



LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO PRACTICA DECOLONIAL¹

Carlos Andrés Arana Castañeda²

Resumen: El conocimiento y su generación se presentan hoy en día como herramienta determinante en la distinción de modos de estar en el mundo que son susceptibles a influencias de la modernidad; razón de esto es la generación de prácticas y discursos que definen lo que puede ser moderno o no-moderno. En este sentido, un elemento fundamental para la consecución de los supuestos que se plantea la modernidad es la investigación, la cual se presenta de maneras diferentes (formativa y sentido estricto) en cuanto a su posibilidad y formas de generar conocimiento. La reflexión que aquí se presenta muestra la investigación formativa como practica decolonial, la cual no debe ser vista por simple necesidad teórica como actividad solo formativa, ya que se reconoce en la misma un horizonte de posibilidades para la gestación de conocimiento propio de contextos, cuerpos e ideologías que difícilmente son reconocidas en tendencias eurocéntricas y moderno/coloniales.

Palabras claves: investigación formativa, conocimiento, modernidad/colonialidad, decolonialidad.

INTRODUCCIÓN

Las propuestas educativas en contexto latinoamericano se establecen bajo parámetros e intereses desarrollistas que buscan fortalecer el devenir económico de las diferentes regiones en función de un sistema mundo. Estos intereses proponen y trabajan por el establecimiento de un tipo de sujeto que responda al cumplimiento de los objetivos planteados. Razón por la cual las estructuras curriculares de las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles buscan adecuarse a estas exigencias trazando planes de estudio pensados para dar viabilidad a las prácticas y relaciones educativas.

¹ Los autores certifican que tienen los derechos patrimoniales sobre esta obra, que en el texto se respeta el Derecho de Autor y autorizan su divulgación y publicación con una licencia **Creative Commons Atribución**, tal y como se encuentra descrito en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

² Licenciado en Biología y Educación Ambiental. Docente Investigador Colegio San Luis, Sevilla Valle del Cauca. Coordinador Semillero en Investigación Formativa y Orientación Profesional Colegio San Luis (SIFOP-CSL). Colombia. carlos.arana132@gmail.com



Estos intereses de origen moderno que se materializan bajo ideas y supuestos de felicidad, libertad y autonomía para los sujetos que persiguen condiciones, entre otras, de estabilidad económica, confort, proyección académica -preferiblemente de certificación internacional- y de relaciones con el territorio bajo manejos sustentables enmarcados en políticas verdes, son considerados para su consecución en la triada docencia - investigación - proyección social que se presenta como garante de la formación integral en los centros educativos (Arana et al. 2015).

Aquí la investigación se muestra fundamental para la generación de nuevos conocimientos acordes con las necesidades económicas, sociales, ambientales, políticas y culturales que se establecen en contexto(s) determinado(s) y que influyen de manera directa –por planeaciones curriculares- o indirecta –por implementaciones extracurriculares o propias del currículo oculto- en las relaciones enseñanza-aprendizaje, docencia-discencia y saber-poder que se gestan en las instituciones educativas. Es en la producción y uso del conocimiento en donde se afrontan escenarios de decisión que establecen parámetros para la configuración de territorios, sujetos y relaciones que dan rumbo a estilos de vida que determinan la diferencia entre el sujeto moderno y no-moderno (McLaren en Giroux, 1988).

Razón de lo anterior y apoyado en la crítica como producción teórica, el objetivo del presente artículo es reconocer y reflexionar la investigación formativa como practica decolonial basado en los escenarios y momentos que brindan las practicas realizadas y los discursos que erigen estudiantes de 10° y 11° en el Semillero de Investigación Formativa y Orientación Profesional del Colegio San Luis (SIFOP-CSL) en Sevilla, Valle del Cauca.

DESARROLLO PROBLEMICO

- **Descripción de la situación problema a atender**

El ejercicio docente e institucional que se orienta al desarrollo de la formación integral y de propuestas holísticas que consideran componentes disciplinares, éticos, políticos, sociales e investigativos debe reconocer e invertir esfuerzos que potencien las realidades discentes en cuanto a su posibilidad de producir, analizar y usar acertadamente el conocimiento. Continuar trabajando logros, competencias e



VII Coloquio Internacional de Educación



indicadores en las instituciones educativas resulta absurdo si se realiza a partir de lecturas no situadas o con la mera excusa de posicionarse lo mejor posible en escalafones nacionales e internacionales. Resultado de esto es la recurrencia con que las instituciones educativas se enfrentan a dificultades en el momento que pretenden que sus estudiantes apliquen lo aprendido en una situación cotidiana que lo requiere. Lo que da cuenta de que no es posible continuar ofreciendo información y teorías que se comprendan por antonomasia como conocimiento y formación, donde se vea el estudiante como simple receptor, carente de crítica y postura frente a lo que se le enseña de manera preestablecida (Arana et al. 2015).

Es menester entonces, que la práctica docente y las estrategias institucionales funjan por el desarrollo de ejercicios que integren las realidades académicas y sociales de sus actores. Donde se parta de acciones coherentes que reconozcan las experiencias de estudiantes y docentes como momento vital para dar posibilidades transformadoras relevantes a sus vidas; Peter McLaren en Giroux (1988) lo expone de esta manera:

“[...] los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de sus estudiantes, de manera que estos tengan voz y voto, es decir, los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual deben ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes” (p. 19).

Adherido a esto, los propósitos que se establecieron para el desarrollo del SIFOP-CSL ven en la investigación formativa la manera de (i) dar voz a los estudiantes y posibilitar su acción directa sobre el análisis y cuestionamiento de la información que reciben en el aula, para avanzar en los procesos de generación y uso del conocimiento a partir del manejo de prácticas propias de la investigación, (ii) hacer de las relaciones enseñanza-aprendizaje y docente-discente un ejercicio dinámico que dé cuenta de la necesidad de pensar epistemológica y dialécticamente los contenidos que se imparten en las instituciones educativas, y (iii) fortalecer la construcción subjetiva e intersubjetiva que tienen lugar y se



ven influenciadas por los espacios y momentos escolares, donde las experiencias de los actores educativos se reconozcan como punto de partida para la construcción de escenarios que respondan a las necesidades y proyecciones de los mismos.

La consecución de lo anterior ha suscitado que tras el estudio, discusión e implementación de la investigación formativa surjan múltiples dudas en cuanto a su posibilidad real para la generación de elementos pensados en contexto, ya que esta entendida como práctica formativa y productiva³ requiere de posicionamientos epistemológicos que no solo se apropien de lo que produce, sino también, de la manera en que se realiza, considerando la fina distancia que llega a existir entre la concepción de la investigación formativa como practica liberadora o ejercicio moderno-colonial.

- **Investigación formativa y pensamiento decolonial**

Posibilitar el aprendizaje del estudiante y la renovación pedagógica del docente son los puntos de partida para la implementación de la investigación formativa en el país, que empieza a ser tenida en cuenta en la década del 90 por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) que la presenta como investigación hecha por estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo curricular que dinamiza la relación de estos actores con el conocimiento (Restrepo, 2007).

Una de las primeras tareas teórico-prácticas es la de establecer y aclarar diferencias entre la investigación formativa y la investigación en sentido estricto. La forma en que se afronta el conocimiento y su alcance establece dicha diferencia, siendo en la investigación formativa un conocimiento de uso contextual y situacional, mientras la investigación en sentido estricto funge por la generación de conocimiento que es susceptible de ser valorado y aceptado universalmente. Asimismo, la labor del docente, el estudiante y las formas en que afrontan lo relacionado con el conocimiento, se muestra determinante en la distinción entre los tipos de investigación. En la investigación formativa el

³ Se comprende la investigación formativa como practica productiva debido a la posibilidad que esta brinda para que los actores involucrados en su implementación avancen en la gestación de lo nuevo o lo repensado, buscando que no se vea como ejercicio solo formativo en cuanto al manejo de elementos característicos de la investigación, condición inherente que en ningún momento se pretende superar o rechazar, pero tampoco presentar como única opción o función de este tipo de investigación.



aprendizaje por descubrimiento y construcción de conocimiento, en mayor proporción, es labor del estudiante; la exposición de contenido y la presentación de problemas es labor entonces del docente. Mientras que en la investigación en sentido estricto las funciones se invierten, incorporando el hecho de que esta se presenta como implementación necesaria en la educación superior (Restrepo, 2003 y Restrepo, 2007).

La investigación “*sin apellido*”⁴ es propuesta de aplicación no solo conceptual y metodológico, sino también política. Su uso no se puede basar en el solo aprender, enseñar y utilizar metodologías, pues es importante reconocer sus alcances en cuanto a la generación de nuevos espacios donde el sujeto debe y toma acción. En este sentido, el pensamiento decolonial que se presenta como posibilidad de superación de la modernidad/colonialidad da evidencia de un periodo que desde lo ideológico no ha sido superado, la colonialidad. En el pensamiento decolonial, sus acciones y las de sus actores confrontan los intereses de preestablecer posibilidades de ser, saber y acceder al poder, que configuran desde supuestos de modernidad los modos en que se cumplan tales expectativas, donde la investigación y la lectura de los contextos se muestran relevantes en la consecución de estos objetivos (Restrepo y Rojas, 2010).

Superar la modernidad/colonialidad requiere de comprensiones conceptuales que impidan asumir esto como un pensar y actuar sin lugar o historia. Grosfoguel (2006) aclara que la colonialidad no es análoga del colonialismo ni es causal o consecuente de la modernidad. Colonialidad y modernidad son entonces componentes de un mismo elemento, de una *misma moneda*. Asimismo, es imprescindible el reconocer, como lo indican Restrepo y Rojas (2010), que en la idea de superación de la modernidad/colonialidad los discursos deben considerar la existencia de lo moderno y lo no-moderno, que como anteriormente se mencionó, determina los tipos de sujetos que son resultado de las prácticas que se implementan en dicho sistema; los citados exponen:

⁴ La referencia *investigación sin apellido* se presenta como una forma de hablar de investigación de manera indiscriminada, es decir, sin valerse de si esta es formativa o en sentido estricto. No parte de la intención de igualarlas sin discusión alguna y por necesidad, pues se reconoce que en su lectura como practica generativa se vuelve constituyente relevante para la instalación de nuevas propuestas de valor académica, político e investigativo.



“No hay un nosotros (modernidad) sin que al mismo tiempo se defina un no-nosotros, un ellos (no-modernidad). Al definir un espacio, al trazar unos bordes, al mismo tiempo se define un interior y un exterior. Entonces si se entiende la modernidad como un proyecto civilizatorio, lo que está en juego con ella es la configuración de un nosotros-moderno en nombre del cual se interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas, que en su diferencias son producidas como no-modernas” (p. 18).

En últimas, el pensamiento decolonial expone que la importancia es generar nuevos sistemas y formas de análisis que no sean eurocéntricas, ya que la relevancia parte de que el conocimiento que se produzca sea situado histórica, corporal y geopolíticamente (Restrepo y Rojas, 2010). Este rechazo a ideologías de origen o influencia no se realiza simplemente por ser europeas; de hecho al mismo tiempo que se reconoce que muchas de estas tendencias resultan ser acertadamente críticas, también se reconoce que para ser europeas no necesariamente se gestaron en este territorio, sino que su influencia corresponde a periodos históricos de colonialismo. Empero, la (re)presentación de un conocimiento que no es situado o histórico impide en gran medida avanzar en la (re)construcción de intereses propios de un contexto, de nuestro contexto.

Es aquí donde la investigación formativa se presenta como practica decolonial, ya que como arriba se menciona, esta permite la producción de conocimiento contextual y situacional. Aun así, es necesario entender que el pensamiento decolonial no parte de análisis regionales o nacionales; de hecho, son estas dos un resultado del sistema mundo, que se presenta como categoría de análisis e invita a comprender que la investigación formativa para ser decolonial requiere a su vez de miradas críticas sobre los aspectos generativos y constituyentes de la misma, es decir, verla como un producto del sistema mundo y en especial de las tendencias moderno/coloniales.

PROPUESTA EPISTÉMICA

¿Es posible generar elementos propios para un contexto con prácticas no propias del mismo? ¿La investigación formativa se ve permeada por intereses moderno-coloniales o se presenta como solución a dicha tendencia? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Será posible que el momento histórico en el que



VII Coloquio Internacional de Educación



nos encontramos requiera de encuentros o espacios para (re)pensar las practicas investigativas, educativas y pedagógicas que se implementan bajo intereses desarrollistas?; son algunos de los cuestionamientos que recogen la idea que se ha pretendido mostrar hasta aquí, y que además surgen y son parte de los espacios y discusiones que se tienen en el SIFOP-CSL.

Es necesario primero aclarar que los integrantes del SIFOP-CSL no son vistos como sujetos colonizados, sino como sujetos que aducen necesitar de una formación que atente contra lo impuesto y que en el aula se ve como contenidos y disciplinas. Por lo tanto las ideas que hasta aquí se han expuestos y las que se presentaran en adelante no parten de intenciones mesiánicas, por el contrario, se exponen con la intención de que las mismas sean discutidas y (re)pensadas a partir de los elementos con los cuales se describen.

Ahora bien, la culminación de esta reflexión, que entre otros busca dar opciones de respuesta a los cuestionamientos ya presentados se realizara en dos momentos: (i) el análisis reflexivo sobre la investigación formativa como tendencia moderno/colonial; y como condición consecuente, (ii) la lectura de la investigación formativa como practica decolonial.

- **Investigación formativa como tendencia moderno/colonial:**

Una de las principales discusiones alrededor de la investigación formativa parte de la lectura de su posibilidad de generar conocimiento. Conocimiento que es fundamental en los procesos de configuración de lo subjetivo e intersubjetivo, ya que este determina los modos de estar en el mundo y de relacionarse con sus elementos sociales, culturales y naturales, que a partir de la integración sujeto-conocimiento transforma la práctica investigativa en campo de esperanza (Freire, 2004).

Como ya se mencionó, el conocimiento situado y de uso contextual es el producido por la investigación formativa, mientras que la investigación en sentido estricto cuenta con un conocimiento aceptado universalmente (Restrepo, 2003). Aquí se ve de manera crítica como con la intención de mantener dicha distinción se limitan los alcances de la investigación formativa, a la cual con el objetivo de ser vista rígidamente como practica formativa se le niega, en discursos y prácticas, la producción de un



VII Coloquio Internacional de Educación



tipo de conocimiento que vaya más allá de la solución momentánea de tareas académicas. Incluso es común que se mencione que solo se hace investigación en nivel pos-gradual (maestría y doctorado), mientras que el pregrado sirve solo para aprender hacerlo (Restrepo, 2003 y Restrepo, 2007). Estas aseveraciones van en contra del desarrollo del pensamiento mismo. Rechazar o aceptar lo producido en la investigación formativa debe corresponder a un ejercicio riguroso que vaya más allá de la necesidad de mantener mencionada distinción.

Claro es que el discurso de la investigación es más frecuente en los espacios de educación superior -preferiblemente pos-gradual-, pero esto no es razón para elitizar y limitar su aplicación, lo que se hace evidente en el momento que la investigación formativa como producto de las tendencias moderno/coloniales debe, para su existencia, reconocer los universalismos que se le otorgan a la investigación en sentido estricto; universalismos que demuestran ser efectivos en la generación de lógicas de inclusión-exclusión, es decir, ¿qué de lo aceptado universalmente considera las necesidades de nuestro contexto o fueron construidas desde el mismo? Es que cuando se determina la diferencia entre lo moderno y lo no-moderno dicho conocimiento es de gran influencia. Reconocer lugares, cuerpos e ideologías donde es posible o no aplicarlo y producirlo hace de la investigación formativa una mera herramienta de distinción, entre lo que igualmente puede o no producir conocimiento.

En este mismo sentido, aprender teorías y conceptos por medio de la investigación sin otro sentido diferente al aprender mismo, hace de esta un tradicionalismo que obligatoriamente disminuye sus alcances en la práctica con el fin de cumplir con sus limitaciones teóricas. Por esto, coherente con la necesidad de producir tendencias que sustituyan lo europeo, es necesario abarcar nuevas maneras de pensar la investigación formativa, donde sin duda se parta de una primera intención que es la de formar, pero que no sea esta la única. Reconocer a las juventudes de hoy en día que tienen acceso a múltiples herramientas y elementos que utilizados acertadamente favorecen su aprendizaje, implica reconocer por igual que cuentan con características bio-psico-sociales que los hacen protagonistas en la generación de un conocimiento situado merecedor de ocupar escenarios que vayan más allá de lo local, donde los conocimientos tradicionales y emergentes que se piensan en nuestra historia y territorio lleguen a ser parte del sistema mundo.



VII Coloquio Internacional de Educación



Es vital que en la idea de transformar la investigación formativa además de contemplar las experiencias de los actores educativos y de dar paso a nuevas propuestas metodológicas, docentes y estudiantes conviertan sus prácticas en acción política, con el propósito de que esta nueva forma de pensar no se presente como mera rebeldía. La acción política favorece las maneras en que se realizan estas lecturas, que a partir del acto consciente e intencionado permite avanzar en la transformación de la realidad y la manera en que se interviene. Gutiérrez y Buitrago (2009) ven lo anterior representado en el pensamiento de Habermas:

“De acuerdo con el pensamiento Habermasiano de practica desde la acción política e interacción al interior de una realidad sometida al cambio tal como la teoría misma que la sustenta; la práctica educativa al ser reflexionada de manera consciente e intencional, va facilitando la transformación de la realidad en que tiene lugar” (p. 72).

Consecuente a lo anterior, abolir la investigación formativa como tendencia moderno/colonial es necesario para avanzar en la (re)construcción de espacios, cuerpos e ideologías. (Re)construcción que favorece también la manera de configuración de los sujetos y las instituciones, que en la aplicación rígida de este tipo de investigación son vistos como productos de la modernidad, pero que en su transformación abren las posibilidades para avanzar en el repensar de la investigación formativa como practica decolonial, productora de sujetos, historias, cuerpos e instituciones no-modernas, no-coloniales.

▪ **Investigación formativa como practica decolonial:**

Las ideas del pensamiento decolonial exponen que las experiencias que se generan en espacios y contextos regionales o locales se materializan a partir de elementos, símbolos, códigos, rostros y cuerpos inherentes a una historia que se ha visto permeada por las lógicas moderno/coloniales. Aunque, advierte que así como no es cierto que la modernidad llegue a todo espacio, es posible también construir un afuera de la modernidad (Restrepo y Rojas, 2010).



VII Coloquio Internacional de Educación



La construcción de este afuera de la modernidad encuentra un horizonte de posibilidad en la investigación formativa que aquí se presenta como decolonial. Cuando se asume de manera crítica, pensada y construida a partir de ideas y elementos propios, no-modernos, su alcance generativo y constructivo puede llegar a expandirse si no se parte de imposiciones teórico-prácticas que se fundan en las zonas dominantes del sistema mundo. Este último, categoría de análisis del pensamiento decolonial, expone que las ideologías europeas no se presentan como autoridad en la producción de conocimiento, su importancia radica en la utilidad que a la misma se le dé bajo lógicas e ideas situadas.

En este sentido, Mora-Osejo y Fals-Borda (2001) ven en la tarea de desarrollar marcos científicos y técnicos, que sin ignorar lo universal o lo extraño, privilegien la búsqueda autopoietica con recursos intelectuales y prácticos propios, la reparación a problemáticas que generan el acto de asumir ideologías europeas como “dios” que parten del hecho de favorecer la producción de conocimiento parcializada que no garantiza la determinación o reconocimiento de lo que para esta zona de particularidades geopolíticas se convierte en propio, es decir, partir siempre de universalismos y generalidades impide el desarrollo de los recursos intelectuales con los que se cuentan en zonas específicas, dando paso a lo que estos autores denominan *autocastración intelectual*.

Ahora bien, la idea que hasta aquí se pretende exponer y que muestra la investigación formativa como practica decolonial parte de una primera necesidad, la de (re)pensar su aplicación rígida que en teoría y practica se limita a un ejercicio de aprendizaje no crítico, no productivo. Esto suscita, como segunda necesidad, que las prácticas investigativas, educativas y pedagógicas que se implementan bajo intereses desarrollistas sean construidas y pensadas bajo lógicas diferentes. Lógicas que vean de manera crítica el afán universal de estandarizar métodos, lenguajes, procesos, modos de comunicación de la investigación y demás aspectos que sin duda se vuelven determinantes en la validación del quehacer del profesional. Esto es concordante con lo que a su vez mencionan Mora-Osejo y Fals-Borda (2001):

“Nuestros grupos colegiados y los criterios de evaluación de las tareas científicas e informes técnicos deben ser prioritariamente locales y no ser referidos a los de las zonas del mundo hoy dominantes, por la necesidad de hacer que los trabajos producidos sean pertinentes ante todo



para nuestra sociedad. No pueden valer más por el solo hecho de comunicarse en inglés, francés o alemán o publicarse en revistas de países avanzados” (p. 139)

La comprensión de lo anterior da paso a las ideas finales de esta propuesta decolonial con los siguientes enunciados:

- i. Las metodologías que se utilicen como herramienta de acceso al mundo de la investigación deben contar con responsabilidades éticas, geopolíticas y morales que den cuenta de lecturas previas y situadas. No se puede continuar aplicando un método estandarizado por la mera necesidad de cumplir exigencias universales de forma.
- ii. El acceso a idiomas diferentes al que nos es inherente debe corresponder a una tarea formativa, no a un requisito impositivo de validez académica. El lenguaje es vital en la construcción y comunicación de las ideas, sin embargo negar u otorgar posibilidades a códigos restringidos limita directamente el acceso a mundos que se relacionan y manifiestan a partir de elaboraciones periféricas, oprimidas o no descritas aun.
- iii. Esto no corresponde a una conjetura obligada de menciones hechas por autores nacionales, sino más a un llamado de que actividades como la publicación de resultados de investigación sea un ejercicio propio de la investigación formativa, que de hecho se hace recurrente a nivel nacional donde gran parte de lo que se publica corresponde a ejercicios realizados por la relación docente-discente enmarcados en requisito de grado de la educación superior, y que con la existencia hoy en día de los semilleros de investigación en cualquier nivel educativo puede extenderse y hacerse común, con rigor generativo y evaluativo como garantía, a niveles de educación secundaria.
- iv. Finalmente, la comunicación de los productos investigativos debe considerar escenarios diferentes a las comunidades académicas que en ocasiones se muestran restringidas. La elaboración de estos tiene en cuenta para su desarrollo prácticas, discursos y tradicionalismos que se gestan en comunidades no académicas, donde la retribución no debe ser menos que tarea coherente del investigador y del docente o el estudiante que se forma en investigación.



CONCLUSIONES

Ver la investigación formativa como solución a tendencias moderno/coloniales es posible bajo la responsabilidad de que esta misma se piense desde estructuras, territorios e intereses propios. La transformación teórica de esta práctica generativa otorga la posibilidad de gestar espacios diferentes para aquellos actores que se muestran preocupados por la (re)construcción de las características geopolíticas, corporales, culturales y sociales que le son inherentes y que hacen parte del sistema mundo como un elemento estructurante no totalizado o acabado.

Por lo tanto, la investigación formativa como practica decolonial requiere de la transformación de ejercicios investigativos, educativos y pedagógicos con enfoques epistemológicos y metodológicos situados que favorezcan la producción de conocimiento. Conocimiento que debe bastarse de su generación y aplicación coherente en y sobre las necesidades propias de zonas que aunque no son dominantes, muestran múltiples posibilidades de producción a partir de características que en cuanto a lo social, cultural y natural se refiere. Aspectos que a su vez requieren de la transformación de la práctica docente y discente con la intención de dinamizar las relaciones enseñanza-aprendizaje y saber-poder que se dan en los espacios académicos, favoreciendo la construcción de elementos no-modernos que permitan que el horizonte histórico que de aquí en adelante se elabore tenga la posibilidad de ubicarse en cuerpo, espacio, ideologías y modos de comunicación inherentes a lo que no es europeo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arana, C.A., Guapacha, J.E. y Serna, L.C. (2015). Formación docente y el reconocimiento de la otredad escolar. *Memorias I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, Educación: Sentidos de la Educación Popular Hoy*. Manizales: Universidad de Manizales-CLACSO.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Edt. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Edt. Paidós.



VII Coloquio Internacional de Educación



- Gutiérrez, M.C. y Buitrago, O.E. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas: Una propuesta basada en la investigación*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Rev. Tabula Rasa* 4, 17 – 48.
- McLaren, P. (1988). Teoría crítica y significado de la esperanza. En: Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Edt. Paidós.
- Mora-Osejo, L.E., y O. Fals-Borda. (2001). Manifiesto por la autoestima en la ciencia colombiana. *Rev. Acad. Colom. Cienc.* 25 (94), 128-142.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nomadas* (18), 195 – 202.
- Restrepo, B. (2007). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. *Colombia. CNA*.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.