

# Prácticas de educación en el marco de la extensión crítica universitaria: Una lectura desde las pedagogías críticas latinoamericanas<sup>1</sup>

Nicolás Medina-Medina<sup>2</sup>

Héctor Fabio Ospina Serna<sup>3</sup>

Oscar Armando Jaramillo García<sup>4</sup>

## Resumen

En este artículo se presenta una lectura desde las pedagogías críticas latinoamericanas de las prácticas de educación: Senti-saber glolocal del territorio, Saber colectivo, Acompañamiento psicosocial, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad, de dos proyectos: Campaña de Alfabetización Progreseemos (1985) y Macroproyecto DESCA (2014), en el marco de la extensión crítica de la Universidad Surcolombiana, a partir de un estudio de caso. Los resultados muestran que, en el marco del proyecto de alfabetización en el Pato, se llevaron a cabo prácticas de educación comunitaria crítica principalmente como Saber colectivo, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad y que en el Macroproyecto DESCA

**Fecha de ingreso:**  
**16 de septiembre**  
**de 2024**

**Fecha de publicación:**  
**18 de noviembre**  
**de 2024**

**Doi:** <https://doi.org/10.11600/ale.v16i2.814>

**pp. 1-39**

- 1 Este artículo resultado de investigaciones es parte del proyecto de regalías BPIN 2020000100461 "Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila".
- 2 Psicólogo de la Universidad Surcolombiana, Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y participante en la Línea de Educación y Pedagogía. Correo electrónico: nicolas.medina@usco.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4708-0592>
- 3 Pregrado en Filosofía y Letras Pontificia Universidad Javeriana, Doctor en Educación de Nova University-Cinde. Investigador Emérito (IE) con vigencia vitalicia. Correo electrónico: dir.revista.latinoamerica.umz@cinde.org.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0767-5273>
- 4 Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Convenio: Universidad de Manizales-CINDE, Universidad Católica Pontificia de Sao Pablo, El Colegio de la Frontera Norte y CLACSO; Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE; Máster en Ciencias Humanas, Universidad París-Est Creteil Val de Marne. Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas; Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE y Psicólogo de la Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: oscarjaramillo306@gmail.com; coor.doctorado@cinde.org.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6580-7847>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

se identifica principalmente Senti-saber glolocal del territorio y Acompañamiento psicosocial partiendo del acervo cultural para fortalecer la cultura en la región del Huila. De igual forma, se encuentra que la extensión universitaria de la USCO ha tenido tres grades perspectivas que entran en tensión: paternalista, transformadora y tecnocrática.

***Palabras clave:***

Práctica educativa, Pedagogía social, Extensión universitaria, Estudio de caso.



# Educational practices in the framework of critical university extension: A reading from Latin American critical pedagogies

## Abstract

This article presents a reading from the Latin American critical pedagogies of the educational practices: Senti-saber glolocal del territorio, Saber colectivo, Acompañamiento psicosocial, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad, of two projects: Progresemos Literacy Campaign (1985) and DESCA Macroproject (2014), in the framework of the critical extension of the Surcolombiana University, based on a case study. The results indicate that within the framework of the literacy project in Pato, they implement critical community education practices, summarized as IAP, Popular Education, Dialogue of Knowledge, and Interculturality. In the Critical Community Education Practice project, we recognize horizontality and democratization as essential components of critical community education, rooted in cultural heritage to enhance culture in the Huila region.

### **Key Words:**

Educational practices, social pedagogy, university extension, case study.

## Práticas educativas no âmbito da extensão crítica universitária: uma leitura a partir das pedagogias críticas latino-americanas

## Resumo

*Este artigo apresenta uma leitura das pedagogias críticas latino-americanas a práticas educativas: Sentido Global de Território, Conhecimento Coletivo, Apoio Psicossocial, Horizontalidade e Democratização, Poder Popular e Intraculturalidade, de dois projetos: Campanha de Alfabetização Progresemos (1985) e Macroprojeto DESCA (2014), no âmbito da expansão crítica da Universidade Surcolombiana, a partir de um estudo de caso. Os resultados mostram que no âmbito do projeto de alfabetização de El Pato foram realizadas práticas de educação comunitária crítica sintetizadas como PAR, Educação Popular, Diálogo de Saberes e Interculturalidade e que no projeto Prática de Educação Comunitária Crítica -Horizontalidade e democratização Horizontalidade e a democratização são identificadas como uma prática de educação comunitária crítica baseada no patrimônio cultural para fortalecer a cultura na região da Huíla.*

### **Palavras-chave:**

Práticas educacionais, pedagogia social, extensão universitária, estudo de caso.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

---

## Introducción

---

**E**n este artículo se exponen los resultados de la investigación Prácticas de educación en el marco de la extensión crítica universitaria: Una lectura desde las pedagogías críticas latinoamericanas. En ese sentido, se reflexiona sobre las prácticas de educación en dos proyectos de la Universidad Surcolombiana en el marco de la extensión crítica, en una lectura desde las pedagogías críticas.

Primero, se establece cómo se ha desarrollado la extensión universitaria en la Universidad Surcolombiana desde su surgimiento como instituto universitario. Lo que se comprende por extensión crítica; y las tensiones entre el modelo de extensión crítica y la proyección social. Segundo, se presentan las prácticas de educación que desarrollan estos proyectos tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué las hace prácticas de educación? y ¿Cómo se desarrollaron en los proyectos?

Finalmente, se reflexiona desde las pedagogías críticas en diálogo con la educación popular y los procesos comunitarios. De igual forma, se relacionan los proyectos con la extensión universitaria crítica, donde uno de los proyectos se va a desarrollar en los años 1980 sobre alfabetización en adultos, abriendo una brecha de proyectos que plantearán elementos político-pedagógicos y ético-metodológicos. El otro proyecto, se desarrolla en la década del 2010 y retoma parte de estos proyectos iniciados en los ochenta.

---

## Desarrollo de la extensión universitaria en la Universidad Surcolombiana

---

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

La Universidad Surcolombiana (USCO) es una universidad que, como su nombre lo indica, se encuentra en el Sur-colombiano, en el departamento del Huila. Este departamento es un punto estratégico para el país, ya que conecta el oriente con el occidente y

el norte con el sur, lo que lo convierte en un paso obligado para actividades lícitas como ilícitas.<sup>5</sup>

En el oriente, limita con el departamento del Meta, un corredor importante para la conexión con los llanos orientales colombianos, en la frontera con Venezuela; y el departamento de Caquetá, un corredor importante para la conexión con la Amazonia colombiana, en frontera con Brasil y Perú. En el occidente, limita con los departamentos de Cauca y Tolima, que permiten la conexión con la costa pacífica de Colombia, en los departamentos de Nariño, Valle del Cauca y Chocó. Además, permite la conexión con departamentos como Quindío, Risaralda y Caldas.

Por otro lado, en el norte, limita con otra parte del departamento del Tolima y con el departamento de Cundinamarca donde se encuentra ubicado el Distrito Capital Bogotá. Hacia el sur, se encuentra directamente con los departamentos del Caquetá y Cauca, pero desde Pitalito, municipio al sur del departamento, se encuentra la carretera que lleva hasta Mocoa, municipio capital del departamento del Putumayo.

**Figura 1**

*Mapa del departamento del Huila y sus departamentos límites*



Fuente: Google Maps consultado el 06 de junio del 2024.

5 Las actividades lícitas hacen referencia a las actividades legales que se desarrollan conforme a lo establecido a la normatividad colombiana. Contrario a lo anterior, las actividades ilícitas en el marco del conflicto armado colombiano están relacionado con narcotráfico, amenazas, extorsiones, exacciones y diferentes tipos hechos de violencia.

En ese orden de ideas, el departamento del Huila va a estar inmerso en las diferentes dinámicas de sus departamentos contiguos, propiciando escenarios de disputa entre diferentes actores para el control territorial. Ahora bien, la USCO nace en el año 1968 y, desde entonces hasta la década de 2010, se identifican tres periodos para comprender la extensión universitaria: el primer periodo que se encuentra entre 1968-1983 se denomina “*La universidad nació en la calle: materialización de un sueño colectivo*”; el segundo periodo entre 1984-2001 a *la universidad del pueblo: democratización de la educación*<sup>6</sup>; y, un tercer periodo entre 2002-2018 “*La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal*”.

Según Baicué-Peña (2009), desde el año 1968 el grupo cultural ‘Entrada Libre’<sup>7</sup> impulsa la materialización del sueño llamado ITUSCO (Instituto Técnico Universitario Surcolombiano). El 30 de marzo de 1970, ITUSCO inicia sus labores con programas a nivel tecnológico de tres años de duración: Administración Educativa, Contaduría Pública y Administración de Empresas. A partir de 1971 se crea la sede en Florencia, capital del departamento del Caquetá y el 30 de enero de 1976 se crea formalmente la Universidad Surcolombiana<sup>8</sup>.

6 Se denomina a este apartado bajo el mismo título del segundo periodo, porque es el lugar ético-político sobre el cual se reflexiona la extensión crítica universitaria en el presente artículo.

7 Según Baicué Peña (2009), Entrada Libre fue un grupo cultural cuyos miembros se reunían para realizar tertulias con invitados de carácter nacional, como los dadaístas Gonzalo Arango y Jota Mario. Este grupo fue el responsable de impulsar en las calles la idea de conformar una universidad para el Huila. Siguiendo a Baicué, el 28 de diciembre de 1967 Misael García, Alberto Vargas, Fernando Ardila, Cesar Lozada y Gerardo Bermeo (miembros del grupo) redactaron un manifiesto bajo el nombre de “1968: año de la universidad del Huila” y lo distribuyeron en las festividades de fin de año. Durante la primera semana de 1968 se realizó una asamblea en Neiva y fundaron simbólicamente la universidad designando a Reinaldo Polanía Polanía como rector y a Rafael Azuero Manchola como presidente del Consejo Superior Universitario. Adicionalmente, otras personas que pertenecían al grupo e impulsaron la creación de la universidad son: Ricardo Castaño, Ligia Paredes, Fernando Ardila Peña, Stella Paredes y Rafael Cuellar Lara.

8 La creación de la Universidad Surcolombiana se formalizó el 30 de enero de 1976. Sin embargo, existió un movimiento denominado la “Disidencia” que buscaba la transición de instituto técnico a universidad. Este movimiento llevó que llevaría a la creación

Una vez formalizada la universidad e iniciadas sus labores docentes y administrativas, la USCO busca expandirse en oferta académica. Por ende, se crean las primeras facultades y se amplía su cobertura en el departamento del Huila, iniciando gestiones en municipios como Pitalito, al sur del departamento, y Garzón, en el centro del departamento. Además, se configuran programas de educación a distancia. La sede ubicada en Florencia se independiza, siendo la base para la Universidad de la Amazonía (Baicué-Peña, 2009).

Para el año 1980 se expidió el Decreto 80 que crea formalmente la extensión universitaria en Colombia. Hasta la mitad de la década de los ochenta, lo que se realizaba como extensión universitaria desde la Universidad Surcolombiana correspondía a una perspectiva centrada en la oferta académica<sup>9</sup> para suplir las principales necesidades que tenía la región en temas como educación, salud, ingenierías (minas, petróleo y agrícola), y la educación en materia de educación a distancia y presencial en otros municipios del departamento.

Con relación a la Educación Abierta y a Distancia, la Universidad Surcolombiana fue la primera experiencia que se dio en todo el país, durante la presidencia de Belisario Betancurt, y cubría 18 de los 37 municipios del departamento del Huila. "En octubre de 1982 la Usco esbozó una propuesta de educación superior a distancia, iniciativa que llevó a los diferentes entes del gobierno

---

del comité pro-universidad, quienes el 13 de septiembre de 1975 en el marco de una reunión, fundaron la Universidad del Huila. Esta iniciativa tuvo una gran acogida por diferentes sectores de la sociedad, aunque no contaba con los respectivos avales según la normativa de la época. No obstante, decidieron abrir inscripciones en el mes de octubre de 1975, para iniciar clases en febrero de 1976. Además, se definieron los decanos de las facultades de Ingeniería, Derecho, Economía, Agronomía, Medicina y Arquitectura (Baicué Peña, 2009).

9 Es importante mencionar que la extensión universitaria para entonces va a ser considerada a partir de la oferta académica, como por ejemplo la Universidad de Madrid, España (1868); Universidad de Cambridge (1872). En el caso de Latinoamérica Universidad de La Plata (1907); Universidad de Córdoba (1918); la Universidad de Buenos Aires, Argentina (1958); Universidad de México, México (1910); Universidad Católica de Chile, Chile (1923). Para ampliar información, consultar (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011; León, s.f).

encargados de establecer las pautas para su puesta en marcha” (Baicué-Peña, 2009, p. 91).

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

### **La universidad del pueblo: democratización de la educación (1984-2001)**

Llegando al primer quinquenio de la década de 1980, se estableció el segundo periodo en el cual hubo distintos proyectos que, como característica general, responderían a las necesidades de las comunidades. En ese sentido, los proyectos posicionarán a la comunidad como un actor más para la transformación de sus realidades. Estas apuestas educativas serán consecuentes con las movilizaciones a nivel internacional de los pueblos para restablecer y garantizar sus derechos.

En Latinoamérica, por ejemplo, el panorama pinta mucho más esperanzador con el retorno de las naciones a la democracia; así mismo, se logran importantes reformas constitucionales que darán lugar al posicionamiento de políticas neoliberales. Dentro del contexto nacional, este periodo también estará caracterizado por turbulencias en el clímax político y social. Se realizarán fallidos intentos de acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las guerrillas; y se visibilizará el narcoparamilitarismo.

Sobre la extensión universitaria, se llevará a cabo de la mano de la Universidad Nacional y la Universidad Surcolombiana, y con el Decreto 80. Posteriormente, se encuentra el artículo 120 de la Ley 30 de 1992, que define la extensión como programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de



experiencias, con el objetivo de procurar el bienestar general de la comunidad y satisfacer las necesidades de la sociedad.

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

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

Es precisamente en este segundo momento entre 1984-2001 y como antecedente la Marcha de la Vida de los colonos del Pato<sup>10</sup>, que se van a desarrollar procesos de extensión universitaria crítica. Propiamente fue el programa de Lingüística y Literatura en coordinación del Docente Gustavo Briñez (2019), donde participaron docentes y estudiantes practicantes del programa, quienes tuvieron a cargo la labor de alfabetización y post-alfabetización de El Pato y otros lugares de la región. A su vez, en el transcurso del proceso irían vinculando otras facultades de la USCO.

Los proyectos que se desarrollaban después de 1985 respondían a las necesidades de las comunidades presentes en el sur de Colombia y se desarrollaban con base en una proyección sin ánimo de lucro. Para entonces existía la Facultad de Educación que tenía por nombre Ciencias de la Educación, desde allí se lideraron procesos de alfabetización como los del Pato, Caballerizas

---

10 En 1980 se va a desarrollar lo que se conoce como la Marcha por la Vida de los colonos del Pato Guayabero en el departamento del Caquetá. La marcha duraría 19 días a Neiva, recorriendo así más de 150 kilómetros con el fin de exigir la desmilitarización de la zona y denunciar las acciones del ejército colombiano en contra de los colonos.

vereda del municipio de Baraya, Comuna 8 de Neiva, también en Garzón, La Plata y Pitalito (Villaquiran Torres et al., 2013).

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

De igual forma, se tiene conocimiento de procesos de alfabetización en la comuna 6 de Neiva, en los municipios de Tello, Palermo, Algeciras, San Agustín, Isnos y Suaza (Baicué-Peña, 2009); estos procesos de extensión universitaria estaban principalmente asesorados por Dimensión Educativa y le dieron reconocimiento nacional e internacional a la Universidad Surcolombiana en un momento en que eran prioritarios los procesos de alfabetización, pero también se acompañaban de otros trabajos.

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

Según Dussán Calderón y Gutiérrez de Dussán (2014), los proyectos de alfabetización, post alfabetización y desarrollo comunitario tenían los siguientes objetivos (p. 98-99):

- "Erradicar el analfabetismo en el departamento del Huila (...) y propiciar simultáneamente procesos de post-alfabetización.
- Propiciar procesos de desarrollo comunitario en aspectos como "(...) la salud, nutrición, asistencia técnica, organización cooperativa y en aquellos que la comunidad considere necesarios".

- Incentivar la conformación de entes locales para el empoderamiento y apropiación del proyecto.
- Capacitar a las comunidades para la participación democrática y la organización en formas asociativas”.

En el mismo año de 1988, se realizaron proyectos de alfabetización en Tello, Baraya, Neiva, Algeciras, Garzón, El Agrado, Guadalupe, Suaza, Pitalito, Isnos y San Agustín. Según Baicué-Peña (2009), estas fueron las conclusiones de académicos y directivos de la USCO, sobre el proyecto que coordinaba el docente Gustavo Briñez (2019).

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

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

De igual forma, se llevó a cabo el acompañamiento a las comunidades indígenas aproximadamente durante diez años en la década de los noventa. Los docentes que integraban el grupo eran la profesora Ofelia Ramírez y el profesor Jesús María Vidal, quienes ofrecieron el acompañamiento a alrededor de trece comunidades de Guámbianos, Nasas y Yanaconas. Este acompaña-

miento se realizaba en el marco del convenio de la elaboración de planes de vida, convenio firmado con el INCORA (Villaquiran Torres et al., 2013).

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

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

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

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

Los logros fueron el Plan de Desarrollo para la comuna 10 de Neiva; el nacimiento del programa de Educación para la Democracia en la Universidad Surcolombiana; la propuesta de ciudad educadora para el municipio de Neiva; y la Política pública de pla-

neación participativa reglamentada por el Acuerdo 004 del 2003 (Dussán-Calderón y Gutiérrez de Dussán, 2014).

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

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

Los elementos sobre los cuales se desarrolló esta propuesta, en el marco de la educación popular, son los siguientes: la educación como proceso social; conflicto social como cambio social; construcción del conocimiento de forma colectiva; participación comunitaria; y, empoderamiento colectivo. Estos fundamentos de orden teórico y metodológico de igual forma son compartidos por los proyectos de alfabetización (Dussán-Calderón, 2004).

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

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

y reconfiguran los conceptos de orden epistémico, pedagógico y metodológico.

### **La universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal (2002-2018)**

Durante el último periodo, la universidad acreditada: materialización de la política educativa neoliberal 2002-2018, cobra importancia el discurso que se recoge en la siguiente definición de la Organización Mundial del Comercio -OMC- que ubica cuatro formas para detallar la educación. La primera se relaciona con ofertas transnacionales a precio de mercado, como la educación a distancia. La segunda, tiene que ver con estudiantes extranjeros, es decir, que se encuentran estudiando en países con universidades de élite. La tercera, es la inversión extranjera en forma de sucursales de universidades élites en otros países. Y la cuarta es la movilidad de personas (Ross, 2010).

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

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

Tercero, se configura una nueva tendencia de estudiante que trabaja en un empleo precario dentro de la *fábrica de conocimiento* que es la universidad; cuarto, se implementa la cuantificación y evaluación, como el sistema de créditos, con el objetivo de subordinar el trabajo de los trabajadores cognitivos; y en esa

medida, quinto, se establece un antagonismo para la producción de conocimientos entre los trabajadores cognitivos y el sistema capitalista que pretende subordinarlos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Según el informe de autoevaluación con fines de acreditación institucional de alta calidad del año 2016, se establece que una de las debilidades es la necesidad de analizar los lineamientos establecidos en el Estatuto de Proyección Social para que se ajuste al



PEU<sup>11</sup> y al PDI<sup>12</sup>, de acuerdo con las necesidades institucionales y del contexto (Universidad Surcolombiana, 2016).

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

Sí, hay una apuesta alternativa que hereda las apuestas de una extensión crítica en la USCO es el Macroproyecto DESCA<sup>13</sup> que pretende la organización de “la población rural en defensa de la cuenca alta del río Magdalena para identificar problemáticas socioeconómicas, ambientales y culturales; ha permitido la garantía y restablecimiento de los derechos humanos” (Universidad Surcolombiana, 2004, p. 215); los demás responden, en su mayoría, a las necesidades de una universidad acreditada y una proyección social remunerada.

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

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

---

11 Proyecto Educativo Universitario.

12 Plan de Desarrollo Institucional.

13 El Macroproyecto DESCA busca defender los derechos humanos, por tanto, sus siglas refieren a la Declaración Universal De Los Derechos Humanos: Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales.

*mónico*. “Esto, entre otras cosas, está directamente relacionado con el problema de su legitimación, en tanto suele distanciarse, en mayor o menor medida, de la racionalidad política y el sentido común instituido para pensar los procesos universitarios y académicos” (Cano Menoni, 2014, p. 32).

---

### Prácticas de educación en el marco de la extensión crítica universitaria

---

Ahora bien, las prácticas de educación que se analizan se realizan en dos proyectos que se consideran, por un lado, por contener dentro de sus prácticas elementos que los posicionan en la extensión crítica universitaria que se ha planteado anteriormente. Por otro lado, porque de alguna manera son un antes y un después, en el caso del Proyecto de Alfabetización en el Pato, va a ser el inicio en el año de 1984; y, el proyecto DESCA, va a representar la disputa entre la democratización de la educación y la neoliberalización de la educación.

Las prácticas de educación se definen comprendiendo que las prácticas no necesariamente deben ser conscientes, es decir, que las prácticas son un *saber cómo* que se adquiere a partir de las experiencias. Por tanto, se cuestiona lo que las mantiene, las ritualiza y el cómo se dan esas prácticas: “No se trata de la pregunta ¿quién y qué prácticas “realiza?”, sino, por el contrario, ¿quién o qué se encuentra envuelto en una práctica específica?” (Runge Peña, p. 20). Se centra en la acción sin desconocer que en ocasiones puede estar influenciada por estructuras sociales; no obstante, es preciso mencionar, que la teoría de las prácticas se contrapone a la versión de análisis macrosociológicos de las estructuras-funcionalistas, y se detiene en los análisis microsociológicos desde una perspectiva etnomedológica.

Ariztía (2017), retomando a Rekwitz (2002) va a mencionar que la práctica contiene *saberes prácticos* y *habilidades*; de igual forma, contiene elementos *teleo-afectivos*, que hacen referencia a los significados dentro de la práctica; y *herramientas, infraestructura* y *recursos*, que son constitutivos de la práctica.

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

La práctica educativa cuenta con tres elementos: local, historicista y pluralista. Lo local hace referencia a normas locales, específicas e intercambios de la práctica educativa con otras prácticas. Por otro lado, la historicista se debe a que dichas normas se establecen en contextos sociohistóricos. Finalmente, pluralista porque existen diversos estándares para identificar en el campo educativo (Martínez y Huang, 2015; Valladares, 2017). En ese orden de ideas, las prácticas de educación son saberes prácticos formativos intencionales con base en las necesidades del contexto.

Como se mencionaba, el departamento del Huila es un departamento sumamente estratégico que propicia escenarios de disputa entre diferentes actores por el control territorial. En ese sentido, Neiva, capital del Huila, va a ser receptor de diferentes procesos de desplazamiento forzado en el marco del conflicto político-militar en Colombia. Uno de esos procesos de desplazamiento masivos, fue la marcha por la vida que desarrollaron los colonos del Pato.

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

Por otro lado, el Macroproyecto DESCA, fue aprobado inicialmente en el año 2014 hasta el año 2016 por la oficina de proyección social de la Universidad Surcolombiana. Consideraba los escenarios: Organizativo, de Incidencia Política, Comunicativo,

Jurídico y Psicosocial. Los cinco escenarios convergían en una apuesta por identificar las afectaciones de la implementación de la política minero-energética y la defensa de los territorios, a partir del reconocimiento de las comunidades que los habitaban.

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

Desde el punto de vista comunicativo, se reconocía la ruptura del tejido social y la vulneración del derecho a la participación, comunicación e información de los ciudadanos. En el ámbito de lo jurídico, se tomarían medidas para restablecer los derechos vulnerados debido al desplazamiento, las expropiaciones y la exclusión en los censos. Además, se buscaría consolidar la propuesta de zona de reserva campesina, la cual se veía limitada por la declaración de utilidad pública de los terrenos (Acebedo Restrepo, 2013).

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

Dentro del informe final del 2017 se encuentra el Objetivo Estratégico de afianzar y promover en la Asociación -Asoquimbo<sup>14</sup>- y Comités Locales de Defensa del Territorio, el Agua y la Vida del

---

14 Asoquimbo: Asociación de Afectados por el Proyecto Hidroeléctrico El Quimbo:

<http://www.quimbo.com.co/>

<https://www.asoquimbo.org/es/>

Departamento del Huila, la organización social, el liderazgo y la movilización pacífica (Dussán Calderón, 2017).

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

En el proyecto del 2018 uno de los objetivos estratégicos era “Fortalecer los procesos organizativos de (...) Asoquimbo y en los Comités Locales de Defensa del Territorio, el Agua y la Vida (...) mediante formación y capacitación para la consolidación de liderazgos, organización social y la construcción de sus apuestas y acciones colectivas” (Dussán Calderón, 2017).

Parte de las actividades era la realización de 8 encuentros para construir el Plan de Trabajo y las Propuestas Alternativas. Entre los resultados, hubo encuentros en Hobo, Gigante, Agrado, Vereda Jagualito, Garzón y Jagua. La población beneficiaria directa fue de 512 e indirecta de 1.536 para un total de 2.048 (Dussán Calderón, 2017).

En el proyecto denominado Campaña de Alfabetización Progresemos, se identifican las siguientes prácticas de educación: IAP, Educación Popular, Diálogo de Saberes e Intraculturalidad. Y, en el Macroproyecto DESCA las prácticas identificadas se agrupan en: Senti-saber glolocal del territorio, Saber colectivo, Acompañamiento Psicosocial, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad.

---

## Método

---

La presente investigación es de enfoque cualitativo, el cual sustenta una serie de prácticas que son materiales e interpretan el mundo para transformarlo. En ese sentido, se convierten en representaciones por medio de herramientas como notas de

campo, entrevistas, conversaciones y notas para el investigador (Denzin y Lincoln, 2012).

El diseño de la presente investigación se base en el estudio de casos. Es importante mencionar que el estudio de casos para este proyecto trasciende para posicionarse como un diseño que se fundamenta en la comparación de hallazgos y resultados entre los casos estudiados. "De esta manera, a partir de la comparación de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se replican los hallazgos y resultados de la misma" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 225). Así, la opción metodológica para desarrollar la presente propuesta de investigación es el estudio de casos múltiple, a través del análisis de dos casos: Caso Alfabetización del Pato Guayabero y Caso Macroproyecto DESCA a través de las categorías de análisis Prácticas de educación, Acompañamiento psicosocial, Saber colectivo, Horizontalidad y democratización, Poder popular, Intraculturalidad.

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

---

## Resultados y Discusión

---

Son en total seis las prácticas encontradas en los proyectos de extensión universitaria de la Universidad Surcolombiana: *Senti-saber glolocal del territorio, Saber colectivo, Acompañamiento psicosocial, Horizontalidad y democratización, Poder popular e Intraculturalidad y Senti-saber glolocal<sup>15</sup> del territorio.*

---

15 El concepto *Glolocal* implica la interacción y punto de encuentro entre lo global y lo local. Para ampliar el concepto se sugiere revisar el texto de Arturo Escobar denomi-

---

## Prácticas de educación: en diálogo desde las pedagogías críticas, la educación popular y los procesos comunitarios

---

En esta práctica educativa, presente con mayor claridad en el Macroproyecto DESCAs, se otorga relevancia al territorio, a ese territorio que hay que leer desde las voces de aquellas personas que habitan los territorios, porque en ellas se encuentran los diferentes sentires que personas externas y visitantes temporales no comprenderán.

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

Los mapas son una opción metodológica para comprender el territorio, por tanto, no se limitan a espacios físicos y recogen las tensiones que emergen de las interacciones de las personas y la naturaleza que habita en el territorio encontrando puntos de consenso “Importa en esta estrategia el que los diferentes actores lleguen a acuerdos sobre las interpretaciones que emergen de las problemáticas socioculturales que se evidencian en el territorio, de forma tal que, como colectivo, puedan tomar decisiones de transformación de sus prácticas” (Barragán-Girlado, 2016, pp. 252-253).

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

---

nado El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?



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

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

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

### Saber colectivo

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

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



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

De esta manera, la negociación va a ser ese ejercicio a través del cual se decantan las comunidades epistémicas y de saber y conocimiento a través de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanentes (Mejía, 2016) con la intención de encontrarle sentido a las "variadas tradiciones con las cuales en el ejercicio de diálogo-confrontación-negociación constituimos las comunidades de acción y transformación que harán real la equivalencia de culturas, cosmovisiones y cosmogonías para desde esa práctica concreta construir concepciones más integrales de la vida" (Mejía, 2016, p. 248).

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

En esa medida, se ocupan entre sí como interlocutores válidos para aportar al proceso que se está desarrollando. Los diálogos se establecen también con diferentes grupos poblacionales, encontrando puntos en común para generar el diálogo en clave de avanzar en propuestas que permitan identificar y dar soluciones a las necesidades. Amparados en la negociación cultural, siguiendo a Marco Raúl Mejía (2016):

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

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

### Acompañamiento psicosocial

El acompañamiento psicosocial se entiende desde la propuesta de Juan David Villa (2012), que implica una postura desde lo ontológico, porque se comprende a los sujetos que están en relación con su contexto en diferentes dimensiones de relacionamiento; a nivel epistémico, porque implica reconocer que el sujeto que interviene no es ajeno o extraño, por tanto, no se asume de manera neutral y objetiva; a nivel teórico porque se reconstruyen las formas de comprender al ser humano, en la relación con otros sujetos y, con la naturaleza, es decir, se comprende en un marco sociopolítico e histórico; a nivel metodológico, porque se conciben estrategias de acompañamiento y acción relacionales, a diferencia de estrategias individualistas; y, ético-político, puesto que está implicada una condición vinculante por el otro, por aquellas personas y comunidades históricamente excluidas y oprimidas.

De esta manera, el acompañamiento psicosocial como práctica educativa será definido a partir de siete ámbitos de la existencia que se identifican como afectados directamente por la implementación del Proyecto Hidroeléctrico el Quimbo: *Trabajo, Lúdico, Naturaleza, Autoridad colectiva, Inter/subjetividad y Erótico-afectivo*. Es importante mencionar que estos ámbitos de existencia no se limitan al nivel individual, sino que se basan en las relaciones entre sujetos, comunidades y naturaleza.

En esta dirección se propicia un sentido decolonial que permite identificar la relación entre sujetos-comunidad-naturaleza presentes en los territorios desde una perspectiva del Buen Vivir/Vivir Bien y no como objetos manipulables desde la noción de la racionalidad moderna: "Su carácter social ha sido construido por sujetos portadores de conocimiento que han logrado com-

prender la necesaria relación de equilibrio entre la comunidad, la naturaleza y las deidades que se moran en ella (Cruz-Cruz y García-Rodríguez, 2021, p. 69).

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

### Horizontalidad y democratización

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

La horizontalidad es comprendida como una colaboración que propicia la articulación que “tendrá que salir de las propias prácticas y necesidades de superación del disperso movimiento social y popular actual, y no una figura virtual colocada por encima de los sentidos políticos de las fuerzas sociales participantes en la lucha” (Valdés-Gutiérrez, 2018, p. 341).

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

En cuanto a la democratización de la educación, al ser considerada como bien común, debe desarrollarse en diferentes escenarios y ser participativa. También se debe considerar a las personas avaladas para producir conocimiento, ya que “los contextos de producción de conocimiento científico representados por personas que predominantemente son morenas, prietas, marrones y/o negras, consideradas analfabetas o cuyos conocimientos son lla-

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

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

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

### **Poder popular**

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

El poder popular consiste en las acciones que colectivamente desarrollan las comunidades para tomar decisiones sobre sus territorios, es decir, que se reconozca a las comunidades y los territorios como sujetos y no objetos a instrumentalizar, coexistiendo desde una perspectiva comunal. A esto Cruz Cruz y Luna Hernández (2023) van a denominar praxis social la cual “representa un compromiso ético-político-pedagógico que puede articularse con el ethos de la transformación social, el cual permite dar direccionalidad a diversas experiencias pedagógicas alternativas en América Latina” (p. 108).

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

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

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

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

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

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

### **Intraculturalidad**<sup>16</sup>

Según Marco Raúl Mejía (2016) “la interculturalidad es una construcción contextual, histórica, política, social y de poderes en disputa” (p. 246). Es decir, se está llevando a cabo en la cotidianidad, como la práctica de educación comunitaria crítica en sí

---

16 Término referenciado por Marco Raúl Mejía, que se diferencia de la interculturalidad porque la intraculturalidad hace mención a la creación de nuevas nociones culturales, a partir del encuentro pluridiverso.

misma, se realiza en la convergencia de colectividades, universidad y territorio.

No obstante, se debe considerar que el término acuñado interculturalidad es construido con base en "desigualdades que al negar no dan lugar a la interlocución con la diversidad, construyendo una manera monológica de las culturas en los aspectos del saber y del conocimiento" (Mejía, 2016, pp. 246-247). La intraculturalidad exige un grado de sensibilidad hacia cualquier expresión de vida. Ser sensible es también un ejercicio de conciencia ética y política. Por ende, se defiende cualquier expresión de vida en los territorios; y, de esta manera, las comunidades se solidarizan entre sus diferentes proyectos.

Se canalizan para afianzar los procesos de movilización y formación, partiendo de la reivindicación de características en común y, de igual forma, que distinguen entre las comunidades participantes. Establecer estos elementos, permite acordar objetivos en común y diversificar los proyectos.

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

Hay que reivindicar el legado freiriano para construir y constituir horizontes desde las pedagogías críticas para el quehacer educativo exigiendo "un posicionamiento político de re-conocimiento del otro en condiciones de igualdad, un reconocimiento que posibilite la configuración de nuevas producciones simbólicas entre los sujetos que se encuentran" (Cruz-Cruz y Luna-Hernández, 2023, p. 108).

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

Es menester considerar también un posicionamiento onto-epistémico-relacional que irrumpa con las estructuras coloniales, por tanto, siguiendo a Cruz Cruz y García Rodríguez (2021): “representa una apuesta por desarticular la herencia colonial de subordinación de sujetos diferentes, y reconocer que todos los sujetos sociales son potencialmente educadores y potencialmente educandos” (p. 65).

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

Como afirma Valdés Gutiérrez (2018) “el sujeto<sup>17</sup> del cambio es plural (...) y no una entidad preconstituida. Su autoconstitución implica, en consecuencia, una intencionalidad múltiple, construida desde diversidades (no siempre articuladas) y dirigida a transformar los regímenes de explotación y dominio del capitalismo contemporáneo” (p. 342). Por tanto, “metodológicamente va a ser un ejercicio de colocar con fuerza propia desde sus narrativas y epistemes, aquellos asuntos negados y desafirmados, que el diálogo de saberes ha logrado colocar en un escenario de intraculturalidad” (Mejía, 2016, p. 247).

La pedagogía crítica responde a diferentes corrientes teóricas que Francy Helena Molina Ardila (2011), sintetiza en seis puntos:

- 1) Movimiento neomarxista, donde se destacan Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron.
- 2) Aportes de Foucault y Lacan.
- 3) Teorías críticas por Habermas.

---

17 Cruz Cruz y García Rodríguez (2021), en esta misma línea plantean que el sujeto es complejo y relacional, refiriéndose al educador, educando, saber, comunidad y la naturaleza “(...) que posibilita la generación de intercambios culturales, lingüísticos, epistémicos, espirituales, educativos, entre otros, con la finalidad de potenciar la configuración de tramas de significación inéditas” (p. 69).

4) Enfoques por Carr y Kemmis derivados de la Escuela de Frankfurt.

5) Nociones teóricas, sociológicas y educativas que se desarrollan en Estados Unidos y Gran Bretaña, representados por Henry Giroux, Michael Apple y Peter McLaren.

6) Pensamiento crítico latinoamericano donde se destacan los aportes de Paulo Freire.

En ese sentido, la pedagogía crítica coincide en una apuesta ético-política con la educación popular que pone de manifiesto una intencionalidad educativa donde se construye lo colectivo; y, pedagógicamente “en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluyen prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanía incluyentes y resistencias culturales” (Ortiz Valencia, 2009, p. 27).

El diálogo es una herramienta fundamental para todas las prácticas de educación, está presente en todas las prácticas y buscan brindar respuestas a las necesidades de los nuevos movimientos sociales y populares, es decir, el diálogo es la posibilidad de recrear otros escenarios donde tienen cabida los saberes y sentimientos de las personas, comunidades, movimientos que históricamente han sido excluidos.

La extensión crítica universitaria, es uno de los escenarios para propiciar este diálogo. Sin embargo, la disputa se debe mantener en diferentes frentes que constantemente estén en la búsqueda de las transformaciones para encontrar condiciones materiales que mejoren las condiciones de vida. Para ello, la educación comprendida como bien común, debe propender a problematizar las realidades y la pedagogía crítica es una apuesta por encontrar esas herramientas político-pedagógicas y ético-metodológicas para mantener la relación dialéctica con los territorios.

---

## Conclusiones

---

En primera instancia, es importante precisar que la extensión de la Universidad Surcolombiana tiene tres grandes perspectivas



que entran en tensión. Por un lado, una perspectiva paternalista de garantizar la oferta académica, distinta a los procesos de alfabetización que se desarrollaron en el siguiente bloque. Segundo, una apuesta transformadora de construcción con las comunidades heredera de la exigencia de los movimientos sociales y populares. Y tercero, una institución instrumentalizada e instrumentalizadora que responde a las políticas neoliberales.

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

Alfonso Borrero (1983) plantea retomando a Francisco Vosco (1962), que la universidad de tipo profesional es una institución que agudiza la cultura tecnocéntrica y contiene una excesiva e innecesaria burocracia. Constantemente realiza reformas de estatutos y proliferación reglamentaria. En ese sentido, abandonando la tarea del saber y del pensar, “todo lo cifran en las modificaciones de los sistemas del poder. Se identifican entonces con los sistemas vigentes en el poder político y ellas mismas se convierten en instrumentos de este poder” (Borrero, 1983, p. 118).

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

Aquí se hace relevante lo planteado desde las pedagogías críticas sobre la praxis como proceso político-pedagógico que: “crear una base pedagógica para la liberación colectiva y permanente de quienes habitamos el mundo” (Cruz-Cruz y Luna-Hernández, 2023, pá 107). Tal como lo plantea Guzmán Guerrero (2023), los proyectos educativos deben “generar un desarrollo cooperativo, construcción de redes, retejer las relaciones en la sociedad, reapropiarse de los territorios, fortalecer los procesos de resistencia, generar dignidad en las formas de vivir, relacionarse y coexistir, contagiar el actuar con la comunidad” (p. 90).

---

### Referencias

---

- Acebedo Restrepo, J. C. (21 de Noviembre de 2013). Acompañamiento al Proceso Organizativo de Defensa de la Cuenca del Río Magdalena para la garantía y restablecimiento de los derechos humanos y los -DESCA- de los afectados por la Política Minero Energética en la Zona Centro y Sur del Depato del Huila. *Guía para Presentación de Proyectos y Actividades de Proyección Social*. Universidad Surcolombiana.
- Acevedo, M., Gómez, R. y 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.
- Archila, M. (2016). “Hasta cuando soñemos”. *Extractivismo e interculturalidad en el sur de la Guajira*. CINEP/Programa Por la Paz. [https://www.cinep.org.co/publi-files/PDFS/20151202.hasta\\_cuando\\_sonemos.pdf](https://www.cinep.org.co/publi-files/PDFS/20151202.hasta_cuando_sonemos.pdf)
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, (59), 221-234. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>
- Baicué-Peña, J. E. (2009). *Educación superior en un espacio de frontera. Historia y desarrollo académico de la Universi-*

*dad Surcolombiana 1970-2010*. [Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/9351/Joseeliseobacue.2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barragán Giraldo, D. F. (Primer Semestre de 2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>

Borrero, A. (1983). Las universidades desde 1800 hasta 1945. Los modelos universitarios. Segunda Unidad Conferencia XI. *Simposio Permanente sobre la Universidad. Segundo Seminario General 1982-1983*. Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.

Briñez Villa, G. (2019). E-GBV-H-CAP-AM. (N. Medina-Medina, Entrevistador)

Cano Menoni, J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo\\_cano\\_premio\\_pedro\\_krotsch.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf)

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores. <http://observatorioed-hemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>

Cruz Cruz, C. A. y García Rodríguez, E. G. (2021). Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de Abya Yala. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (6), 61-72. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/140/82>

- Cruz Cruz, C. A. y Luna Hernández, V. (2023). Praxis solidaria: una propuesta conceptual a partir de la obra de Paulo Freire. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (10), 96-110. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/50/70>
- Diez Tetamanti, J. M. y Rocha, E. (julio-diciembre de 2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Duanas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2(57), 97-128. <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451748499005.pdf>
- Dussán Calderón, M. A. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia*. [Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5282/madc1de1.pdf>
- Dussán Calderón, M. A. (2017). *Informe de Proyectos y Actividades de Proyección Social*. Universidad Surcolombiana.
- Dussán Calderón, M. A. (2018). *Informe Proyectos y Actividades de Proyección Social Solidaria*. Universidad Surcolombiana.
- Dussán Calderón, M. A. y Gutiérrez de Dussán, I. C. (2014). *Empoderamiento desde la educación popular. Sistematización de experiencias orientadas por la Universidad Surcolombiana en el Departamento del Huila -Colombia-*. Editorial Universidad Surcolombiana.
- Ferreiro Baamonde, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En E.-F. y. (Comps.). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 113-144). Editorial Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20Universidad%20en%20conflicto-TdS.pdf>
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores, S. A. <https://grandeseducadores.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/extensic3b3n-o-comunicacic3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>

Guzmán Guerrero, M. (2023). El plan para la transformación de la educación de Oaxaca (PTEO) como una educación formadora de resistencias decoloniales por la justicia socioambiental en Nuestra América. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (10), 78-95. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/33/71>

Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.

Herrera Farfán, N. A. (2018). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Ediciones Desde Abajo - Editorial El Colectivo.

León, A. L. (s.f.). *La Extensión Universitaria en América Latina desde sus orígenes a la actualidad*. Academia.edu.

[https://www.academia.edu/22996246/La\\_extensi%C3%B3n\\_universitaria\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_desde\\_sus\\_or%C3%A9genes\\_a\\_la\\_actualidad](https://www.academia.edu/22996246/La_extensi%C3%B3n_universitaria_en_Am%C3%A9rica_Latina_desde_sus_or%C3%A9genes_a_la_actualidad)

Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar"* (pp. 227-249). Ediciones desde Abajo. <https://www.sercoldes.org.co/images/Metodologia/Libro-Pedagogias-y-metodologias-de-la-EP.pdf>

Molina Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*, 5(10).

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.

Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6680/Y%20qu%c3%a9%20>

de%20las%20pedagog%c3%adas%20cr%c3%adticas.  
pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortiz-Riaga, M. y Morales-Rubiano, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educ. Educ.*, 14 (2), 349-366. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1928/2483>

Ross, A. (2010). La emergencia de la universidad global. En E.-F. y. (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 51-70). Editorial Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20Universidad%20en%20conflicto-TdS.pdf>

Rufer, M. (2020). No vamos a traducir. Instalar un secreto, negar la dádiva, redefinir el juego. En I. Cornejo, & M. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica metodológica* (pp. 277-302). CLACSO - CONACYT-FONCICYT. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15680/1/Horizontalidad.pdf>

Runge Peña, A. K. (s.f.). Analítica empírica de la praxis educativa (escolar y extra-escolar). Aportes al campo disciplinar y profesional de pedagogía desde una teoría de las prácticas.

Tommasino, H., & Can, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

Universidad Surcolombiana. (2004). *Acuerdo número 046 de 2004*. Neiva.

Universidad Surcolombiana. (2016). *Informe de autoevaluación con fines de Acreditación Institucional de Alta Calidad*. Universidad Surcolombiana.

Valdés Gutiérrez, G. (2018). Reflexiones ético-políticas desde los talleres de paradigmas emancipatorios. En X. J. Leyva Solano, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 321-348). Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO.

Prácticas de educación en el marco de la extensión crítica universitaria:  
Una lectura desde las pedagogías críticas latinoamericanas  
Nicolás Medina-Medina | Héctor Fabio Ospina Serna  
Oscar Armando Jaramillo García

Valladares, L. (28 de Junio de 2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158), 186-203. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00186.pdf>

Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia*. Ocean Sur.

Villa Gómez, J. D. (julio-diciembre de 2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *AGO.USB*, 12(2), 349-365. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v12n2/v12n2a05.pdf>

Villaquiran Torres, E., Puentes Zamora, D. E. y Mateus Serrano, J. (2013). *Memorias de la Universidad Surcolombiana (Usco) desde las voces de sus docentes*. [Tesis de Pregrado Psicología. Universidad Surcolombiana] Neiva-Huila. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/485/1/TH%20P%20013.pdf>

Vocos, F. J. (1962). *El problema universitario y el movimiento reformista*. Editorial Huemul, S.A.

