleres de investigación, teniendo en cuenta sus criterios de validez y confiabilidad. Aunque no se mide de la misma manera que en la investigación cuantitativa, se buscó maximizar la credibilidad y la validez interpretativa a través de técnicas como la triangulación de fuentes, contenidos y participantes. Se hizo énfasis en este aspecto para garantizar el diálogo de saberes, capturar la riqueza y complejidad de las experiencias de las personas, comunidades e instituciones territoriales.

En este ejercicio se enfatizó la importancia de construir instrumentos sustentados en las realidades de los territorios, las comunidades y personas participantes en el proceso de desarrollo de los macroproyectos y en principios epistemológicos y metodológicos que dialoguen con estas realidades y faciliten el análisis de la información obtenida en un ejercicio de co-construcción de las interpretaciones y significados que las personas atribuyen a sus experiencias y contextos.

De acuerdo con las orientaciones suministradas en el taller por el equipo de investigación de CINDE y USCO, cada semillero elaboró su propuesta de los instrumentos para la recolección de información en el marco del desarrollo de cada macroproyecto. El semillero de Neiva optó por el taller investigativo. Garzón por el grupo focal, entrevista etnográfica y diarios de campo, esto en el marco de una etnografía horizontal. En Pitalito se utilizó la entrevista semiestructurada y La Plata trabajo con la línea de tiempo y foto relato.



Tabla 4. Matriz de problemas Neiva, Garzón y Pitalito.

EJES DE TRABAJO EN LOS TALLERES DE INVESTIGACIÓN	
Talleres de Investigación No. 2 Categoría 2. SABERES Y EXPERIENCIAS DEL TERRITORIO	* Conocimiento e identidad del Territorio, Municipio, Departamento y País
	* Experiencias de diferentes Grupos Sociales del Territorio (Juntas de Acción Comunal, comunidades campesinas, comunidad indígena, entre otras)
	* Experiencias de las Instituciones Educativas en relación con el territorio
	* Experiencias Pedagógicas Alternativas en relación con el territorio
Taller investigativo No. 3. Categoría 3. FORMACIÓN CRÍTICA, CREATIVA Y TRANSFORMADORA	* Aportes teóricos desde la pedagogía, la sociología, psicología, antropología y trabajo social
	* Revisión y reflexión crítica y propositiva de la dimensión tecnológica en los proyectos educativos
	* Perspectiva social, económica, política y cultural y su relación con el discurso regulativo en general (políticas públicas en educación)

Fuente. Equipo de investigación USCO y CINDE



Tabla 5. Entrevistas y grupos focales. Municipio de Garzón.

Objetivo general: Comprender y fortalecer el cuidado del territorio (ambiental) y los procesos organizativos en el municipio de Garzón (Huila), a partir de saberes populares-ancestrales e institucionales.		
Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos
Identificar los procesos y estrategias de cuidado del territorio existentes en las organizaciones de base y las Instituciones Educativas.	Entrevista etnográfica (Líderes de procesos de cuidado, Representantes I.E.)	Matriz de identificación de organizaciones.
Determinar la relación existente entre los procesos de cuidado del territorio de las organizaciones de base y las Instituciones Educativas.	Grupos focales (Líderes de procesos de cuidado, Representantes I.E. y Grupo de investigación)	Protocolo, Entrevista Etnográfica.
Diseñar colectivamente una propuesta de cuidado del territorio y la vida para el municipio de Garzón (Huila), que articule los saberes ancestrales, populares e institucionales.	Diario de campo.	Protocolo, Preguntas base de discusión.

Nota: Elaboración propia de los investigadores. **Fuente:** Equipo de investigación USCO y CINDE



Fotografía 11

Procesos y análisis de la línea de tiempo y foto relato de jóvenes al aire, en el municipio de La Plata



Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.

El cierre del diplomado en investigación se llevó a cabo en los diferentes municipios. En Neiva se recogieron voces y percepciones de docentes, representantes campesinos, líderes comunitarios, líderes de ONG y estudiantes de maestría y doctorado participantes en la estancia de investigación, sobre el proceso de formación, el cual fue valorada positivamente, aunque se reconoce que la diferencia en los conocimientos hizo un poco difícil el proceso de apropiación.

Fotografía 12

Balance y cierre del diplomado en investigación, Neiva



Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.



En el municipio de Pitalito, el semillero contó con la participación de docentes, representantes campesinos, comunidades indígenas, estudiantes de maestría y doctorado, actores que vienen construyendo de manera colectiva el proyecto de investigación. En el taller se dio un espacio para reconocer las acciones de emprendimiento que vienen realizando en el territorio una de las líderes campesinas y los integrantes de resguardo indígena.

Fotografía 13

Cierre del diplomado en investigación, Pitalito.



Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.

Fotografía 14

Cierre del diplomado en investigación, Garzón



Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.



En Garzón el cierre se hizo con la participación de los integrantes del semillero docentes, estudiantes de maestría, representantes de organizaciones sociales, además con otros invitados representantes de ONG, empresa privada y administración con el objetivo de realizar la aplicación de los grupos focales.

En el caso de La Plata, el resguardo indígena Potreritos, ubicado entre los municipios de El Pitalito y La Plata, abrió el espacio para llevar a cabo el cierre del diplomado. Este espacio estaba armonizado con la actividad y así se inició la sesión de cierre. Posteriormente, se llevó a cabo la construcción colectiva de una colcha de retazos de aprendizajes del proceso vivido, como una invitación a tejer la palabra y la memoria alrededor de los aprendizajes logrados a lo largo del diplomado. En este sentido, se hizo referencia a la reflexión permanente, al reconocimiento de saberes y experiencias en el territorio, a las transformaciones, la re-existencia y a la valoración de los saberes de los líderes comunitarios, entre otros aspectos del diálogo de saberes.

Por último, se realizó una conversación de cierre del diplomado, resaltando la importancia de continuar con los procesos en los territorios. Esto representa una apuesta por la capacidad instalada para seguir movilizando acciones con las comunidades, para que sea visibilizado y difundido de diferentes maneras.

Fotografía 15

Tulpa cierre del Diplomado





Fuente: Equipo de investigación USCO y CINDE.

Con el diplomado en investigación, se buscó formar a los participantes de los semilleros en temas de investigación. Sin embargo, la heterogeneidad de los semilleros evidenció fortalezas y algunas dificultades, muchos de ellos no estaban familiarizados con el tema de la investigación.

Y pues eso como que produjo cierta cosa, porque no todo el mundo conoce del tema, no todos estaban en el mismo lenguaje académico y exigirle incluso a un profe que no está acostumbrado a investigar de esa forma, también es un poco complejo (Participante del semillero, La Plata).

Claudia tiene consignadas, y muy bien, las relatorías de las organizaciones en las que participamos, de quienes íbamos y de qué era lo que se proponía ahí.

Sí, fue un proceso progresivo. Al principio éramos muy pocos, por ejemplo, de organizaciones sociales y luego se fueron incorporando muchos más. Y el ejercicio se fue nutriendo, digamos, de esas otras experiencias en el momento. Como que se me escapan el nombre de todas esas organizaciones, pero



cada una de ellas aportó un granito de arena en ese ejercicio. Y bueno, la participación, también de CINDE nutrió lo que queríamos investigar, no al principio (Estanciadora del semillero de Garzón).

El diseño y desarrollo de los macroproyectos

El diseño de los macroproyectos se llevó a cabo en el marco del proceso de formación en el Diplomado en Investigación y el desarrollo de los talleres, lo cual facilitó contar con propuestas ajustadas a los intereses de los semilleros paso a paso. Este proceso implicó un ejercicio de articulación entre los objetivos del SGCE y los proyectos propuestos.

Uno de los resultados de las experiencias de los semilleros es el desarrollo de un macroproyecto de investigación. En el municipio de Neiva se desarrolló la investigación “Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora”.

Tabla 6. Proyecto de Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”: Objetivo general y específicos proyecto

PROYECTO DE INVERSIÓN BPIN 2020000100461	
DENOMINACIÓN	OBJETIVO GENERAL
Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila	Incrementar la articulación de los componentes de ciencia, tecnología e innovación en el campo de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo en el departamento del Huila, a través de la creación de un sistema de gestión de conocimiento



OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Producción: Incrementar la producción de conocimiento en el campo de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo en el Departamento del Huila.
Apropiación social del conocimiento: Aumentar la participación de la Institución Educativa en el desarrollo cultural y social en el departamento del Huila como consecuencia de procesos de apropiación del conocimiento.
Circulación del conocimiento: Desarrollar estrategias de circulación y democratización de la producción de conocimiento en los diversos niveles del sistema educativo en el departamento del Huila.
Formación: Aumentar las capacidades del talento humano en el proceso investigativo de los diferentes actores del sistema educativo del departamento del Huila.

Fuente: Equipo de investigación.

Tabla 7. Macroproyecto de los municipios de Pitalito, Garzón, La Plata y Neiva

MACROPROYECTOS	
DENOMINACIÓN	OBJETIVO GENERAL
PITALITO: Diálogo de saberes entre las organizaciones sociales y las instituciones educativas de la subregión sur del departamento del huila para articular esfuerzos en la construcción de ciudadanía como estrategia de defensa de la vida”.	Comprender las formas de relacionamiento entre miembros de IE y Organizaciones Sociales, que posibilitan o limitan la construcción de ciudadanía y defensa del territorio en la zona sur del Departamento del Huila.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1. Identificar y categorizar las organizaciones sociales y las instituciones educativas de la subregión Sur del Departamento del Huila.	
2. Recopilar las experiencias significativas de las organizaciones sociales y las instituciones educativas de la subregión Sur del Departamento del Huila que enfocan su trabajo en la construcción de ciudadanía.	
3. Determinar las acciones concretas en las que se pueden relacionar las organizaciones sociales y las instituciones educativas para contribuir efectivamente con construcción de ciudadanía.	
DENOMINACIÓN	OBJETIVO GENERAL
GARZÓN: “Articulación de los saberes populares y ancestrales con los saberes institucionales para potenciar el desarrollo humano, la identidad territorial, el cuidado de la vida, los procesos organizativos y ambientales en el territorio”.	Comprender y fortalecer el cuidado del territorio (ambiental) y los procesos organizativos en el municipio de Garzón Huila, a partir de saberes populares-ancestrales e institucionales.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1. Identificar los procesos y estrategias de cuidado del territorio existentes en las organizaciones de base y las Instituciones Educativas	
2. Determinar la relación existente entre los procesos de cuidado del territorio de las organizaciones de base y las Instituciones Educativas.	
3. Diseñar colectivamente una propuesta de cuidado del territorio y la vida para el municipio de Garzón Huila, que articule los saberes ancestrales, populares e institucionales.	
DENOMINACIÓN	OBJETIVO GENERAL
“ LA PLATA: “Sistematización de experiencias comunitarias y educativas”	Sistematizar las prácticas de liderazgo juveniles y de las mujeres en el occidente del Huila.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1. Identificar y rastrear las experiencias educativas y comunitarias de jóvenes y mujeres presentes en el occidente del Huila.	
2. Diseñar la ruta metodológica para sistematizar las experiencias educativas y comunitarias de jóvenes y mujeres presentes en el occidente del Huila.	
3. Analizar y comprender las experiencias educativas y comunitarias de jóvenes y mujeres presentes en el occidente del Huila.	
4. Diseñar productos que estén acorde a las necesidades de las experiencias educativas y comunitarias de jóvenes y mujeres presentes en el occidente del Huila.	
DENOMINACIÓN	OBJETIVO GENERAL
NEIVA: “Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora”	Articular los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes y experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1. Caracterizar los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila y los saberes y experiencias del territorio	
2. Interpretar la relación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes y experiencias del territorio.	
3. Estructurar una propuesta que permita articular los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes y experiencias del territorio.	

Fuente: Equipo de investigación.

En este contexto, desde un diálogo de saberes y en articulación con las necesidades, saberes y experiencias reconocidas en el municipio de Neiva, se abordaron algunas de las problemáticas presentes en el territorio, principalmente



porque varios de los participantes que eran estancieros las conocían de forma directa. Por ello, algunos de los principios que caracterizaron al semillero fueron los siguientes:

[...] trabajar con la comunidad, trabajar de abajo hacia arriba, prima el contexto sobre el texto y la pluralidad (discusión no solo con académicos sino con otros sectores de la sociedad). La idea de este proyecto es trabajar desde estos principios y crear para el Departamento del Huila un Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación que permita que se articule el conocimiento, el saber entre todos, que se genere apropiación, circulación, formación y generación de nuevo conocimiento entre todos los sectores del Huila (Relatoría- Taller 5 de agosto 2022).

Un ejemplo de este proceso es el macroproyecto de investigación del semillero titulado *“Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio para una formación crítica, creativa y transformadora”*. En este proyecto, de acuerdo con la formación recibida, se planteó la pregunta: *¿Cómo se articulan los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes y experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora?* (Informe sesión virtual 15 de marzo de 2023). *“Igualmente, contamos siempre con el acompañamiento de CINDE inicialmente, con Diana presencial con profe Néstor y con Lina” (Grupo focal. Estudiante de maestría en pasantía de investigación, Neiva).*

La finalidad para que el semillero se hiciera cargo del proceso de investigación fue *“no traer a alguien externo para que venga hablar de procesos, la idea es que los mismos que hacen parte del semillero, del territorio sean los que faciliten ese diálogo. Se debe organizar y decidir quiénes participarán en este proceso de contar sus experiencias” (Relatoría taller 13, Neiva).*

En este sentido, cualificar a los participantes fue una de las apuestas centrales del semillero, no desde perspectivas “academicistas”, todo lo contrario, se buscó hacerlo desde el reconocimiento de los sujetos sociales y los saberes locales, a través de la articulación, producción, circulación y apropiación



social del conocimiento, construyendo un sistema de gestión del conocimiento (Relatoría 13 municipio de Neiva).

Las categorías orientadoras del macroproyecto fueron:

1. Saberes y experiencias en el territorio. En esta categoría se buscó acercarse al conocimiento y a la identidad del territorio, ya sea a nivel municipal, departamental o nacional. Se reconocieron las experiencias de diferentes grupos sociales del territorio, como juntas de acción comunal, comunidades campesinas y comunidades indígenas, entre otros. También se analizaron las experiencias de las Instituciones Educativas en relación con el territorio y las experiencias Pedagógicas Alternativas vinculadas a este.

2. Formación crítica, creativa y transformadora. En esta categoría se abordaron los aportes teóricos desde la pedagogía, sociología, psicología, antropología y el trabajo social. Se llevó a cabo una revisión, una reflexión crítica y propositiva sobre la dimensión teleológica en los proyectos educativos, así como de la prospectiva social, económica, política y cultural, y su relación con el Discurso Regulatorio en General (políticas públicas en educación).

3. Proyectos Educativos. Esta categoría convocó a la población de las instituciones educativas, a las comunidades campesinas y a los estudiantes en estancia que integraron el semillero, invitándolos a reconocer los proyectos educativos del nodo norte del proyecto de gestión del conocimiento (Informe breve sesión de trabajo número 14). Los participantes del semillero se organizaron en grupos para implementar diferentes talleres según la categoría central asignada, realizando diálogos con los sujetos sociales que integran el territorio, así como grupos focales, mapeo de actores, aliados y problemáticas.

4. Por otra parte, el semillero planteó la relación entre educación y política, al considerar que una de las falencias que se tiene en el departamento es la falta de educación política.



Considera que una de las problemáticas de la crisis es la falta de educación política, esa falta de educación nos tuvo sumisos veinte años en un problema de gobernabilidad en el que no se podía hacer muchas cosas, en cambio ahora esperamos un cambio con este gobierno de esperanza, pero aun así falta mucho por hacer, eso da para analizar todas esas situaciones ¿Cómo está pensando el Huila a nivel político? Y ¿Cómo la escuela le corresponde esa responsabilidad de hacer la educación política? para que sepamos a donde ir y poder formar líderes que de verdad ayuden y hagan una política real. Es una falencia de la escuela, una responsabilidad que se ha dejado de lado en todos los aspectos (Participante del semillero-Relatoría taller 5, agosto de 2022).

A partir del taller de investigación en el que se presentaron diferentes métodos de investigación y en el encuentro virtual con los profesores Óscar Jaramillo y Martha Lozano, el semillero optó por una investigación horizontal (Corona, 2019) con enfoque etnográfico (Restrepo, 2018).

Sí, bueno, yo recuerdo que ese grupo focal lo llevamos a cabo casi 4 estanciadores en la organización que se dio. Pues sería de acuerdo, sí a las categorías. Nosotros tomamos la 3 porque eso fue por sorteo, que todo lo consignamos tal cual, las narrativas y todo lo que se dio en el documento. Sí, de manera organizada, cada uno tuvo su papel allí, recuerdo que Holman tenía como que la oportunidad de tomar nota de todo el tema de actitudes (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Neiva).

David también estaba a cargo de hacer las relatorías, después de recopilar la información era la compañera, creo que se llama Julieth, no recuerdo bien, ella estaba encargada de trabajar en conjunto con Aristóbulo. Aparte de organizarlo, también era como un monitor, yo estaba a cargo del ejercicio de tomar la grabación y luego pasarla por escrito, así que no recuerdo exactamente cómo resultó, porque como mencioné, la información está toda consignada allí, pero bueno, los otros grupos también hicieron lo mismo en las respectivas instituciones que nos asignaron (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Neiva).



Se buscó rescatar saberes frecuentemente no reconocidos por el mundo académico y otras formas de ver y entender la realidad. De esta forma, algunas de las bases teóricas y conceptuales del semillero fueron las siguientes:

[...] se trabaja lo académico, social, cultural, ambiental, popular, entre otros, necesariamente debe existir una concepción epistémica donde integremos todo. Al retomar este documento, vemos que hay un dialogo de saberes, una ecología de los saberes y un posicionamiento muy claro hacia las Epistemologías del Sur. Se señala de una u otra manera que, en esa perspectiva de las Epistemologías del Sur, los actores son sujetos sociales, que piensan, analizan y reflexionan (Relatoría taller 5, Neiva).

En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2010), la ecología de los saberes implica renunciar a cualquier epistemología general. En esta se reconocen que las ignorancias y los procesos de olvido y desaprendizaje permiten un diálogo genuino. Para de Sousa Santos, en la ecología de los saberes se hace uso contrahegemónico de la ciencia, puesto que se valora lo intersubjetivo y se reconoce que todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y construyen sujetos.

Estoy estudiando aquí, y estoy acompañando cada uno de los talleres. Es muy importante tener esa presencia, no siempre, pero también es destacable. Podríamos decir que el esfuerzo que hice, también de manera virtual, la profesora Martha nos acompañó.

Además de esto, se destaca mucho el esfuerzo que realizó la Universidad Surcolombiana, ya que tuvimos a una persona muy importante aquí en la zona norte, que era Mónica, quien realizó un trabajo de articulación.

Mónica es una persona supremamente valiosa, no solamente exigía, sino que era una acompañante en el proceso, muy atenta y con mucha disposición. Esto ayudó mucho para mantener la motivación entre aquellos que siempre estuvimos atentos al proceso (Estudiante de maestría en pasantía de investigación, Neiva).

En el municipio de Neiva los integrantes del semillero del proyecto SGCE se convierten en la esperanza de tener una



educación pertinente y de calidad para el departamento del Huila, dadas las necesidades actuales de formar ciudadanos capaces de transformar las realidades de las comunidades. Realizar proyectos que contribuyan al desarrollo de la región y acercar la universidad a las comunidades, es un proyecto que responde a muchas necesidades del sector educativo. Adquirir mayor conocimiento en el campo de la educación y poder proyectarlo a las comunidades campesinas y sociales.

Es importante la aplicación del nuevo Sistema de Fortalecimiento en el campo de la educación porque permite articular las problemáticas que aún no se han resuelto y generar un cambio desde las experiencias en educación que tienen todos los sectores que actualmente hacen parte del proyecto (Relatoría taller 2 -Mapeo actores, Neiva).

Por otra parte, en el municipio de Garzón, las reflexiones del semillero giraron en torno a la pregunta sobre la articulación de los saberes populares-ancestrales e institucionales para fortalecer el cuidado del territorio y los procesos organizativos (Relatoría taller 9, Garzón). Tratándose de un escenario relacionado con la producción de conocimiento, las apuestas colectivas del semillero de Garzón se centraron en los procesos educativos formales desde los territorios, sin desconocer los procesos educativos no formales, a través de los diálogos de saberes para el cuidado de la vida y la participación de diversos actores sin importar su procedencia en la defensa del territorio.

Reflexionar en una ciencia propia implica articular las voces, sentires y saberes de diversas organizaciones, comunidades, en la construcción de saberes colectivos basados en las experiencias:

(...) Varias voces, sentires y pensamientos de los integrantes de las instituciones educativas, organizaciones sociales, comunitarias, indígenas, entre otras, de tal forma que responda coherentemente. Razón por la cual, el grupo avanza en la propuesta de una minga de pensamiento que permita la construcción de saberes colectivos, donde las experiencias y



desarrollos de las organizaciones sociales tengan relevancia y validez (Relatoría taller 9, Garzón, p. 4).

La construcción de una ciencia propia no es una apuesta reciente, Fals Borda propuso desde 1967 la subversión en Colombia, estableciendo que la dimensión sobre la subversión no busca destruir la sociedad, sino reconstruirla con base en novedosas ideas, siguiendo utopías que la tradición no recoge. Por tanto, los esfuerzos están dirigidos a que *“los saberes se conecten con las realidades y contextos cuando se rompe el silencio acrítico, cuando se descoloniza el conocimiento y se permite realizar una deconstrucción del conocimiento y de los saberes establecidos y reproducidos de generación en generación” (Relatoría taller 7, Garzón, p. 5).*

Según la relatoría del taller realizado con el semillero en abril de 2022, se identificaron diferentes estrategias para motivar y vincular a diversos actores en los procesos formativos para la construcción del conocimiento colectivo, visibilizando experiencias significativas que permiten ampliar horizontes personales, académicos y profesionales.

El primero momento fue saber qué queríamos investigar, para eso nos fuimos a la Jagua y tuvimos una sesión muy interesante donde se mostró, las diferentes formas de investigación. Y como nosotras y nosotros queríamos narrar, entonces teníamos claros algunos temas. Entonces, que, por allá, que el medio ambiente, que la educación. Entonces que nosotras, que el tema de los saberes, no de los oficios, los saberes, lo popular, ancestral y lo que estamos caminando.

Y allí fue donde se generaron unas categorías sobre la educación en la siguiente sesión, como que se aterrizaron esas categorías en un mapa. Y en ese mapa, se ubicaron los conceptos, también ya la problemática. Ubicamos y creo en ese momento empezamos a distribuirnos los roles y las tareas (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

Uno de los motivos para reflexionar sobre los procesos educativos formales es la necesidad de reconsiderar los proyectos educativos institucionales. Estos proyectos suelen



ser descontextualizados y desconocen los saberes y sentires de los sujetos sociales que se encuentran en los territorios donde la escuela tiene influencia.

De acuerdo con los docentes se generan problemáticas por la descontextualización del Proyecto Educativo Institucional -PEI-, el cual, se ha implementado como un documento de acuerdo con unas orientaciones y normativas impuestas por las secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, sin tener como base importante un mapeo de sujetos sociales, problemáticas, desarrollos concretos en la región, lectura del contexto social, ambiental, cultural, educativo. (Relatoría taller 4, Garzón, pp. -34).

Las instituciones educativas en los niveles básica, secundaria y superior que están en el territorio, han contribuido a la problematización de la relación con la naturaleza y al fortalecimiento de procesos de resistencia que conllevan a considerar los procesos educativos desde los territorios, adaptados a las realidades y reestructurados en apuestas comunes por el Buen Vivir.

Entonces, el Grupo de los Profes armaba un tema, no el planteamiento del problema, entonces que el otro, que el marco teórico, y así sucesivamente, ahí hubo una desventaja en términos de que no todos ni todas manejaban los mismos lenguajes, entonces como que queríamos hacerlo narrado y toda la cosa, pero como la forma de Investigación que es que habíamos decidido hacer, era de esa forma, ya nos tocaba seguir por ahí y sacar la cabeza como fuere y así lo hicimos (Estudiante de maestría, Garzón).

Quienes coinciden en este semillero, van a tener presente la importancia del tejido escuela-territorio, “para tejer relaciones entre la escuela y el territorio, es necesario que el currículo conecte con la vida, en el que se priorice la defensa del territorio y los procesos de resistencia” (Relatoría taller 6, Garzón) y la necesidad de la protección de la vida “es relevante que las instituciones educativas y las organizaciones comunitarias prioricen la protección del medio ambiente como centro de la vida” (p. 4).



Un claro ejemplo de esto en el proceso del semillero, es identificar las problemáticas y los aportes de estas a las instituciones educativas que participan en el macroproyecto de fortalecimiento liderado por la Universidad Surcolombiana: “Con la participación en el proyecto se permitirá identificar y apropiar problemáticas concretas de cada institución educativa, de tal forma que se pueda intervenir y realizar una retroalimentación en los procesos educativos que se deben mejorar” (Relatoría taller 6, Garzón).

Hubo, creo que cierta confusión en términos de cómo lo planteábamos. Y después un momento en que ya estuvimos solos, no como que, bueno háganlo ustedes, no todo el mundo estaba como al mismo lenguaje académico y pues exigirle incluso a un profe que no está acostumbrado a investigar de esa forma, también es un poco complejo (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

En ese orden de ideas, estas estrategias tienen el desafío de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para que las nuevas generaciones no sean educadas desde la obediencia y la descontextualización, sino desde el debate, el pensamiento crítico y las posturas políticas, sociales y educativas que respondan en coherentemente a las necesidades, urgencias e intereses de las comunidades (Relatoría taller 6, Garzón). Las participantes en el semillero consideraron que:

Es necesario que la escuela integre las agendas sociales para avanzar en desarrollos concretos de construcción colectiva de conocimiento, diálogo de saberes, reconocimiento de potencialidades y trabajo con ecología de saberes, donde se pretende liderar procesos de emancipación, diálogo, concertación y transformación para dar importancia a los saberes populares, culturales, sociales, las cosmovisiones y tradicionales ancestrales en cada territorio (Relatoría taller 6, Garzón, p. 4).

Es importante mencionar que estos saberes también reconstruyen las prácticas pedagógicas en clave de las pedagogías críticas latinoamericanas. Cabaluz-Ducasse (2016) refiere que estas pedagogías deben ser desde los territorios, con apuestas contrahegemónicas, en la necesidad



de vinculación desde la alteridad y en la reflexión de la praxis en la línea de la construcción de ciencia propia. Quienes participaron en el semillero lo establecen de la siguiente manera:

Se construyeron saberes modificando las prácticas pedagógicas, de aula tradicionales y limitando las imposiciones derivadas del modelo económico y de la mercantilización de la educación, de los libros de texto tradicionales establecidos, llevando la teoría a la práctica, planteando nuevos modelos educativos, haciendo lectura crítica del mundo y planteando a los niños, niñas y jóvenes nuevas formas de construir conocimientos (Relatoría taller, 1, Garzón, p. 2).

De esta manera, lo que hay que hacer es esforzarse mancomunadamente con todos los sujetos sociales que, a través de las experiencias del semillero se proponen ser docentes directivos, estudiantes, padres de familia, egresados, organizaciones sociales, entre otros, para avanzar en *“PEI integradores, holísticos y dinámicos que respondan a las necesidades, intereses y motivaciones de la comunidad educativa en general”* (Relatoría taller 8, Garzón, p. 4).

El saber se constituye desde una opción ecologizada e integradora de complementariedad en cualquier lugar y momento (Valdés Gutiérrez, 2018), por eso es dialógico, porque es allí donde se logra problematizar, hay un sujeto que confronta, cuestiona y transforma a la par que es transformado (Acevedo, Gómez & Zúñiga, 2016).

En ese sentido, la producción del conocimiento debe incidir sobre las urgencias de la realidad desde donde se gesta, *“será fundamental pensar estrategias de permanencia en el territorio, donde los sujetos gesten procesos y conocimientos con sus comunidades”* (Relatoría taller 6, Garzón, p. 4), permitiendo la construcción de poder y saber popular, *“se tiene como propósito y expectativa central poder vincular a los movimientos sociales, populares, sindicales, juveniles, etc. en la formación política y construcción de poder y saber popular”* (Relatoría taller 6, p. 4).



El saber popular se construye partiendo del reconocimiento de los saberes que tienen las comunidades, en un ejercicio dialógico mediante procesos de negociación cultural. En el marco del grupo focal realizado el 31 de julio del 2024, una de las participantes en el semillero manifestó que el proceso en sus inicios marcó la pauta de ser una juntanza de saberes ejercida desde los territorios, por eso, los encuentros realizados también fueron desde el reconocimiento del territorio y el río, en una lógica de desmontar los escenarios educativos tradicionales y avanzar hacia una concepción amplia de la realidad que les convoca:

Invitamos a reconocer el territorio, salir de las aulas y la ciudad, para darnos lugar en otros espacios de pensamiento y construcción colectiva, acercarnos al río, la montaña y sus gentes, para resignificar los saberes propios, los conocimientos que han estado relegados a ser mitos y leyendas de nuestras formas más orgánicas de curarnos, cultivar, educar y en general de habitar la tierra (Relatoría taller 3, Garzón, p. 3).

En este sentido, al constituir un saber popular para la defensa del territorio y la vida, se establece el poder popular. Este se ejerce de forma horizontal y democrática, en primer lugar, porque es una co-labor para la construcción del conocimiento y, en segundo lugar, porque se desarrolla a través de diferentes procesos educativos que pueden tener lugar tanto dentro como fuera de la institución. Para lograr esto, Nogueira Beltrão (2020) propone trascender la noción binaria bio-lógica en la que se jerarquiza la producción del conocimiento y se definen autoridades científicas legítimas.

Marco Raúl Mejía (2016) plantea que es importante que las comunidades se consideren en estos escenarios como comunidades de aprendizaje permanentes para el diálogo-confrontación-negociación, constituyendo una acción-transformadora sobre concepciones más integrales de la vida. De esta manera, se obtendrá un pluralismo epistemológico crítico producto del diálogo de saberes y las subjetividades mutuas que confluyen.



En el proceso del semillero se considera el diálogo-confrontación-negociación desde el currículo y la vinculación de diversos actores: *“Es fundamental que los currículos incorporen aprendizajes significativos, procesos creativos e innovadores y articular de manera decidida a distintos sectores, de tal manera que se amplié la mirada de la realidad”* (Relatoría taller 6, Garzón). Y sobre los actores *“los docentes e instituciones deben repensarse la educación y las formas de abordar y construir conocimiento, a partir de los sentires, necesidades y pensamientos de niños, niñas y jóvenes”* (Relatoría taller 4, Garzón, p. 4).

Ahora bien, parte del proceso del semillero, permitió cuestionar los procesos educativos, pero también las apuestas formativas en investigación y reflexionar sobre el papel de la ciencia desde los territorios. En esa medida, se apuesta a la producción del conocimiento en la construcción de una ciencia propia que sea participativa y se fundamente en estrategias de permanencia en el territorio, donde los sujetos que participen gesten procesos educativos con sus comunidades.

Pese a las dificultades, el semillero en Garzón logró realizar importantes reflexiones en torno a los procesos educativos desde la educación formal y reconociendo los procesos educativos no formales que adelantan las organizaciones y comunidades. La participación de las instituciones educativas fue clave para reconsiderar que los proyectos educativos institucionales sean aterrizados a las emergencias territoriales y que integren curricularmente apuestas comunes para el buen vivir en contra sentido de las imposiciones de políticas mercantiles sobre la educación. Por eso se consideró la importancia de sistematizar las experiencias en educación de profesores e instituciones. Sin embargo, no en todos los participantes se percibió que este fuera el valor de la sistematización para la USCO.

Porque no, tenemos que darle valor a la sistematización, y yo siento que en la USCO hay un serio problema de entender que



los procesos de sistematización les van a ayudar a conocer de fondo el territorio y sus prácticas (Relatoría taller 11, Garzón, p. 5).

Por otro lado, se ubicaron las reflexiones sobre procesos formativos en investigación, que tengan en el centro de las discusiones la producción del conocimiento, la necesidad de construir ciencia propia en una acción transformadora desde el saber y poder popular, que sean territorializadas, contrahegemónicas, en la alteridad y en la praxis, que sean vigilantes de prácticas extractivistas de apropiación del conocimiento y, por tanto, que la divulgación del conocimiento sea desde las voces de sus principales actores y a partir de diversas estrategias.

Entonces, estas investigaciones coartan un poco, esa primera voz porque nos exigen unas formas, unos estilos y no todos están familiarizados con eso y quienes están familiarizados, entonces les toca hacer doble trabajo. (Estudiante de maestría, Garzón).

En el municipio de Pitalito, el proyecto tuvo lugar entre 2022 y 2023. Convocó una diversidad de actores, desde docentes de instituciones educativas y de educación superior, líderes de resguardos indígenas y, en las últimas sesiones, líderes campesinos y mujeres. Entre todas y todos se llevaron a cabo diferentes talleres y foros temáticos con el objetivo de socializar el proyecto y participar en el proceso de co-elaboración en torno a una propuesta investigativa desde las realidades del territorio.

Se identificaron las potencialidades y recursos presentes en el territorio entre las que resaltaron la voluntad docente y las experiencias previas en procesos investigativos. Asimismo, se destacaron potencialidades sociales como el respeto por las diferencias culturales, la articulación de procesos con la administración municipal y la existencia de organismos públicos y privados con potencial para fortalecer y apoyar procesos.



Esta etapa permitió generar espacios de reflexión e iniciar todos los procesos de planificación subsecuentes para el establecimiento de prioridades en los siguientes talleres, la preparación teórica y metodológica de los actores y el planteamiento de la propuesta a desarrollar.

Luego ya fuimos avanzando y se tomó la decisión, ya de ir definiendo eso, no digamos que independientemente, si hay personas que siguen sumando, como que ir teniendo una postura frente a lo que se iba avanzando, porque el tiempo iba pasando y obviamente se veía que se cambiaba mucho (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

Siguiendo los aportes de Amador Baquiro (2021) la cartografía social se genera a partir de la interacción de las comunidades. Se desarrolla en conjunto y devela sentimientos, subjetividades, intereses colectivos e individuales, preocupaciones y realidades de la vida cotidiana. Durante los diálogos, los participantes lograron reconocerse y conversar con otros sujetos sociales, así como interactuar con entidades públicas y privadas presentes en el territorio para narrarlo. De esta manera, identificaron las problemáticas que afectan la región desde una perspectiva social, administrativa, pedagógica e investigativa. Entre estas problemáticas se mencionaron la descontextualización del currículo, la seguridad alimentaria, la falta de articulación con la educación superior, la limitación de recursos y la escasez de procesos de investigación en las instituciones.

Desde allí, surge la necesidad de sistematizar los saberes y aprendizajes en la ejecución del proyecto. La sistematización es indispensable debido a la variabilidad de resultados encontrados en la experiencia y como forma de validar otras dinámicas de producción científica que ayuden a visibilizar las narrativas de saberes y conocimientos culturales. Esto alude al origen de la sistematización en sí misma, que de acuerdo con Mejía (2018), Amador Baquiro (2019) y Jara (2018), se evidencia como una apuesta metodológica, en la cual la educación es clave para la transformación. Este marco de interpretación



teórica, desde las particularidades de las realidades, es un hecho decolonial que busca la justicia social.

Nos organizamos por grupos, otros trabajaban sobre los antecedentes, otros sobre el marco teórico, sobre la metodología y digamos que al final se nombraron unas personas que eran las encargadas, también de ir mirando, revisando y tratar de darle un hilo. Digamos que cada grupo tenía un líder, un representante que era el encargado, en reflexionar esa información y consolidándola y dándole forma (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

Esta experiencia se expone especialmente desde el componente metodológico (Leonard-Rodríguez et al, 2021) de los diálogos desarrollados y los logros obtenidos en un semillero de investigación construido desde la diversidad del ecosistema cultural acompañado en el municipio. Para ello, se identificaron etapas que permitieron el desarrollo del proyecto, como la construcción de la caracterización y diagnóstico del territorio a través de la cartografía social para la identificación de problemas, la formulación de la pregunta de investigación, la construcción del marco de antecedentes, el marco teórico y metodológico, y el análisis de resultados.

Creo que también fue importante el acompañamiento de los profesores que tuvimos. Ellos nos dieron la pauta para ir marcando ciertos límites y avanzar en ese sentido. Entramos a trabajar en grupos para ir definiendo y ver avances sobre esto. Algunos grupos se encargaron de la estructura del proyecto (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

Cada grupo tomó un proceso, tomó la categoría y desarrolló el proceso de las categorías en la parte teórica y metodológica. Menos el proceso comunitario. Una vez seleccionando las instituciones, se buscó que fueran referentes o significativas en los procesos educativos. Se investigó el encuentro, la sinergia y otros aspectos relacionados. Esto, los compañeros del Doctorado, bueno, las compañeras, porque son mujeres, ellas fueron las líderes y desempeñaron un papel supremamente importante cuando empezamos a sentarnos,



escribir y analizar (Estudiante 3 de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

El autorreconocimiento tuvo una gran resonancia en todas las sesiones de encuentro. Reconocerse como participantes de una comunidad y como ejecutores de procesos que impactan en la percepción de otros individuos fue un punto clave para lograr los momentos de reflexión y diálogo. En el caso de los actores involucrados en el municipio de Pitalito, la reflexión desde 4 tópicos permitió identificar fortalezas y debilidades en los procesos educativos. La caracterización del sistema educativo que recibieron estos actores y, en el caso de los docentes, reconocerlo como un sistema de reproducción que sigue la línea de la necesidad económica. Además, se desarrollaron diálogos sobre los saberes construidos en educación, cómo se comparten estos saberes y el impacto que han tenido en la transformación de los contextos sociales.

Compañeros, miren, yo pienso que también hay que destacar la elaboración de los instrumentos que se aplicaron para recoger la información allá. Arbey nos ha expuesto que había muchas organizaciones de base con objetivos diferentes. Igualmente, las instituciones educativas nos llevaron a replantear y ser muy juiciosos en la elaboración de los instrumentos.

Se utilizaron dos instrumentos, uno para las instituciones educativas y otro para los organismos de base. La idea de la aplicación en el territorio era que fuera simultánea para que pudiéramos ver y se hizo como prueba piloto para determinar si era necesario ajustar ese instrumento" (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

La siguiente etapa se centró en el fortalecimiento de la identidad local, para lo cual el proyecto tuvo un enfoque en el fortalecimiento de la identidad local a través de la inclusión activa de actores étnicos en sus diversos encuentros. Un ejemplo de esto fue el espacio proporcionado para la socialización del Resguardo Indígena Los Rosales y posteriormente del Concurso Municipal del Cuento de tradición oral "Rimay Churupi Raimy" que significa fiesta de la palabra en espiral. Este evento celebró la riqueza cultural y educativa de este grupo étnico, a



su vez, facilitó el intercambio de conocimientos y expresiones, empoderando a las comunidades locales y promoviendo su participación en la preservación de su patrimonio y en la creación de nuevas oportunidades de aprendizaje.

Además, tras la revisión de los macroproyectos y la retroalimentación de la comunidad, se decidió priorizar temas de conservación de identidad del territorio y el medio ambiente. Este esfuerzo incluye el desarrollo de procesos educativos que respondan a las necesidades específicas de la región, en los cuales, aprendiendo de los procesos de enseñanza y entendiendo las dinámicas de educación actual, se mejora la práctica docente y fortalece el impacto educativo en la comunidad, contribuyendo al crecimiento sostenible y al diseño de estrategias que integren el conocimiento local con metodologías apropiadas.

Luego de ahí, ya pasamos a lo que fue, o sea, luego de eso, nos encontramos cómo se iban avanzando y luego ya pasamos a lo que fue el trabajo de campo, fue de la misma manera. Hicimos, como ese mapeo primero de las instituciones de las organizaciones (Estudiante de maestría en pasantía de investigación, Pitalito).

En este sentido, a partir de la diversidad de narrativas, se evidencia la cotidianidad y la resignificación de estas experiencias para el territorio, haciendo uso de estas estrategias como dispositivo de acto político y de preservación del cuidado de la identidad cultural y la ciudadanía.

Entonces, algunos optaban o querían que se centraran en alguna institución o en algún municipio. Entonces lo que se hizo fue que se eligiera, más o menos también se dio libertad, en eso se ve un poco más de apertura. Es cierto que no era el municipio de Pitalito, sino que era más bien el sentir, las voces de los demás, por así decirlo, de las instituciones de aquí del sur del Huila no, porque ahí entraban, por la CBO, entraban algunos de sangre. Sí, Timaná (Estudiante de maestría en pasantía de investigación, Pitalito).



Posteriormente, se generó un proceso de diálogo de saberes y co-creación de conocimientos. Esto se debe a que una de las apuestas fundamentales de este proyecto fue la creación de espacios de interacción y diálogo entre académicos y comunidades locales. Esta etapa estuvo muy relacionada con la identidad local, permitiendo la complementación de conocimientos con la contribución de saberes otorgados no solo por investigadores experimentados que compartieron las investigaciones que venían adelantando, sino por las comunidades locales, indígenas, jóvenes y otros grupos sociales. Esto generó una pluralidad de saberes y permitió una interacción basada en el respeto mutuo y el reconocimiento de la diversidad.

En Pitalito se trató de ese concierto de voces. Eso es que se reuniría como la voz de todas estas instituciones que hacen parte aquí desde el sur del Huila y se hizo el trabajo de campo. Ah, bueno, el mapeo primero que tuvo que salir a las instituciones y las organizaciones.

También nos encontramos ahí, con un inconveniente, es que había diferentes organizaciones con diferente objeto, no de trabajo. Digamos como que su función era muy diferente, muy variada. Unas trabajaban en torno al medio ambiente, otras al tema vivo el café, bueno, eran diversas y también digo hubo que hacer como un sondeo, un consenso para definir con qué tipo de organizaciones se quería trabajar. Es cuento a eso que creo que se hizo el trabajo de campo, sí (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

Estos diálogos concedieron la oportunidad de enterarse de iniciativas en relación con el ecoturismo de la región, flora y fauna, riqueza arqueológica, procesos de enseñanza y aprendizaje, así mismo, comprender los avances en la construcción de un centro de investigación por parte de los jóvenes pertenecientes a la movilización 21N⁵ y cómo vienen articulando lineamientos para las políticas públicas juveniles.

⁵ En 2019 se realizó una movilización social en Colombia que busco la solidaridad con los líderes sociales asesinados, el poco avance en la construcción de paz, el rechazo a la modificación del régimen pensional, laboral y tributario, la



Asimismo, esta interacción permitió obtener herramientas para generar valor agregado en la producción intelectual. Los actores identificaron que su pregunta de investigación inicial se encontraba poco contextualizada y optaron por cambiarla a una que facilitó el posterior proceso de búsqueda de antecedentes y marco teórico más aterrizado de acuerdo con los intereses de los actores y favoreció el planteamiento de diseño metodológico. Finalmente, la pregunta de investigación elegida fue “¿Cómo articular un diálogo de saberes entre las Organizaciones Sociales y las Instituciones Educativas para la construcción de ciudadanía en el sur del departamento del Huila?”

Como no digamos que para realizar el proceso de escritura y todo eso, se eligió posteriormente un equipo significativo. Digamos, como un representante de cada grupo para hacerse partícipe en ese proceso. Diana, digamos en caso nuestro, Diana hizo un papel muy importante con la profe, la profe Diana, la otra Diana que está en el Doctorado, haciendo ese proceso de redacción. Ellos estuvieron muy de la mano con la doctora Sara Victoria, haciendo ese proceso de acompañamiento con ellos (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

El trabajo en equipo y la resolución de problemas fueron importantes en el proyecto para el Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el Departamento del Huila. Se favoreció del proceso participativo y la co-creación de conocimiento, para el desarrollo de propuestas que puedan dar solución a las diferentes problemáticas locales identificadas como un fomento de la innovación social en la comunidad. Se espera que los actores no solo asuman un rol de receptores pasivos de información, sino que se involucren en el proceso creativo.

Es así como se conformaron grupos para la redacción de la propuesta, desde el planteamiento del problema,

precariedad económica y las desigualdades sociales. <https://cider.uniandes.edu.co/es/noticia/reflexiones-movilizaciones-21N>



la justificación, los objetivos, los antecedentes y el diseño metodológico. Al estar comprometidos con el proceso, los actores fueron capaces de identificar sus propias dificultades. Notaron que era crucial que cada equipo designara un coordinador para reunir las ideas de todos los miembros, lo que permitió que el coordinador elaborara la propuesta final, simplificando la creación del documento.

De este trabajo en equipo se derivó una observación significativa para el grupo de participantes. Las profesoras Sara Victoria Alvarado y Marisol Raigosa resaltaron la importancia del enfoque en el que resultó el semillero, el cual consideraron decisivo para la construcción de conocimiento en educación en el Huila, en el país y en América Latina. Señalaron que, en este semillero, no fue necesario un rigor metodológico para la construcción del Macroproyecto, lo fundamental fue plantear los acuerdos, momentos y prácticas que se propusieron en los talleres para la construcción de la propuesta en ejecución.

La idea de la aplicación, ya en el territorio, era que fuera simultánea para que pudiéramos ver y se hizo como prueba piloto, para determinar si había necesidad o no de ajustar ese instrumento. Ahí también juega un papel muy importante, y es que las personas que habitamos en el territorio, cada uno se ubicó de manera estratégica, como en lo que ya conocía el territorio, el entorno, los municipios en los cuales trabajamos, San Agustín, Pitalito y Timaná.

Entonces, eso también enriqueció más esa aplicación del instrumento, porque se tenía un conocimiento previo de lo que ya era el espacio donde aplicamos. Es como estar en el momento que se aplica esa prueba.

Después se dio una nueva sesión (virtual) sin estar presente ahí. Ahí tuvimos el direccionamiento de qué pregunta dejábamos y cómo una pregunta recogía otra.

Se dio esta acción para poder nosotros captar todos los mensajes que hubiera presentes. Que en algunos momentos no era necesario preguntar por qué necesitábamos visualizar y en otros porque las mismas personas que estábamos aplicando el instrumento conocíamos ya algunos procesos que habían



desarrollado en la institución educativa o esas organizaciones (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Pitalito).

El lugar del conocimiento se da desde la enunciación, la memoria, la narración, las interacciones, hacia la producción del conocimiento colectivo que transforma las condiciones de vida humanas y comunidades. De ahí que los procesos metodológicos deben adaptarse, mejorarse, configurarse. Desde lo colectivo, definir los intereses y establecer acuerdos orienta rutas metodológicas, formas de comprensión, la reflexividad y saberes que construyen tejidos.

Este resultado en el proceso con los actores refleja el impacto de las actividades de reconocimiento de los participantes del semillero, sus experiencias, iniciativas y propuestas. Los talleres y dinámicas organizados por el equipo facilitador fomentaron una interacción de confianza, permitiendo profundas reflexiones sobre el significado del proceso de investigación. Entre los actores destacaron la importancia del apoyo mutuo para superar obstáculos, esclarecer diferentes perspectivas y avanzar de manera colectiva en el camino de la investigación.

Planificar, discutir y establecer acuerdos desde abajo busca democratizar el proceso de investigación, asegurando que las voces y perspectivas locales influyan en el diseño y la ejecución del estudio. Un proceso que, en gran medida, tiene en el seno de sus discusiones la armonía de las prácticas con los territorios.

En el semillero, si bien ellos ya tenían algo avanzado, siempre se retomó el trabajo en equipo, lo cual fue significativo porque eran personas de diferentes instituciones y municipios. Como menciona María, el trabajo se organizó de manera estratégica para que cada uno pudiera dar cuenta de este proceso. También quiero resaltar que desde que nosotros llegamos al proceso y hasta este momento, CINDE estuvo presente ayudándonos a realizar cada uno de los procesos, verificar, rectificar y evaluar si esto funciona o no (Estudiante de maestría en la pasantía de investigación, Pitalito).



Un aspecto clave en el proceso de formación fue el diálogo entre conocimientos científicos y saberes locales, fomentando un aprendizaje contextualizado sobre la investigación. Un logro de los semilleros de investigación fue el desarrollo de capacidades en investigación en el caso de los no académicos y el fortalecimiento de las mismas en el caso de los académicos, respetando siempre a cada persona y grupo de semillero. Además, se logró una producción de conocimiento en gran medida al ritmo y disponibilidad de los participantes.

En La Plata, el semillero de investigación desarrolló el “Macroproyecto zona occidente del Huila sistematización de experiencias educativas y comunitarias”. El macroproyecto se llevó a cabo en el occidente del departamento del Huila, a través de un proceso de formación acción investigativa. El semillero de la zona occidente, desarrolló una experiencia investigativa mediante la sistematización de experiencias investigativas y comunitarias.

A través del proceso de formación-investigación, se establecieron dos líneas de trabajo una en torno a las prácticas de liderazgo de la mujer y, la segunda, en relación con las prácticas de liderazgo juveniles. El proceso metodológico se desarrolló en torno a la propuesta de sistematización de experiencia y bajo la premisa de construir conocimiento a partir de la experiencia.

En el desarrollo de cada pregunta sobre la sistematización, los grupos lograron crear un concepto sobre la sistematización y la necesidad de iniciar el proceso en sus procesos personales, entendiendo que a partir de ello se puede generar conocimiento situado.

El profesor David puso de plano la discusión alrededor de la importancia del territorio y cuál es el concepto que tenía cada uno de los participantes sobre él. Al unísono se escucharon intervenciones que hablaban del territorio como:

- *Un espacio que es compartido por una comunidad.*
- *Como el lugar que debe ser defendido por todos y todas.*



- *La casa común que habitamos con la naturaleza.*
- *El lugar que nos dejaron nuestros ancestros.*
- *El lugar al que pertenecemos, en dónde están nuestras raíces (Relatoría Módulo 2).*

El profesor David dividió a los participantes en grupos, a cada uno lo dotó de diferentes tubos de PVC, lana, recortes, pegamento y otros elementos para que pudieran hacer una representación simbólica del territorio personal y posteriormente, una representación colectiva del territorio compartido. Al finalizar, cada grupo realizó una pequeña exposición del trabajo elaborado, destacando los siguientes aportes:

- *Se reconoció el occidente del departamento del Huila como un lugar en donde confluyen las comunidades campesinas e indígenas.*
- *Hoy existe una disputa por el cuidado del territorio.*
- *Todos tienen un territorio en común a pesar de venir de lugares diferentes.*
- *Es necesario reconocer las raíces de nuestro territorio*
- *El primer territorio es el cuerpo (Relatoría Módulo 2, La Plata).*

Se hizo un recorrido por el municipio de La Argentina, coordinado por Claudia Mosquera, integrante del colectivo ANTAWARA, quien lleva años trabajando por el cuidado y la preservación de las zonas de conservación de la serranía de las minas, a través del apoyo a las comunidades que se encuentran alrededor de la reserva, para que por medio de procesos pedagógicos entiendan la importancia de coexistir con las especies y preservar el medio ambiente (Relatoría Módulo 5, La Plata).

Mientras hacíamos el recorrido y una pequeña parada por cada sitio del territorio, el profesor Minu destacó la importancia que tienen los espacios educativos no escolarizados, y cómo debemos partir desde el conocimiento profundo del territorio



para plantear las prácticas pedagógicas idóneas en el territorio. De esta manera, fuimos conociendo la labor pedagógica y educativa que ha realizado el profesor Minu con el colectivo Jóvenes al aire, lo que ha permitido conocer la problemática que afronta la serranía de las nieves. Dentro de las estrategias comunicativas que han usado para visibilizar la problemática se destacan los programas radiales, debates y foros que han sido importante para dar a conocer a toda la población del municipio los diferentes intereses que tienen algunas empresas por socavar los minerales de la zona (Dinamizador del semillero de investigación, La Plata).

De hecho, en el taller correspondiente al tercer módulo, se centró en llevar a cabo una discusión sobre los conceptos de tierra y territorio. Se destacaron algunos puntos en común:

- 1. La tierra es un espacio físico, que tiene un significado diferente para cada cultura y personas. Ha sido motivo de luchas y de discusiones en la sociedad.*
- 2. El territorio contiene elementos asociados al espacio físico delimitado, emociones, memorias y experiencias.*
- 3. En las posturas feministas el cuerpo es el primer territorio.*
- 4. ¿Es necesario un espacio para el territorio? ¿este se delimita? (Relatoría Módulo 3).*

Para las comunidades, el territorio no solo es una extensión geográfica, sino que también tiene un sentido más profundo, ya que encarna memorias, prácticas y formas de relacionamiento. El territorio representa un sentido de vida para las comunidades y, por supuesto, es un espacio que está en disputa entre las intenciones de quienes lo habitan y quienes quieren ejercer la administración y dominio sobre él (Dinamizador semillero de investigación, La Plata).

Además del territorio, se discutieron problemas como la infraestructura de los colegios en términos de los espacios para la investigación y otras actividades, así como los recursos tecnológicos. Los problemas internos de las instituciones educativas fueron relevantes en el reconocimiento del territorio y preocupa la deserción escolar, el consumo de



SPAs, la convivencia escolar, la salud mental y la calidad de la educación junto con la actualización de los currículos, el embarazo adolescente y las aulas multigrado. También fue relevante el tema de la formación y capacitación de los docentes y el uso de las tecnologías para la enseñanza. Por consiguiente, en las discusiones, los participantes consideraron necesario contar con una política pública en educación pensada desde y para los territorios, con incidencia local y departamental.

Durante el desarrollo de las dos líneas se hizo uso de diferentes técnicas que van desde la entrevista y los grupos focales. Posteriormente, cada grupo realizó el procesamiento y análisis de la información a través del establecimiento de unas categorías emergentes planteadas por cada grupo de trabajo, con el objetivo de tener un acercamiento reflexivo de la praxis. Por último, cada equipo hizo uso de una materialidad que da cuenta de su proceso investigativo y reflexivo.

En el macroproyecto se planteó que la base fundamental de la sistematización son las experiencias de largo aliento. Freire (2011) menciona la necesidad de hacer una pausa y reflexionar sobre la praxis, lo que garantiza la posibilidad de establecer las acciones pertinentes para continuar por el camino elegido. Esto presenta un reto fundamental, ya que la generación de nuevos saberes está mediada por la participación de los protagonistas de las experiencias. Por ende, se abandona la postura positivista en la construcción del conocimiento, pero se enfatiza en el rigor que debe existir dentro del proceso. Quienes se encargan de validar la información son la misma comunidad, de esta manera el foco central de la sistematización deviene de la intención de fondo que se busca con esta misma, que es dada por los mismos participantes y son ellos quienes definen el tipo de producto que dé como resultado el proceso reflexivo (Fals Borda, 2009).

El semillero de investigación desarrolló el macroproyecto desde la Epistemología del Sur para lo cual tomaron dos ideas: la ecología de saberes y la traducción intercultural, ya que



les brindaba una forma diferente de ver el mundo, basada en experiencias reales, movimientos sociales y estudios de campo en diferentes partes del mundo. Porque como lo explica de Sousa Santos (2005), esta ecología de saberes es una conversación entre diferentes tipos de conocimiento. No solo el conocimiento científico, sino el tradicional, indígena, popular y otros que a menudo son ignorados por la academia. Por otro lado, la traducción intercultural nos ayudó a entender las diferentes formas en que las personas ven el mundo.

Desde la filosofía de la investigación, el macroproyecto de La Plata se enmarcó en la lógica de la investigación cualitativa. Sin embargo, la particularidad de la sistematización de experiencia les permitió a los integrantes del semillero de investigación distintos matices frente a las formas en las que se abordó el “fenómeno central”, es decir, la experiencia. En este sentido, el trabajo de investigación realizado es el resultado de evaluar la propuesta que más se adaptara a las dinámicas del semillero. Se destaca que la sistematización de experiencias fue el método que más se ajustó a las capacidades del equipo. Para la obtención de la información se utilizó la revisión documental, entrevistas, autoetnografía y los fotorelatos.

Siiguiente a Freire (1999) y Mejía (2018), la sistematización de la experiencia es un proceso que permite reflexionar sobre la experiencia, sobre el hacer y que crea conocimiento derivado de la reflexión que es de gran utilidad para quienes hacen parte del proceso. La sistematización de la experiencia como método de investigación ratificó en el semillero la idea de realizar una investigación de los territorios y con quienes en ellos viven, porque son quienes más y mejor los conocen. Es decir, una investigación inmersa en la realidad y conversada constantemente con sus actores.

En el macroproyecto, se valoró la credibilidad de los conocimientos no científicos compartidos de abajo hacia arriba por los líderes campesinos, ambientalistas, maestros, padres de familia, niños y niñas y comunidades indígenas,



así como de los conocimientos científicos provenientes de investigaciones y planteamientos teóricos, en un contexto más amplio de diálogo en el territorio.

Por supuesto, se reconoce y entiende la incompletud de todos los saberes compartidos. Al respecto, de Sousa (2017) en su propuesta de las ecologías de saberes, se reconoce que todos los conocimientos tienen límites internos debido a lo desconocido, a lo que no se sabía o se había olvidado por la exclusión en relación con el tema de indagación y límites externos referidos a lo que no se sabe y no se puede conocer con esta investigación.

Durante el recorrido descubrimos la importancia sobre las formas de comunicar y dar a conocer a todo el mundo las experiencias que tenemos, se destacó la importancia de encontrar diversos lenguajes para superar el academicismo y llegar a la población de otras maneras, no sólo a través de los textos académicos, de ahí la importancia de los procesos de sistematización y las diferentes formas que existen para dar a conocer las experiencias educativas y comunitarias que habitan en el territorio (Dinamizador semillero de investigación, La Plata).

Para el proceso de investigación y sistematización en el semillero se conformaron dos líneas de trabajo: (i) prácticas de liderazgo juvenil y (ii) prácticas de liderazgo de las mujeres. Cada participante se dividió en estos dos equipos y en cada uno de ellos se encontraban personas que representaban cada una de las experiencias mencionadas. Se enfatizó la importancia de que cada uno definiera la ruta metodológica que sería acordada en conjunto por todo el equipo, lo cual resultó en lo siguiente:

1. Prácticas de liderazgo juvenil. Para desarrollar esta línea de trabajo, la experiencia sistematizada fue la de la Escuela de Comunicación Jóvenes al Aire. Un proceso colectivo que se encuentra ubicado en el municipio de Nátaga y que tiene una trayectoria de alrededor de 10 años de trabajo. La ruta que se trazó desde el equipo estaba direccionada en recabar el relato sobre la memoria del proceso y realizar un trabajo de



análisis sobre la significancia de la experiencia en la vida de cada integrante.

2. Prácticas de liderazgo de las mujeres. El sub-equipo del semillero que se encargó de trabajar esta línea se enfocó en tres experiencias derivadas del proceso de la Presidencia de la JAC de un barrio de La Plata, el proceso de la asociación campesina ASOCAMP y el liderazgo por mujeres en la organización ASMEQUIDAD (Relatoría Módulo 5).

Estos procesos contaron, como en los semilleros de Neiva, Garzón y Pitalito, con el acompañamiento de profesores investigadores de la Universidad Surcolombiana y CINDE. Se logró la construcción de la línea de tiempo que condensó la memoria del proceso, así mismo se hizo uso de la estrategia de foto relatos, para que cada una de las memorias consignadas en la línea de tiempo, fuera acompañada de un relato del momento mostrado en la línea. También analizaron las entrevistas de cada integrante del colectivo, asimismo se identificaron unas categorías de análisis (Relatoría taller Módulo 8). El producto de este ejercicio es el informe del macroproyecto y el libro de sistematización de las experiencias educativas y comunitarias.

Producción de conocimiento

El subsistema de producción de conocimiento del proyecto SGCE en diálogo con el subsistema de formación tuvo como finalidad la elaboración de artículos por parte de los estudiantes de maestría y doctorado que realizaron su estancia de investigación en el marco de este proyecto. Para ello, los estudiantes, integrantes de los semilleros y tutores participaron en talleres de escritura de artículos académicos con fines de publicación, la producción de un informe de investigación por macroproyecto y la escritura de un libro de sistematización de experiencias narradas por algunos sujetos sociales, organizaciones o por representantes de comunidades indígenas, jóvenes, líderes y lideresas o de integrantes de los semilleros en cada municipio. Estos libros son el resultado de los macroproyectos.



La reflexión hecha por los semilleros en el marco del primer taller sobre la producción de conocimiento hace referencia a que,

Existe producción investigativa (Tesis doctorales y de Maestrías, Proyectos de Investigación, Artículos de Investigación, entre otros) desarrollados por docentes y estudiantes, sin embargo, se advirtió que la circulación de esta producción se divulga a través de contenidos rígidos alejados del contexto. En ese sentido, la comunidad participante coincide en proponer que la producción académica, investigativa, social, cultural se debe divulgar a través de los diferentes contextos (Semillero de Neiva. Relatoría Taller 1).

También surgieron preguntas por el lugar de los maestros en la sistematización de experiencias en los territorios. *¿Bueno, sistematización, pero estaban los profes que de una manera muy rigurosa aportaron al desarrollo de esa investigación ya cuando la montamos, ¿cómo vamos a articular estos saberes? (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).*

Los lugares de habla o de enunciación se configuran como una postura ética y política que cuestiona las posturas de poder impuestas desde la ciencia moderna y el capitalismo cognitivo que se abroga la autoridad discursiva (Ribeiro, 2017). Asumir una postura reflexiva, crítica, de responsabilidad y de respeto es un lugar de habla para abrir caminos a los saberes otros, a las experiencias de personas, grupos y comunidades cuyo hacer queda opacado por la industria del conocimiento académico.

Tratándose de un escenario en relación con la producción de conocimiento, las apuestas colectivas del semillero de Garzón fueron sobre procesos educativos formales desde los territorios, sin desconocer los procesos educativos no formales, diálogos de saberes para el cuidado de la vida y la participación de diversos actores sin importar su procedencia para la defensa del territorio.



Entre los profes, nosotras y nosotros, campesinas, campesinos que llegaban de otros procesos alrededor de qué es esta educación popular, ¿Qué es? ¿Cómo podemos integrar estos saberes al aula? Porque ese es el poder que tenemos dentro de ese ejercicio, también académico y educativo (Grupo focal. Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

En este sentido, la producción de conocimiento se asumió desde la participación y colaboración de los integrantes de los semilleros. Sin embargo, que esto no significó que fuera un proceso sencillo, ni que siempre tuviera un horizonte claro y preciso. Por el contrario, se presentaron debates, tensiones e incluso una participación desigual en algunos momentos del proceso, integrando diferentes perspectivas y saberes.

De acuerdo con el planteamiento anterior, esta postura ética y política se llevó a la práctica a través del reconocimiento y la escucha de los saberes de los integrantes de los semilleros y de los sujetos sociales que co-participaron en el desarrollo de los cuatro macroproyectos, voces que de diferentes maneras han sido opacadas o silenciadas.

Entonces, nos reconocemos en la sistematización, gracias a eso van a encontrarse ahí unos relatos muy interesantes de la práctica y de lo que hacemos y del territorio. Porque, ahí es donde nos hemos criado y también decidimos apostarle al cambio desde el territorio (Grupo Focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

Por ello, este subsistema, en consonancia con los principios de la ecología de saberes, se asume como el modelo de sistema de gestión crítica del conocimiento, que se opone a la monocultura del conocimiento y al rigor científico que las sociedades capitalistas modernas han asumido como hegemónicas y, por ende, la única manera posible de decir o hacer "ciencia". Desde esta perspectiva, el conocimiento científico no se encuentra distribuido equitativamente y tiende a servir a quien lo produce, sosteniendo la injusticia cognitiva, basada en un sujeto que conoce (los grupos de poder modernos/coloniales/occidentales) y un objeto de



conocimiento: aquellos que no encajan en estos discursos, los modos de existencia excluidos y vulnerados por el proyecto neocolonial de Occidente. La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva (de Sousa Santos, 2017).

En este contexto, la producción de conocimiento desde el proyecto apostó por recuperar y revalorizar los saberes subalternos de los campesinos, líderes y lideresas sociales, comunidades indígenas, organizaciones sociales e instituciones educativas a través de una participación variada en el proceso de creación de conocimiento. Llama la atención de cómo algunos líderes y lideresas lo hicieron desde sus lugares, actos de resistencia y re-existencia, donde se lucha por la legitimidad de los recursos naturales, el medio ambiente, las semillas nativas, el cuidado de los ríos, la inclusión educativa y la educación para el desarrollo de los territorios y no para el servicio al neoliberalismo. Asimismo, el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento fue un punto fundamental en el trabajo en los semilleros, el trabajo de campo, la feria y la bienal.

En este sentido, se propició el diálogo de saberes con campesinos, líderes, lideresas, maestros y maestras que hablan desde su propio lugar de enunciación que muestra unas maneras de existir, porque sin duda no se trata simplemente de hablar. Son maneras de ser y estar en los territorios que de diferentes formas refutan las imposiciones coloniales, capitalistas y la jerarquía de saberes derivados de la ciencia, la academia y de quienes se definen como autores y el régimen de autoría (Geertz, 1997) y de autoridad.

Así, se habla desde lugares sociales, territoriales y culturales, donde las comunidades se originan, de ahí que la perspectiva epistemológica, teórica y metodológica del proyecto, es ese lugar de habla que se da desde la ecología de saberes como encuentros de inter-conocimiento entre los habitantes de los territorios, cuyos saberes son válidos. Aquí la academia se piensa en términos de poner en común lo manifiesto, lo oculto, las complementariedades y contradicciones y que a su vez se



deje permear por “la diversidad inagotable e inabarcable de las experiencias de vida y de saber del mundo [y] la urgencia y el cambio institucional” (de Sousa Santos, 2014, p. 48).

En términos de Boaventura de Sousa (2014), la ecología de saberes es un espacio de inter-conocimiento y un lugar de enunciación, donde el saber se convierte en experiencia transformadora. Por lo tanto, es importante estar atentos en la escucha, en el compartir y en el hacer en diálogo con otras opciones que se derivan de los contextos y sus sujetos sociales.

En concordancia con los planteamientos anteriores, el enfoque propuesto se distancia del paradigma eurocéntrico que tradicionalmente ha dominado la academia, para promover la co-creación de conocimientos que respondan a las necesidades y realidades locales. La producción de conocimiento, desde esta perspectiva, se asumió desde la participación y colaboración, integrando diferentes perspectivas y saberes.

Así, la producción de conocimiento no se entendió solo como una tarea académica, sino como un acto de resistencia y re-existencia, donde se lucha por la legitimidad y el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento, puntos que este proyecto buscó reivindicar en sus acciones concretas. En este contexto, la producción de conocimiento desde el proyecto apostó por recuperar y revalorizar esos saberes subalternos, asegurando que las comunidades locales participaran en el proceso de creación de conocimiento. La desobediencia epistémica y metodológica se materializó en cuatro informes de investigación de los macroproyectos, cuatro libros, artículos de revisión, reflexión y resultados de investigación.

En este ejercicio de investigar y producir conocimiento de abajo hacia arriba, reconociendo la pluralidad y el lugar de verdad de los saberes de los sujetos sociales, desde la reflexividad del equipo consideramos que es un paso fundamental para superar la relación sujeto-objeto y dar vía a relaciones horizontales y de abajo hacia arriba. Ya que es



una manera de develar y mostrar que existen otras formas para habitar los territorios, producir conocimiento a partir de los saberes propios y de pensar la educación situada y con sentido crítico que cuestione al ser humano y la sociedad que se está formando. “Es el momento propicio para intensificar la propuesta de la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo que esté al servicio de la construcción de un ser humano integral y de una humanidad fundada sobre la diferencia, pero con derechos plenos para todos y todas” (Mejía, 2008, p. 2).

Narrar la ciencia, narrar la vida: Saberes locales para el buen vivir. Esta ruta tiene su origen en los semilleros de investigación en la región Centro, Sur, Occidente y Norte del Departamento del Huila. Fue una estrategia de producción de conocimiento a través de cuatro libros de sistematización, uno por cada municipio y un libro internacional/nacional de experiencias y reflexiones sobre el tema de la apropiación social del conocimiento.

El objetivo de los cuatro libros fue sistematizar los saberes locales que se construyen para la vida digna y el buen vivir de los actores del sector de la educación, participantes en el proyecto de Gestión de Conocimiento. Estas sistematizaciones se hicieron a partir de los macroyectos, específicamente en el diálogo con sujetos sociales, organizaciones, instituciones educativas y comunidades indígenas cuyos proyectos educativos, acciones colectivas por la protección del medio ambiente y la defensa de la vida o los emprendimientos tienen un impacto significativo en los territorios.

El libro *“Diálogo entre diversos saberes. Narrativas y experiencias de la zona Norte del Huila desde la educación y la vida”*, es el resultado del trabajo colectivo entre comunidades de Neiva, Aipe, Rivera, Ho, Campoalegre, Tello y el equipo de investigación de la Universidad Surcolombiana, CINDE y el semillero de investigación de Neiva.

El libro se escribió con el propósito de visibilizar las experiencias, conocimientos y saberes ancestrales y populares



identificados durante el desarrollo del macroproyecto de investigación. Además del contexto de Neiva, en el capítulo de narrativa de experiencias, el semillero se caracterizó por reconocer y visibilizar las experiencias educativas que se han venido desarrollando en el territorio y que, por diversos motivos, no han sido debidamente dadas a conocer como un referente regional y departamental. De esta manera, sus integrantes resaltan que no se partió de un punto cero, por el contrario, identificaron junto con los sujetos sociales experiencias valiosas que debían articularse con el sistema de gestión del conocimiento.

La experiencia de la Institución Educativa El Limonar a cargo de la docente Ingrid Montero y tres compañeras de la Institución Mónica Perdomo, Zulma Baquero y Susana Sandoval, quienes integran el equipo LECTUVALORES, es una experiencia significativa que se desarrolla en la institución. Somos docentes de primaria y preescolar. LECTUVALORES es una experiencia que surgió de iniciativas individuales. En el salón de preescolar de la sede Buenos Aires surgió la idea de trabajar en valores; en la sede Loma Linda, la docente dijo que era importante vincular la biblioteca con la escuela. La docente Ingrid enfatizaba mucho en trabajar la lectura y, en el 2018 se decidió unir estas iniciativas y así surgió (Relatoría taller 13, Neiva).

Por otra parte, “Belén Escalante representante de la Secretaría de Educación del Huila, compartió brevemente la experiencia que están desarrollando junto con la Universidad EAFIT y que nutre todos los procesos que se vienen adelantando en el marco del Semillero. La experiencia contada por la compañera se centró “en la construcción de un ecosistema de innovación y transformación digital en la secretaría. que se ha denominado Plan Territorial de Innovación Educativa. Se han realizado talleres con los líderes de la Secretaría de Educación y con la orientación de la formación que hemos recibido de la EAFIT. Básicamente lo que se ha realizado desde el 2020 es hacer un diagnóstico territorial, trabajar desde el Plan Decenal de Educación y la parte de innovación educativa” (Relatoría taller 7, Neiva).

“El trabajo que han venido desarrollando en la Institución Técnica IPC es en reconstruir el currículo de la Institución Educativa a



través de un equipo interdisciplinario integrado por 8 docentes (1 psicólogo, 1 profesora inglés, 1 profesor de Artes, 2 de Ciencias Naturales y 2 de Matemáticas). El equipo se llama “Comisión Proyecto Pedagógico Institucional”.

“Con el equipo se tuvieron en cuenta algunas situaciones fuertes que se estaban presentando en la Institución, debido a que estamos ubicados en la comuna 8 de Neiva, la cual no tiene buena imagen. El reto como docentes es trabajar por la comunidad, mejorar las condiciones de la institución, ofrecer una educación de calidad y lograr que los estudiantes permanezcan en la institución, ya que los chicos que logramos transformar son los que estamos alejando de la calle” (Relatoría taller 13, Neiva).

Se destacan las experiencias de las instituciones educativas El Limonar, el Instituto Técnico IPC “Andrés Rosas” y la Secretaría de Educación Municipal. También se incluyen las experiencias de líderes y lideresas, y del resguardo indígena La Gabriela, cuyas propuestas educativas buscan generar cambios en el territorio.

Con el proceso de investigación desarrollado en el municipio de Neiva, con la participación de diversos sujetos sociales, el semillero se transformó en un espacio en el que la comunidad, en el sentido más amplio, pudo participar en el proyecto educativo. Como nodo norte, el semillero se constituyó a partir de un proceso que reconocía las voces que, desde abajo, llevaban tiempo siendo ignoradas. Esta iniciativa, orientada a reconocer, fortalecer, crear y dar a conocer todo lo relacionado con la educación en este territorio, ofreció una experiencia que, según se refleja en las voces directas de los actores y en las sesiones de trabajo, permitió cimentar un reencantamiento de lo político como esfera humana, donde fuera posible construir, debatir y negociar asuntos de la vida pública (Ortega, 2020).

En el municipio de Garzón se produjo el libro *“Palabreando y caminando el territorio. Una apuesta de transformación educativa para el municipio de Garzón-Huila, desde los saberes ancestrales y populares”*. En este libro se habla de las características de Garzón, de algunos problemas relacionados



con la educación en términos de su calidad, administración y calidad. También se incluyen reflexiones en torno a algunos problemas sociales, económicos y culturales que afectan con mayor fuerza a las familias más vulnerables. Por último, se incluye el problema de la investigación en el territorio, ya que, pese a que gran parte de los docentes cuenta con formación posgradual e investigativa, hay carencia de espacios para el desarrollo investigativo y la actualización de procesos relacionados con la producción, generación, circulación y apropiación social de conocimiento. Por otra parte, según los docentes, los directivos y líderes, sus investigaciones en ocasiones no tienen los impactos esperados ni en las instituciones ni en los territorios.

También se identificaron las potencialidades y los recursos con los que cuenta el territorio. Se reconocen potencialidades pedagógicas para contribuir al mejoramiento de la educación. A esta potencialidad se suma la riqueza cultural, de pensamientos diversos y posturas sociopolíticas y pedagógicas que nutren el proceso formativo de los niños y jóvenes de la región con el fin de avanzar en una educación descolonizadora que privilegie el territorio y permita abordar el currículo oculto de la educación.

A su vez, con respecto a las potencialidades sociales, los sujetos sociales afirman que en el municipio de Garzón se cuenta con escuelas de padres y de familias en las distintas instituciones educativas. Asimismo, hay organizaciones juveniles de deporte, cultura, cacao, café y política, entre otras. Además, se resalta que, a pesar de los problemas en investigación, hay talento humano con estudios posgraduales: especializaciones, maestrías y doctorado, son profesionales que cuentan con buenos conocimientos en investigación, algunos de ellos participan en las pasantías en investigación en el *Proyecto Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el Departamento del Huila*.

Como en los municipios de Neiva, Pitalito y La Plata, tanto el macroproyecto como el libro de sistematización, los semilleros



de investigación ubican su lugar de habla en la necesidad de cambio a nivel educativo, social, económico, cultural y político para resistir la influencia del modelo neoliberal en prácticamente todas las dimensiones de la vida. Se propone la educación, la investigación y el desarrollo en clave territorial y departamental de forma tal que se reconstruya el concepto y la práctica del Buen Vivir y la felicidad, porque las evidencias actuales son que el mundo lineal del progreso/desarrollo, de la superioridad de unas “razas” sobre otras y todos los dispositivos para controlar y dominar entró en crisis.

Su postura epistemológica y teórica concuerda con los planteamientos de Boaventura de Sousa (2011), las epistemologías del sur son un reclamo por nuevos procesos de producción, valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática destrucción, opresión y discriminación. De allí que los principios seguidos en el proyecto de SGCE de los macroproyectos sean los del trabajo con las comunidades, la planeación, discusión y acuerdos desde abajo, los contextos y los territorios priman sobre el texto y el reconocimiento de actores plurales en los territorios.

Por último, en el capítulo de experiencias alternativas pedagógicas, ambientales y sociales (Narrativas) que legitiman el territorio, se incluyeron experiencias que maestros, maestras y comunidades desarrollan para hacer de la educación una propuesta diferente a lo que convencionalmente se ha concebido en Colombia. Por ejemplo, se presenta una experiencia que articula el aprendizaje del idioma inglés con el tema: la variedad de las aves, lo cual es relevante para este territorio. Una experiencia que dialoga con la del profesor Pavel en términos de una escuela en el contexto: Saberes locales aves, un reto en el proceso de formación – aprendizaje.

Asimismo, se relata una experiencia que se relaciona directamente con el medio ambiente para que los estudiantes



aprendan sobre temas de soberanía alimentaria y ecoturismo, y la protección y conservación del territorio. Esta experiencia complementa otra propuesta de una docente en la que narra la experiencia de hacer investigación como estrategia para la educación ambiental.

Un tema de interés educativo es la incorporación de la memoria viva de los oficios en relación con los territorios. Por ejemplo, la memoria de las labranzas, el cultivo del cacao y la pesca. Su memoria ha sido transmitida a través del ejercicio de sus oficios, manteniendo vivos los conocimientos sobre plantas, siembra, cocina y cuidados, con los cuales ellas se pensaron y que perviven en sus territorios. Esta experiencia comparte sentidos con la de Laura Camila, una mujer campesina que piensa y enseña el territorio como un ecosistema de experiencias: resignificando y desantropologizando el camino de las sembradoras, custodias y cosechadoras, una mirada ecosistémica y crítica alrededor de las semillas libres.

Este conjunto de experiencias es una polifonía de voces que viven el territorio como cuerpo y el cuerpo como territorio, el territorio como riqueza natural y ambiental, y como un espacio de permanente aprendizaje a través de la interacción con él y entre sus moradores. También como alternativa pedagógica para enseñar los contenidos formales de la educación y para llevar al campo de la educación saberes, recursos y experiencias de los propios territorios.

En el municipio de Pitalito derivado del macroproyecto se elaboró el libro *“Caminando Territorios. Construcción de Ciudadanía como estrategia de Defensa de la Vida en Cuatro Municipios de la Subregión Sur del Huila”*. Además del contexto geográfico, educativo, social, económico y cultural, se presentan cuatro experiencias narradas por integrantes del semillero de investigación para compartir distintos procesos pedagógicos y sociales en sus territorios. Entre ellas se encuentran el emprendimiento que combina arte y educación de Adelaida Villada, una mujer de Pitalito que contribuye a



la educación de niños y niñas en la primera infancia y a los jóvenes.

La segunda experiencia es el relato del trabajo de acompañamiento de un docente junto con las familias en el aprendizaje mediado por las TIC para el diseño de videos en 2D y 3D, de la escritura, la lectura y fortalecimiento de habilidades matemáticas de niños y niñas de primaria.

La tercera experiencia es narrada por dos integrantes de la comunidad indígena del Resguardo Yanacona el Rosal quienes comparten las experiencias educativas, a través de 8 proyectos en la comunidad, entre ellas, el Programa de Educación con base en la creación de la Institución Educativa Municipal Pachacuty, que significa “el regreso en el tiempo y el espacio como pueblo yanacona bajo el significado «hombre que sale de la oscuridad». Este proyecto parte de la concepción de los niños como velas para encender y no como botellas para llenar”. Es un proyecto en el que el *Sumak kausay* (Buen Vivir) orienta el Proyecto Educativo Comunitario –PEC y es más valorado que el *yachay* (saber).

El proyecto se construye desde las tulpas, teniendo en cuenta la sabiduría de los mayores. Se desarrollan diferentes experiencias significativas basadas en ocho proyectos que se desarrollan en el plantel educativo: SARAKU que significa *maicito*, es una propuesta que ha sido acogida por los estudiantes con el fin de elaborar el *aco*, *chocula* o *minisicuy*, que esencialmente es maíz molido por máquinas. El segundo proyecto *Kapy Raymi*, es decir la fiesta del café como cultivo estrella a nivel nacional e internacional. El tercero, el *Rimay churupi Raymi*, es la fiesta de la palabra en espiral, se basa en el concurso de cuentos sobre tradición oral que busca rescatar las costumbres del pueblo, haciendo uso de las mingas de pensamiento, el círculo de la palabra, procesos de lectura y escritura, y estimular la comunicación con el contexto aledaño en el que se encuentra el educando.

El cuarto proyecto es el de la chirimía que busca transmitir conocimientos empíricos, desde la danza, el baile, la armonía



del espíritu, el entorno y el espacio. *Chapak Runa*, cuidanderos del territorio, es el quinto proyecto y hace referencia a la guardia indígena desde épocas iniciales en los grados de preescolar y primaria, como semillas hacia el futuro generacional para defender los derechos, cumplir los deberes, cuidar y preservar el medio ambiente como espacio cultural y cosmogónico. El sexto proyecto, Arte y expresión del espíritu, en donde participan más de 80 tejedoras del resguardo y a nivel institucional, un amplio grupo de estudiantes que elaboran wipalas, blusas, ruanas, mochilas, zapatos, manillas, aretes, collares etc., mediante el acompañamiento de la mashi encargada de orientar la enseñanza del idioma propio denominado *Runa shimi* o *Kichua*.

El séptimo proyecto se refiere a las plantas medicinales, acoge un trabajo mancomunado con el Concejo Regional Indígena del Huila (CRIHU), con el apoyo del Ministerio de Salud y la Universidad de la Amazonia de la ciudad de Florencia, departamento del Caquetá. Por último, el octavo proyecto que es de emprendimiento, se basa en el estudio administrativo y financiero, así como en las funciones y las partes que componen una empresa: productos, visión, misión, objetivos alcanzables.

La cuarta narrativa la lleva a cabo una docente constructora de paz a través de un proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje colaborativo basado en el cuidado, la convivencia, la ciudadanía, el arraigo al territorio y el cuidado del medio ambiente. Es una experiencia que surge de la necesidad de implementar estrategias que permitan generar convivencia escolar saludable, promoviendo la conciencia ciudadana sobre el cuidado del medio ambiente en los procesos formativos y educativos llevados a cabo en la sede Los Olivos de la IE Bateas del municipio de Acevedo Huila, en los grados de transición a quinto. Esta institución se caracteriza por ser un establecimiento multigrado que cuenta únicamente con una docente para todos los niveles.



Finalmente, en el último capítulo se consolidan los resultados del macroproyecto a través de las categorías: participación ciudadana como pilar en la construcción de ciudadanía; pedagogías para el Buen Vivir; convivencia para el Bien Común; formación de ciudadanía para la construcción social del sujeto; y, cuidado del medio ambiente y protección del territorio, producto del análisis de los datos recolectados a través del trabajo de campo adelantado por miembros del semillero subregión sur.

La formación ciudadana, muestra el interés colectivo en el territorio por la formación de valores desde las prácticas y saberes que enriquecen los contextos y los territorios. Demuestran el objetivo común por el aprendizaje y la conservación de los rasgos culturales que los identifican y dan importancia a las capacidades de agencia, moral del sujeto y las prácticas colaborativas en torno a sus desarrollos particulares.

Por último, en La Plata se escribió el libro *“Narrar las Prácticas, Narrar la Vida, Sistematización de Experiencias Educativas y Comunitarias”*. Se presenta como un reconocimiento a los jóvenes y mujeres participantes en el semillero de investigación, quienes narraron sus experiencias comunitarias como aporte a la educación de la Región Occidente: Nátaga, Paicol, Tesalia, La Plata, La Argentina.

Este libro es el resultado del proceso de acompañamiento en el diplomado de investigación y en el proceso investigativo del equipo de trabajo y el semillero de la zona del occidente del Huila. El libro condensa reflexiones, diálogos y discusiones en torno al territorio, a la educación y a las prácticas de liderazgo de las mujeres y los jóvenes en el occidente del Huila. Es una invitación abierta para que los lectores se acerquen a las historias que generalmente son ignoradas en las investigaciones científicas, en los ensayos, libros y productos académicos. Es una apuesta por la alteridad y el reconocimiento de otros procesos que están al margen de lo habitual en el campo investigativo de la educación.



El primer capítulo narra aspectos fundamentales del contexto de La Plata, donde se desarrolló el macroproyecto de sistematización de las experiencias educativas y comunitarias partiendo de la idea de que el territorio es vital tanto en el proceso de formación del semillero y los sujetos sociales participantes, como en la investigación a través del macroproyecto. Como punto de partida, se hizo una caracterización de las condiciones del contexto. Posteriormente, se incluyó una descripción de los sujetos sociales que participaron en los talleres y de los demás actores vinculados en los procesos educativos en la zona suroccidente del departamento. Por último, se presenta el análisis de los problemas del territorio y las potencialidades/recursos para abordarlos.

En el segundo capítulo se presenta la postura epistémica, teórica, ética, política, y metodológica en la que se sustenta el macroproyecto de sistematización, así como la perspectiva epistemológica del equipo académico y los principios en los que se apoya el desarrollo del proyecto, con el propósito de precisar la relación entre el Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento, el Proyecto Educativo Universitario (PEU) de la Universidad Surcolombiana, la Teleología del CINDE y los fundamentos centrales de la Ecología de Saberes que sustentan los enfoques, desarrollos y postulados de las Epistemologías del Sur, para propiciar diálogos entre distintos conocimientos tanto científicos como no científicos compartidos de abajo hacia arriba, es decir, desde los diferentes actores en este proyecto hacia la academia, ya que los territorios de estos contextos presenta una realidad diferente.

El tercer capítulo “Narrar las prácticas, Narrar la vida: Sistematizar experiencias educativas y comunitarias para el buen vivir en los territorios” da cuenta del programa de formación e investigación realizado durante el fortalecimiento del grupo. A través de este capítulo se detallan los aspectos cruciales que dieron forma a la propuesta de abordar cada una de las experiencias que fueron sistematizadas al interior del semillero. La sistematización de experiencias se constituyó



en la herramienta que nos permitía realizar un diálogo entre los diversos participantes del espacio de formación; tomando como base central, los ejercicios prácticos, las metodologías co-elaborativas, el diálogo y la ecología de saberes. El programa de formación fue diseñado por módulos con el ánimo de que cada participante se sintiera en la confianza de poder poner a circular la palabra tomando como elemento central el reconocimiento del territorio.

El cuarto capítulo trata sobre las experiencias sistematizadas “Prácticas de Liderazgo de la juventud: Caso Jóvenes al Aire y Prácticas de Liderazgo de la Mujer”. En la primera experiencia se narra el origen del grupo Jóvenes al Aire, la historia de la emisora y la línea de tiempo. Este ejercicio de sistematización se basó en las categorías: Espacios de aprendizaje colectivos, transformación personal, construcción de vínculos, el liderazgo juvenil, empoderamiento femenino, el descubrimiento de oportunidades, ganancia de espacios y apropiación del sentido de vida.

La experiencia de Liderazgo de la Mujer fue narrada por mujeres de la Asociación de Mujeres por la Equidad de Género (ASMMEQUIDAD) ubicada en La Plata, quienes por más de 10 años han dedicado sus esfuerzos en construir una apuesta alternativa económica para las mujeres del municipio, además de participar en los procesos de movilización social y la lucha por un territorio libre de violencia, apostando siempre a los procesos de construcción de paz. La segunda experiencia la narra Doña Esperanza Bermúdez, una mujer valluna, acogida por el municipio de La Plata, lideresa social del municipio de La Plata y presidenta de la Junta de Acción Comunal del barrio Diego de Ospina. La tercera experiencia es de Idaly Quintero, una mujer campesina de la vereda Monserrate del municipio de La Plata, quien encarna la lucha del campesinado colombiano y lucha por su reconocimiento como sujeto de derechos. Ha liderado procesos de movilización social, participado en el proceso de construcción de paz territorial y es una luchadora incansable por la causa del campesinado. Con su apoyo, ha logrado la consolidación de la Asociación



Campesina de Monserrate (ASOCAMP), que se ha encargado de gestar procesos de organización comunitaria en busca del derecho al agua y al territorio. Es una defensora de las causas por el cuidado de la vida en todas sus representaciones. Esta experiencia se sistematizó a partir de las categorías: Fe y espiritualidad, autogestión, economía comunitaria, juntanza, acción política, economías solidarias, sentido comunitario-solidaridad, función política, empoderamiento y emprendimiento.

En el último capítulo se presentan las reflexiones con respecto a las lecciones aprendidas en relación con las metodologías para la sistematización de experiencias. La colcha de saberes como un recurso simbólico y narrativo de las comunidades en procesos de sistematización de experiencias. Se incluyen las lecciones sobre las experiencias sistematizadas en términos de formación y la educación no escolarizada, los momentos vitales y prácticas de re-existencia, el cuidado de la vida y la necesidad de libertad, y sobre la sororidad, los afectos y el lugar de acogida: importancia del territorio, cuerpo como territorio y construcción cultural y simbólica- expediciones.

Circulación del conocimiento

En el proyecto SGCE, el subsistema de circulación tuvo a su cargo la planificación y desarrollo de las ferias de investigación, una en cada municipio: Neiva, Pitalito, Garzón y La Plata; también la planificación y desarrollo de la bienal en educación y un Sistema de Información Web para articular y sistematizar las experiencias de formación, producción, circulación y apropiación social de conocimiento.

De acuerdo con el diálogo sobre la circulación del conocimiento en el marco del Taller 1, se desarrolló el foro *“Diálogo de Saberes para la Innovación Transformativa en Educación en el Departamento del Huila”* en cada uno de los cuatro municipios de influencia.

En Neiva el semillero mencionó que *“en la educación se comparten los saberes de manera aislada. La comunidad*



propuso que desde lo académico se genere una comunicación más horizontal y permanente con la comunidad a través de un lenguaje sencillo, asertivo y propositivo para que los saberes circulen entre todos” (Semillero de Neiva. Relatoría Taller 1).

El proceso de circulación de conocimiento se llevó a cabo desde los territorios a través de la vinculación de los estudiantes de maestría y doctorado que hacen las estancias de investigación en el proyecto, líderes sociales, instituciones educativas y comunitarias, organizaciones sociales y comunidades indígenas, con el propósito de que los avances y producciones investigativas de los estancieros y semilleros de investigación mediante los macroproyectos y libros de sistematización de Neiva, Garzón, Pitalito y La Plata tanto en la feria de investigación como en la bienal se puedan trabajar con actores desde el territorio.

Les proponemos que la feria no sea la feria, sino que sea una minga. Propusimos que desarrollemos las sesiones de trabajo en diferentes partes, entonces fuimos a la Jagua. Fuimos como a dos partes y luego ya nos quedamos ahí. Pero bueno hubo intención también de andar y conversar con el territorio y hubo esa juntanza muy interesante (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, semillero de Garzón).

Sí, y posterior a eso, en le dimos, yo creo que es muy importante valorar que el tema de las mingas, no de cómo nosotras le propusimos, creo que también en La Plata propusieron lo mismo. En otros también propusimos la minga porque no nos sentíamos representados en una feria, no era algo muy institucional, si estamos hablando del territorio, pues hablemos desde el territorio y cómo son las prácticas del territorio, obviamente con mucho respeto porque consideramos que en esta zona Garzón, todos somos (Grupo focal. Estudiante de maestría en pasantía de investigación, Garzón).

Sí, dentro de ese territorio, consultamos con mucho respeto e hicimos una propuesta de Minga. Afortunadamente, se dio el segundo escenario en la Jagua que llevamos a la gente al río, hicimos un círculo de palabra y logramos llevar esa palabra que habíamos dicho por todo el tiempo que estuvimos en el semillero.



Concluirla en la práctica como tal, que cada uno y cada una estaba haciendo dentro del territorio (Grupo focal. Estudiante de maestría en pasantía de investigación, Garzón).

Para Pitalito, las preguntas sobre la circulación del conocimiento son consideradas por los integrantes del semillero como *“cuando se investiga en educación y elementos sociales, o cuando se participa en eventos y todo lo que suene a ciencias sociales, se tiene la idea de que no sirve, solo se toman en cuenta las investigaciones fuertes de peso como cuando se muestra la robótica”* (Semillero de Pitalito. Relatoría del taller 1).

Por otra parte, en relación con la consolidación de un sistema integrado de gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila, implicó la implementación de espacios de circulación de conocimiento como la Feria de Investigación, una en cada municipio y la Bienal Latinoamericana en Educación, realizadas con el propósito de contribuir a la visibilización de la producción de conocimiento que emergió desde las necesidades territoriales en investigación, educación, medio ambiente, cuidado del territorio y de la vida. Implicó favorecer acciones de apropiación social del conocimiento para fortalecer la consolidación del sistema de conocimiento en educación para el departamento.

La propuesta técnica del sistema integrado de gestión de conocimiento en el subsistema de circulación comprendió acciones articuladas a la producción de conocimiento, apropiación social y la incidencia en política pública que permitan la consolidación de este sistema integrado de gestión. En este sentido, se propuso la realización de cuatro ferias de investigación que sirvieron como preparación a la realización de la ‘I Bienal Latinoamericana de Investigación en Educación en el departamento del Huila’.

Se trató de implementar un proceso de circulación de conocimiento que diera cuenta de los macroproyectos de investigación en desarrollo, de los trabajos de investigación de los estudiantes de maestría y doctorado de USCO y CINDE,



y evidenciar la construcción de indicadores para la política pública, con el propósito de contribuir a la democratización y apropiación social del conocimiento en educación.

Y luego, el marco teórico, que la problematización, estuvimos ahí con ciertos inconvenientes, porque digamos con Laura, nos correspondió aportar en los temas teóricos, pero ahí sí estábamos más pérdidas al principio, eso es como anécdota. Pero bueno, luego ya incluimos parte de lo que estábamos trabajando, de nuestro trabajo de la maestría, y bueno, lo pusimos ahí en práctica; y tuvimos los profes súper atentos a esa, como esa juntanza. Sí, una juntanza progresiva, una discusión y un diálogo muy enriquecedor entre, los profes y nosotras y creo que también un ejercicio de que nos exigió poder articular estos saberes con esta práctica, y, pues ahí, a los profes también de las instituciones (Grupo focal. Estudiante de maestría en estancia de investigación, Garzón).

Para estas propuestas, tanto las ferias de investigación como la bienal se propusieron tres sures epistémicos que abordaron los principales problemas en educación, investigación y apropiación social del conocimiento, enmarcados en los cuatro macroproyectos definidos con los participantes en los semilleros y en los talleres realizados durante el Diplomado en Investigación.

En esta perspectiva, se propusieron los horizontes de estas propuestas como sures epistémicos. El sur como lugar de afirmación y reconocimiento de un espacio simbólico y territorial que construye conocimiento pertinente en y desde las realidades de los seres humanos que habitan y por ello, comprenden las necesidades y su importancia para que la investigación sea pertinente y favorezca la transformación de las realidades y la precarización que viven las personas que habitan este sur. En esta perspectiva, los tres sures epistémicos fueron formulados por tres equipos de trabajo para su consolidación y convocatoria de mesas y ponencias. Sur epistémico 1: Currículos, prácticas pedagógicas y tecnológicas en la escuela. Sur epistémico 2: Relaciones, normatividad y recursos del sistema de gestión



de conocimiento del departamento del Huila Sur epistémico 3: Discursos, sujetos, violencias, discriminaciones sociales, hegemonías y contrahegemonías.

En este sentido, como lo plantea el semillero de Garzón, uno de los escenarios propuestos por los semilleros para la recolección de información y abordaje como trabajo de campo es la “Minga”. Un escenario popular, ancestral y comunitario en el que se reconocieron los actores involucrados en el cuidado del territorio.

Un elemento para finalizar está relacionado con la divulgación del conocimiento, de esta producción propia del conocimiento, porque las participantes consideran *“que en las comunidades se desarrollan investigaciones que no se difunden a través de artículos o revistas, ponencias o ferias, es conocimiento que no tiene gran impacto en las comunidades porque no hay mayor visibilidad de este”* (Relatoría taller 2, Garzón).

Por tanto, es fundamental que las investigaciones lleguen a los territorios, a las organizaciones y comunidades, en este caso del municipio de Garzón, a quienes participaron de este proceso, de tal manera que el diálogo sea permanente y amplio entre los saberes y experiencias propias en procesos educativos y formativos en investigación (Relatoría Taller 2, Garzón).

Se considera que los desafíos son altos, puesto que una tarea urgente es decolonizar las relaciones que históricamente se han establecido entre la academia y la comunidad. En parte, algunas de las dificultades que manifiesta la participante del semillero en Garzón es la posibilidad de incurrir en extractivismos académicos en la apropiación del conocimiento de las comunidades y los territorios.

Apropiación social del conocimiento

En el proyecto SGCE la apropiación social del conocimiento se planteó desde una estrategia de monitoreo y evaluación



para generar los indicadores de desarrollo educativo y social a partir de los proyectos de innovación transformativa de los escenarios educativos (macroproyectos) y dos propuestas de rediseño de los lineamientos de la política pública para el sector de la educación en los municipios de Neiva y Pitalito. El proceso inició con el primer foro-taller “Diálogo de saberes para la innovación transformativa en educación en el departamento del Huila” desarrollado en la semana del 24 al 27 de marzo de 2022. En este foro se presentó el proyecto de “Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el Departamento del Huila”.

El semillero de Neiva relacionó la apropiación social del conocimiento con acciones en el contexto educativo: “cuando se hace inmersión en los contextos educativos, se conoce su población, sus alrededores, intereses, problemáticas y se logra intercambiar ese saber popular” (Semillero Neiva. Relatoría taller 1).

El semillero de Garzón, por su parte, relacionó la apropiación social del conocimiento con el saber en educación en los contextos regionales y cotidianos. Los conocimientos al ser compartidos y difundidos en las comunidades permiten cambiar situaciones particulares que afectan los procesos formativos y, por ello, los docentes desarrollan procesos y estrategias puntuales para impactar positivamente los imaginarios de los estudiantes.

Es una apropiación vinculada con los procesos formativos de los estudiantes, no como la comprende MinCiencias, razón por la cual las respuestas anteriores se complementan cuando los participantes en el taller 1 plantean que “desarrollan estrategias para motivar y vincular a los estudiantes a los procesos formativos, a través del diálogo de saberes, de la construcción de conocimiento colectivo y haciendo visibles experiencias significativas que les permitan ampliar sus horizontes personales, académicos y profesionales”.

Otra manera de comprender la apropiación social del conocimiento es la que se expresa en el municipio de Pitalito.



Desde sus múltiples enfoques, el proyecto orientó la apropiación y transferencia del conocimiento a través de la creación de un semillero de investigación y la vinculación de los actores. El semillero de investigación fue un espacio para la conversación, la escucha e interacción, de construcción colectiva y trabajo comunitario, donde la creatividad permitió establecer acciones para construir saberes que lleven al buen vivir. La investigación desde la congregación de semilleros de investigación es un asunto ético y político, da espacio a la hospitalidad, permite la natalidad dando la bienvenida al otro, a lo otro, la necesidad de volver al inicio, a lo simple, lo popular (Skliar, 2023).

Al involucrarse en estas iniciativas, los participantes no solo enriquecieron sus competencias, sino que compartieron sus experiencias y descubrimientos con la comunidad educativa de sus instituciones y otras comunidades a las que pertenecen. Este intercambio de conocimientos fomentó la formación científica e investigativa, contribuyendo al fortalecimiento de los procesos educativos, del desarrollo profesional docente y a la promoción de una cultura investigativa entre los estudiantes y jóvenes.

En el taller 12, líderes del resguardo indígena Los Rosales participaron y realizaron un saludo en su lengua, agradeciendo al universo, a Dios y a la naturaleza por la oportunidad de estar en ese espacio. Compartieron información sobre la organización política del resguardo, los departamentos y contextos en los que están ubicados, desde la cosmovisión indígena y la identidad cultural Yanacona. También discutieron su enfoque en la educación y etnoeducación, destacando los reconocimientos recibidos por la Institución Educativa Pachakuti del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación de Pitalito.

Durante el diálogo, subrayaron la necesidad de avanzar y su esfuerzo actual por establecer la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIN) en su territorio. Además, mencionaron su compromiso con una educación transformadora, adoptando el lema: “El niño es una vela



para encender y no una botella para llenar”. Enfatizaron la importancia de integrar la visión y misión educativa como un plan de vida y un proyecto comunitario, con el objetivo de rescatar y preservar las tradiciones y costumbres ancestrales que se han perdido debido a la globalización y otros factores.

La participación en el semillero establecido en el municipio de Pitalito permitió generar y adaptar conocimientos específicos para la región, facilitando el desarrollo de proyectos relevantes que responden a las necesidades locales. En ese sentido, los actores participaron de la construcción de una feria de investigación semillero, la cual tuvo como objetivo la divulgación de los avances de los estudiantes de maestría, doctorado, así como las experiencias de los líderes campesinos, los profesores de diversas instituciones educativas y el Resguardo Indígena Los Rosales. Al integrar estos procesos en el ámbito educativo, se buscó fomentar en los estudiantes una mentalidad investigativa que no solo mejore sus habilidades académicas, sino que los prepare para contribuir al crecimiento y desarrollo de su comunidad.

Los resultados obtenidos en la apropiación social del conocimiento son importantes porque aportan la estructura, lógica y dinámica de un ecosistema de gestión de conocimiento que se debe seguir fortaleciendo a través de nuevos proyectos de formación en investigación y análisis de realidad, la producción de nuevo conocimiento derivado del diálogo de saberes y conocimientos entre la academia y las comunidades, la circulación del conocimiento con eventos en los territorios para sacarlo de las instalaciones de la Universidad Surcolombiana y mantener un programa constante de apropiación del conocimiento que aporte a la transformación de la educación y de los territorios.

Otro resultado en relación con el Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación es que, a través de la investigación en los territorios, la feria y la bienal se logró la integración de saberes para la co-creación de conocimientos en respuesta a las necesidades y realidades de los cuatro municipios.



Reflexiones Interpretativas



Para el desarrollo del proyecto, la diversidad y pluralidad humana y de saberes, desde sus incompletudes, han aportado para aprender algo nuevo o que se había olvidado. La experiencia de investigación y escritura del semillero muestra la importancia de la participación ciudadana para la construcción de ciudadanía a través de articulaciones entre instituciones y comunidad; el conocimiento y diálogo sobre las prácticas y saberes territoriales; la inclusión social y las prácticas democráticas, incluidos los procesos de participación escolar; el cuidado del medio ambiente junto con la protección del territorio, que incluyen prácticas sostenibles, de conciencia ambiental y de resistencia al daño ambiental por el extractivismo y el uso inadecuado de los recursos naturales. En segundo lugar, la necesidad y pertinencia de una pedagogía para el Buen Vivir.

Los lugares de habla o de enunciación se configuran como una postura ética y política que cuestiona las posturas de poder impuestas desde la ciencia moderna y el capitalismo cognitivo que se abroga la autoridad discursiva (Ribeiro, 2017). Asumir una postura reflexiva, crítica, de responsabilidad y respeto es un lugar de habla para abrir caminos a los saberes



otros, a las experiencias de personas, grupos y comunidades cuyo hacer queda opacado por la industria del conocimiento académico.

La ecología de saberes implica un sistema abierto de diálogo y hermenéutica pluritópica al servicio de la vida digna, también reconocer, promover y organizar los conocimientos y saberes de los territorios educativos en función de las necesidades particulares y contextuales que contribuyan a la transformación local, al fortalecimiento de la comunalidad y cuidado de la vida.

En este contexto, la producción de conocimiento desde el proyecto apostó por recuperar y revalorizar esos saberes subalternos, asegurando que las comunidades locales participarán en el proceso de creación de conocimiento. Así, la producción de conocimiento no se entendió solo como una tarea académica, sino como un acto de resistencia y re-existencia, donde se lucha por la legitimidad y el reconocimiento de múltiples formas de conocimiento, puntos que este proyecto buscó reivindicar en sus acciones concretas.

La reflexión interpretativa crítica, a la que da lugar la sistematización de la experiencia de los semilleros de investigación desarrollados en el marco del proyecto orientado a la implementación de un Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación (SGCE) en el Departamento del Huila, asumido desde una postura crítica y transformadora, y enmarcado en las Epistemologías del Sur y desde una perspectiva decolonial, revela la importancia de un enfoque pluralista y participativo en la producción de conocimiento, así como la necesidad de repensar las dinámicas tradicionales de poder y conocimiento en contextos académicos y educativos.

Este enfoque crítico, en diálogo con pensadores como Boaventura de Sousa Santos, cuestiona la invisibilización y hasta negación de saberes locales y subalternos, promoviendo en su lugar una justicia cognitiva que reconoce y valora la diversidad de conocimientos. Este reconocimiento y valoración es fundamental en un contexto en el que las comunidades



locales, especialmente las de origen popular, campesino, indígena y afrodescendiente, han sido sistemáticamente marginadas. En este sentido, el proyecto del SGCE, se ha concebido y desarrollado en el marco del diálogo y la co-creación para la generación de conocimiento horizontal entre las comunidades, organizaciones, diferentes actores sociales y la academia.

Así, el rol de la universidad en este proyecto se redefine como el de una facilitadora, más que como una institución que impone su visión, lo cual, es relevante en el contexto de una crisis civilizatoria que exige nuevas formas de pensar y hacer. De aquí, que se entienda la necesidad que la universidad y la academia asuman un compromiso ético con las comunidades, promoviendo la co-construcción de soluciones que respondan a las necesidades locales y que sean sostenibles en el tiempo.

Una primera invitación, por tanto, es la de instar a la reflexión sobre la necesidad de una ciencia y una educación que sean más inclusivas, abiertas y capaces de dialogar con los saberes tradicionales y locales. En este orden, el proyecto SGCE en el Huila representa un esfuerzo por construir una educación que no solo se adapte a los estándares globales, sino que responda a las realidades y desafíos específicos de las comunidades locales, lo que se considera crucial en la búsqueda de una justicia social y cognitiva que permita a todos los actores ser protagonistas de su propio desarrollo.

Por su parte sobre los cuatro momentos del SGCE: formación, producción, circulación apropiación y transferencia del conocimiento, se destaca que la formación constituye el pilar del sistema, principalmente, en su propósito por integrar los conocimientos, saberes locales y científicos a través de diálogos horizontales y de reconocimiento mutuo, lo cual no constituye un desafío menor, teniendo en cuenta que en la práctica, no es fácil que la academia se despoje de la arrogancia intelectual que la ha caracterizado y con la que



busca mantener el control de las narrativas, incluso cuando de fomentar la pluralidad se trata.

No obstante, en lo que a formación refiere, el desarrollo de los semilleros de investigación propició y mantuvo permanentemente el diálogo de saberes y la investigación en campo, recorriendo los territorios, la vida social y natural que en estos se desarrolla. Se considera que la formación en investigación se fomentó a partir del reconocimiento de las necesidades locales y de los intereses de los participantes, sin desconocer que, metodológicamente hablando, el proceso contó con un peso importante de la tradición académica.

En cuanto a la producción de conocimiento, en el marco de una perspectiva decolonial y enfatizando en las Epistemologías del Sur, se desarrollaron los macroproyectos paso a paso, a la luz de discusiones, reflexiones, que no estuvieron exentas de tensiones, pero tampoco de disposición para el intercambio y acuerdos a los que hubiera lugar. Los talleres, que se desarrollaron tanto presencial como virtualmente, fueron asumidos con una participación y motivación por parte de los docentes de USCO y participantes en general.

Asimismo, el logro de sistematizar las experiencias de profesores, comunidades indígenas y organizaciones sociales constituye un aporte significativo al conocimiento en cuanto a producción de conocimiento social no solo local, sino para Colombia, América Latina y el Caribe. De igual forma, la producción de los artículos por parte de los estudiantes estanciadores del proyecto en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (UM-CINDE) y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, ratifica que no es solo una necesidad, sino una gran oportunidad para que la producción académica se revista y alimente de los saberes construidos localmente desde los territorios.

No es fácil la producción de conocimiento en una perspectiva decolonial situada en las Epistemologías del Sur, dado que siempre se corre el riesgo de reproducir las dinámicas de poder que se critican, sin embargo, consideramos haber

avanzado en lo que a desobediencia epistémica refiere, no necesariamente por un rechazo teórico a las estructuras coloniales, sino mediante prácticas y procesos que desafían estas estructuras de producción y validación de conocimiento.

Sobre la circulación de conocimiento, se enfatiza en su democratización y el acceso más allá de los canales académicos tradicionales, en un intento por evitar la simple traducción de estos a lenguajes especializados y a marcos de referencia hegemónica, el reto nos enfrenta permanentemente a cómo hacer accesible y relevante este conocimiento con comunidades que históricamente han estado al margen de los códigos y protocolos establecidos por las lógicas y racionalidades academicistas para la circulación o difusión de conocimiento, construido socialmente.

El inicio del proyecto contó con una convocatoria abierta para la participación de las comunidades en cada uno de los municipios, los avances de los macroproyectos se socializaron mediante la creación de talleres pensados para tal fin, el Foro Virtual "Diálogo de saberes para la transformación educativa en el departamento del Huila", también se llevó a cabo por medio de una convocatoria abierta, de manera que se sumaran a este diferentes organizaciones educativas, comunitarias y distintos sectores sociales. La Feria de Investigación, realizada en los cuatro municipios, en la que se contó con rituales a las fuentes naturales hídricas como el realizado por la vida del río Magdalena, en el municipio de La Plata, un recorrido por este en chiva, que condujo a que la Feria tuviera lugar en un resguardo indígena.

A lo anterior, la Biental, se sumó como un espacio para la circulación y apropiación del conocimiento, desde la invitación a los diferentes actores y organizaciones sociales a la participación en los semilleros. En este espacio tuvo lugar la presentación de los libros que son el producto de las experiencias de las comunidades y mediante las cuales se forjó el proceso de formación en investigación. Se resalta también el trabajo presentado sobre lineamientos para



indicadores de política pública en gestión del conocimiento en educación para el departamento del Huila y los municipios de Neiva y Pitalito.

La apropiación de conocimiento, sin duda es visto desde el proyecto y vivido en los semilleros como un proceso de relocalización en la que los saberes co-creados dieron cuenta de las lecturas de contexto, saberes y realidades locales. Se buscó que el proceso de apropiación del conocimiento no constituyera un destino, sino una vivencia permanente y lo más genuina posible, atendiendo a la autonomía y necesidades específicas de investigación y producción de conocimiento desde y para las comunidades, cuidando de no caer en la mera formalidad, sino que realmente los saberes alcanzados además de pertinentes dieran lugar al empoderamiento de las comunidades como protagonistas del proceso. Las cartillas “Compaginando” son un ejemplo, así como otros productos desarrollados en el marco del proyecto y referidos en los libros.

Todo lo anterior, refleja que el desarrollo del proyecto centrado en el fortalecimiento del SGCE, bajo la lógica de un ecosistema de conocimiento, a saber, formación, producción, circulación y apropiación social del conocimiento, ha promovido el pluralismo epistemológico y los diálogos interepistémicos, basándose en enfoques como las Epistemologías del Sur y la decolonialidad, para superar en gran medida lo que estas visiones denuncian como la hegemonía del conocimiento occidental, o mejor, occidentalizado, abogando por una justicia cognitiva que valore y reconozca las contribuciones de las comunidades locales y grupos subalternos.

De aquí que, el paradigma del “Buen Vivir” se presente como una alternativa al modelo capitalista dominante, que ha llevado a una crisis civilizatoria manifestada en problemas como la crisis climática y la desigualdad social. El Buen Vivir promueve prácticas que se alinean con las necesidades reales de las personas y los territorios, respetando la naturaleza y las conexiones comunitarias.



Conclusiones

Finalmente, los principios que guiaron el proyecto y los semilleros de investigación fueron: trabajar con la comunidad, planificar y tomar decisiones desde abajo, priorizar los contextos y territorios sobre los textos académicos y valorar la pluralidad de actores involucrados. Estos principios subrayan la importancia de una participación inclusiva y equitativa en la construcción del conocimiento, respetando la diversidad de voces y experiencias.



Conclusiones

El proyecto del SGCE, a través de los semilleros de investigación, ha enfatizado en la formación como un pilar fundamental, especialmente en la integración de conocimientos locales y científicos. La formación no solo se limitó a la adquisición de habilidades investigativas, sino que se enfocó en la creación de un diálogo horizontal entre la academia y las comunidades. Este enfoque buscó superar las tradicionales dinámicas de poder que tienden a marginar los saberes locales, promoviendo un proceso formativo que fue sensible a las necesidades e intereses de los participantes.

Por lo anterior, la formación en el marco del SGCE ha sido esencial para construir capacidades que permitan a los actores del sistema educativo y de otros entornos sociales y comunitarios participar en la generación de conocimiento, en un ambiente de respeto y reconocimiento mutuo. Esto se alinea con el objetivo de aumentar las capacidades del talento humano, pero va más allá, al desafiar las jerarquías epistémicas y fomentar un aprendizaje bidireccional.

El proyecto se destacó por su capacidad para generar conocimiento relevante no solo a nivel local, sino para contribuir a debates más amplios en Colombia y América Latina. Sin embargo, se reconoce que este enfoque no está exento de tensiones, especialmente en lo que respecta a evitar la reproducción de las dinámicas de poder en la generación



de conocimiento. No obstante, la producción de conocimiento en el SGCE y los semilleros de formación en investigación ha avanzado en la integración de saberes locales. Este proceso ha sido significativo en la creación de conocimiento que es localmente pertinente y globalmente relevante, cumpliendo con el objetivo de generar conocimientos valiosos en el campo de la educación en relación con la formación en investigación.

Asimismo, el proyecto ha enfatizado la necesidad de democratizar el conocimiento, asegurando que este sea accesible más allá de los canales académicos tradicionales. A través de talleres, foros y la participación de las comunidades, se han buscado formas de hacer que el conocimiento generado sea comprensible y relevante para todas las partes involucradas, especialmente para aquellas que históricamente han estado al margen en estos procesos. La estrategia de circulación y democratización del conocimiento del SGCE ha sido efectiva en ampliar el acceso al este, superando las barreras impuestas por los formatos y lenguajes académicos tradicionales. Este enfoque ha permitido que las comunidades se sientan incluidas y empoderadas en el proceso de generación y apropiación del conocimiento.

En este orden, el proyecto SGCE y los semilleros de investigación, han promovido una apropiación del conocimiento que no es meramente formal, sino que está profundamente enraizada en la autonomía y las necesidades de las comunidades locales. Los productos generados, como cartillas y libros, han sido ejemplos de cómo el conocimiento co-creado puede ser relocalizado y utilizado por las comunidades para su propio empoderamiento y desarrollo, lo cual, ha sido esencial para lograr que las comunidades sean protagonistas de su propio desarrollo, cumpliendo con el objetivo de facilitar la apropiación y transferencia efectiva del conocimiento.

En síntesis, el proyecto del SGCE en el Departamento del Huila es un esfuerzo integral para articular los objetivos de formación, producción, circulación y apropiación del conocimiento en un



marco de justicia cognitiva y decolonialidad. A través de un enfoque participativo y pluralista se ha promovido un modelo de gestión de conocimiento que desafía las jerarquías tradicionales y fomenta la inclusión de saberes locales en el proceso educativo y de formación en investigación. Este enfoque no solo se espera haya contribuido al fortalecimiento del sistema educativo en el Huila, sino que ofrezca un modelo replicable para otras regiones que buscan una educación más justa e inclusiva.



Bibliografía

- Acevedo, M., Gómez, R. & Zúñiga, M. (2016). Pedagogía popular: Una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejía & J. Muñoz, Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar" (pp. 13-32). Ediciones Desde Abajo. <https://www.sercoldes.org.co/images/Metodologia/Libro-Pedagogias-y-metodologias-de-la-EP.pdf>
- Báquiro, J. C. (2021). Cartografías sociales, pedagógicas y digitales: metodologías para producir conocimientos desde el Sur. Énfasis: Comunicación (es) - Educación (es) desde el Sur, 123 - 142. https://www.academia.edu/81704776/Cartograf%C3%ADas_sociales_pedag%C3%B3gicas_y_digitales_metodolog%C3%ADas_para_producir_conocimientos_desde_el_Sur
- Alcaldía Municipal de Neiva, Huila. (s.f.). Pasado, presente y futuro. <https://www.alcaldianeiva.gov.co/>
- Alcaldía Municipal de Neiva, Huila. (2023). Información del Municipio. Alcaldía Municipal de Neiva. Mi Municipio. <https://www.alcaldianeiva.gov.co/>
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2007). Constructing mystery: Empirical matters in theory development. The Academy



- of Management Review, 32(4), 1265–1281. <https://doi.org/10.2307/20159366>
- Alvesson, M. & Sandberg, J. (2013). Constructing Research Questions: Doing Interesting Research. Sage Research Methods. <https://doi.org/10.4135/9781446270035>
- Amador Baquiro, J. C. y Muñóz-González, G. (2021). Del alteractivismo al estallido social: acción juvenil colectiva y conectiva (2011 y 2019). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1–28. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4588>
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127–141. https://www.academia.edu/86096518/La_cartograf%C3%ADa_social_pedag%C3%B3gica_una_oportunidad_para_producir_conocimiento_y_repensar_la_educaci%C3%B3n
- Barragán-Cordero, D., y Torres-Carrillo, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá: El Búho.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ.Educ.*, 19(1), (pp. 67–88). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4190>
- Collins, H. P. (1990). Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Routledge
- Corona, B. S. (2019). Producción horizontal de conocimiento. CALAS. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
- De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de



- saberes. En B. de Sousa Santos. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (Encuentros en Buenos Aires). (1ª. Ed.). CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopías y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), 17-39. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur: Justicia contra el epistemicidio*. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Decolonizar la universidad: La lucha por la justicia cognitiva*. Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2019). *La cruel pedagogía del virus*. Ediciones Akal.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística —DANE—. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. DANE.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología Escolar*. Losada.
- Escobar, A. (2016). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Ediciones UNAULA.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores. CLACSO.
- Forero, C., Valdés, J. y Patarroyo, C. (Comp.) (2020) *Equidad, Educación y desarrollo. Propuestas del Foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad. Volumen 5*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://minciencias.gov.co/gestion-territorial/que-son-los-paed-en-cte>
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Ghiso, A. M. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. Fundación Universitaria Luis



Amigó. Decisio, 1-6. https://www.academia.edu/1297180/Sistematizaci%C3%B3n_Un_pensar_el_hacer_que_se_resiste_a_perder_su_autonom%C3%ADa

Habermas, J. (1975). Conocimiento e interés. Ideas y Valores, (42-45), 61-76. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29111/29384>

Jara-Holliday, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. Revista La Piragua, (23), 7-16. <http://infoandina.org/infoandina/es/content/la-sistematizaci%C3%B3n-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento>

Jara-Holliday, O. (2008). Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias: riesgos y desafíos. Diálogo de saberes, (2), 70-89. http://cepalforja.org/sistem/documentos/revista_dialogo_de_saberes_2.pdf

Jara-Holliday, O. (2012). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, Costa Rica: Alforja.

Leonard-Rodríguez, F., Piclín-Minot, J. y Bayeux-Guevara, F. (2021). La sistematización de resultados científicos. EduSol, 21(75), 44- 50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475768571004>

Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. & Bernal Romero, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. Territorios, (44-Especial), 1-24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

Mafessoli, M. (2009). Una sociológica posmoderna. RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 8 (2), 9-16. <https://www.redalyc.org/pdf/380/38011900001.pdf>



- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (pp. 127-168). Universidad Javeriana, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Mariño, G. (2020). La educación de adultos. Editorial Aula de Humanidades.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Mejía, M. R. (2006). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá, Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2010). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de las epistemes prácticas. En N. E. López, J. Seminario de Sistematización de Experiencias Investigativas en Educación. PACA. Universidad Surcolombiana.
- Mejía J., M. R. (2018). La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento. Ministerio de educación Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/encuentro/SISTEMATIZACION.pdf>
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (pp. 227-249). Ediciones desde Abajo. <https://www.sercoldes.org.co/images/Metodologia/Libro-Pedagogias-y-metodologias-de-la-EP.pdf>
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.



- MinCiencias (26 de julio de 2024). Misión de Sabios Colombia 2019. ¿Qué es? <https://minciencias.gov.co/mision-sabios/que-es>
- MinCiencias. (2024). ¿Qué son los PAED en CTel? <https://minciencias.gov.co/gestion-territorial/que-son-los-paed-en-ctei>
- Nagel, E. (1981). Modelos de explicación científica. En. La estructura de la ciencia. Paidós. (pp. 27-38).
- Nogueira Beltrão, B. (2020). El conocimiento cuerpo a cuerpo como forma de resistencia ante el racismo (sexismo epistémico). En I. Cornejo, & M. Rufer, Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología (pp. 231-250). CLACSO - CONACYT-FONCICYT. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15680/1/Horizontalidad.pdf>
- Ortega, P. (2020). Pedagogía crítica. En tiempo de asepsia. Instituto Nacional de Investigación e Innovación social.
- Pérez, de M. T. (2016). Guía Didáctica para la Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios. Universidad Nacional Abierta.
- Piaget, J. (1976). La naturaleza de los métodos de la Epistemología. Proteo.
- Plan de desarrollo municipal 2020 – 2023. Pitalito, región que vive. <https://www.alcaldiapitalito.gov.co/publicaciones/4304/plan-de-desarrollo-municipal-2020-2023-pitalito-region-que-vive/>
- Quijano, A. (2014). La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Ed.). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>



- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad del Perú Fondo Editorial.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é Lugar de Fala? Letramento*.
- Ribeiro, D. (2019). *Lugar de Fala (Feminismos Plurais)*. Kindle. Polen Livros.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de la diferencia (Vol. 1)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Smith, L. T. (2012). *Descolonizar las metodologías: Investigación y pueblos indígenas*. Ediciones Morata.
- Topolsky, J. (1985). *La materia de la metodología de las ciencias*. En. *Metodología de la Historia*. Cátedra.
- Universidad Surcolombiana-USCO. (2021). *Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila. Proyecto de Inversión*. Universidad Surcolombiana-USCO.
- Universidad Surcolombiana-USCO. (2022). *Talleres 1-5 municipios de Neiva, Garzón y Pitalito. Diplomado en Investigación*.
- Universidad Surcolombiana-USCO. (2022). *Talleres 1-3 y módulos 0-3 municipios de La Plata. Diplomado en Investigación*.
- Universidad Surcolombiana-USCO. (2023). *Talleres 6-12 municipios de Neiva, Garzón y Pitalito. Diplomado en Investigación*.
- Universidad Surcolombiana-USCO. (2023). *Talleres 4-10 municipios de La Plata. Diplomado en Investigación*.
- Valdés Gutiérrez, G. (2018). *Reflexiones ético-políticas desde los talleres de paradigmas emancipatorios*. En X. J. Leyva Solano, *Prácticas otras de conocimiento(s)*. Entre crisis,



Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación desde las Epistemologías del Sur
y el Enfoque Decolonial en clave de Diálogos de Saberes

entre guerras (pp. 321-348). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial. La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 51, 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>



Semblanza autores

**Sara
Victoria
Alvarado
Salgado**

Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad Católica de Sao Paulo-Universidad de Manizales-CINDE-CLACSO. Doctora en Educación por Nova University-CINDE. Magíster en Ciencias del Comportamiento por Nova University-CINDE y Psicóloga por la Universidad Javeriana.

Es directora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y de su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ), en alianza con la Universidad de Manizales. Además, es directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE y codirectora del Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio entre la Universidad de Manizales-CINDE, la Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo, El Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Lanús, FLACSO y CLACSO.

Fue comisionada de la Misión de Sabios Bicentenario 2019 en el nodo de Ciencias Sociales, Desarrollo Humano y Equidad.

Ámbitos de interés académico: subjetividad política, desarrollo humano, infancias y juventudes.
Correo electrónico: salvarado@cinde.org.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0115-8075>



**Óscar
Armando
Jaramillo
García**

Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza que conforman la Universidad de Manizales-CINDE, la Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo, El Colegio de la Frontera Norte, la Universidad de Lanús, FLACSO y CLACSO. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-CINDE. Máster en Ciencias Humanas por la Universidad París-Est Créteil Val de Marne. Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad de Caldas y Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales-CINDE. Psicólogo por la Universidad Católica de Pereira.

Es docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y profesor de la línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CEANJ).

Ámbitos de interés académico: estudios en gubernamentalidad, procesos de subjetivación, colectivización juvenil, prácticas artísticas juveniles y gramáticas sociales. Correo electrónico: oscar.jaramillo@utp.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6580-7847>



**Martha
Cecilia
Lozano
Ardila**

Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en convenio con la Universidad de Manizales-CINDE, la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-CINDE. Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE y Psicóloga por la Universidad Católica de Colombia.

Es docente de la línea de Socialización Política, Agenciamientos y Construcción de Subjetividades en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social y en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Ámbitos de interés académico: juventudes, socialización política, subjetividades y configuración de sujetos políticos, procesos de socialización y subjetividades en contextos de migración y movimientos colectivos de jóvenes. Correo electrónico: mlozano@cinde.org.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5061-6434>



**Ginna
Constanza
Méndez
Cucaita**

Licenciada en Filosofía por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Especialista en Pedagogía y Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en convenio con la Universidad de Manizales y CINDE.

Es docente-investigadora en el Centro de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), gestora nacional de maestrías en CINDE y coordinadora de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social (UPN-CINDE). Además, forma parte del equipo coordinador de la Cátedra Itinerante Orlando Fals Borda en alianza con la Universidad Pedagógica.

Es coordinadora de la línea de investigación “Desarrollo Social, Comunitario y Políticas Públicas” y líder del grupo de investigación “Desarrollo Rural y Educaciones Rurales” en alianza CINDE-Universidad Agraria de Colombia (Unia Agraria).

Ámbitos de interés académico: educación, pedagogía, ruralidades, formación política, comunalidades y buenos vivires.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-3980>