



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Experiencia de socialización desde procesos comunitarios y/o de
organizaciones sociales en Medellín**

Dora Emilse Londoño Cañola

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Experiencia de socialización desde procesos comunitarios y/o de
organizaciones sociales en Medellín

Dora Emilse Londoño Cañola

Trabajo de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación

Asesor:

Félix R. Berrouet Marimón, sociólogo

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Uniplurivesidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Agradecimientos

A la legión de ángeles clandestinos: mis amigos.

A los participantes de esta investigación.

A mi asesor.

CONTENIDO

Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	11
1.1. Una mirada al paisaje: Contexto de la investigación.	11
1.2. Los pasos que dan inicio al camino.....	12
1.3 Experiencias desde la Educación Popular (EP).....	14
1.4 El lugar de la experiencia en la formación en Educación Popular	22
1.5 Descripción del problema y preguntas	25
1.6 Objetivos	26
1.6.1 Objetivo General.....	26
1.6.2 Objetivos Específicos	27
1.7 Justificación.....	27
Capítulo 2. Diseño metodológico	29
2.1 Enfoque y paradigma	29
2.2 Proceso para la recolección de información.....	31
2.3 Proceso para la generación y análisis de datos cualitativos	32
2.4. Participantes	33
Capítulo 3 Socialización, experiencia y sujeto	36
3.1 La socialización desde la experiencia del sujeto	36
3.1.1. La experiencia de socialización institucionalizante: la iglesia	39
3.1.2. La experiencia de socialización institucionalizada: la escuela.....	42
3.2. La experiencia de socialización como pensamiento crítico-fronterizo	44
3.2.1 Los mitos fundacionales de la socialización metropolitana	47

Capítulo 4. Resultados	53
4.1 Las influencias que permiten el trasegar del sentido crítico	53
4.1.1. La escuela	53
4.1.2. La iglesia.....	56
4.1.3. Los sindicatos	58
4.2. El trasegar en el contexto: los liderazgos	61
4.3. Los retos del trasegar: reflexiones, búsquedas y desafíos	67
Conclusiones	75
Referencias	77

Resumen

Esta investigación tuvo como pretensión la de comprender la experiencia de socialización del sujeto, en el marco de procesos comunitarios y/o de organizaciones sociales en la ciudad de Medellín, para enriquecer la reflexión pedagógica desde las nuevas realidades que enfrenta la Educación Popular, haciendo una descripción de las diferentes influencias que tuvieron los sujetos para su socialización.

Desarrollada a partir de un diseño cualitativo, esta investigación recoge aspectos del paradigma socio crítico y retoma elementos construidos con los sujetos desde de la Teoría Fundada para el análisis de la información.

Los resultados dan cuenta de la experiencia de socialización como un aspecto clave en el desarrollo de los sujetos y contribuye a comprender al sujeto actual en su complejidad a partir de los planteamientos emancipatorios.

Palabras clave: Educación Popular, experiencia, socialización.

Abstract

This research was intended to understand the experience of socialization of the subject, within the framework of community processes and / or social organizations, that enrich the pedagogical reflection from the new realities facing Popular Education. Making a description of the different influences that the subjects had for their socialization. Developed from a qualitative design, this research collects aspects of the socio-critical paradigm and takes up elements built with the subjects from the Founded Theory for the analysis of information.

The results show the experience of socialization as a key aspect in the development of the subjects and contribute to understanding the current subject in its complexity from the emancipatory approaches.

Keywords: Popular education, experience, socialization.



Sin título, Fredy Serna (1994)

Introducción

Esta investigación se interesa por la socialización vista desde la experiencia del sujeto, en este sentido ésta se encuentra centrada en discursos en que la experiencia adquiere importancia desde de los sujetos y no desde las agencias de socialización.

Los sujetos de esta investigación son hombres, mujeres que en diferentes tramos de sus vidas han tenido la oportunidad de pensar lo social, lo político, lo cultural, acompañados en muchas ocasiones de las organizaciones sociales o comunitarias. Su trasegar en diferentes momentos son el reflejo de sus acciones en las que apostar por la Educación Popular se convierte en un eje articulador, que en diferentes momentos y lugares han generado nuevas reflexiones alrededor de la educación.

El interés por el sujeto y su experiencia rescata el lugar de lo particular, la posibilidad de reconocer los aportes de quienes han hecho parte de las organizaciones, quienes más allá de una función institucional aportan con su recorrido y con su trayectoria que ha permitido otros diálogos, trascendiendo los discursos acartonados que pretenden homogenizar y en muchos casos excluir ciertos discursos por no considerarlos “científicos”. Es por ello que la Educación Popular se convierte en una herramienta que permite transitar a los sujetos por algunos debates claves en diferentes momentos.

Esta investigación tiene un diseño cualitativo, así como elementos del paradigma socio crítico y emplea los procesos que establece la Teoría Fundada relacionados con el análisis de la información. Los instrumentos para la recolección de dicha información están guiados por la observación participante y las entrevistas. Como parte de los resultados, esta investigación presenta a la socialización de los sujetos como una experiencia que aporta a la reflexión sobre la forma como construyen desde sus particularidades, siendo la Educación Popular un referente clave.

Este trabajo tiene cuatro capítulos. El primero corresponde al problema de la investigación, la pregunta, así como los objetivos propuestos; el segundo capítulo corresponde al diseño metodológico considerados para el abordaje de esta investigación; el tercer capítulo corresponde al marco conceptual donde se abordan algunos aspectos nombrados en el planteamiento del problema; el cuarto capítulo muestra los resultados de la investigación. Al final, se plantean algunas conclusiones.

Nota sobre las imágenes que acompañan esta investigación

Las obras que abren cada capítulo pertenecen al artista plástico Fredy Serna¹. En ellas se ve reflejado el trasegar por lo cotidiano en algún lugar de Medellín, de manera particular en el barrio Castilla.

Su obra caracterizada por los paisajes urbanos, de calles estrechas y empinadas nos remite a muchos de los lugares por donde han caminado quienes le han apostado al trasegar con las comunidades. En estos paisajes se puede entrever la presencia de ese caminate como metáfora que acompañará esta investigación.

El caminante como ese sujeto que se abre al mundo, que en su trasegar se encuentra consigo mismo. Al caminar, se habita de manera particular el territorio, la ciudad, se experimenta más allá de los afanes y permitirse el asombro para poder detallar las huellas que han dejado otros caminantes. Caminar, como una manera de trasgredir en una época que imponía el “guardarse” o esconderse. Salir a la calle y apropiarse de la ciudad

Es un retrato de los territorios por los que se ha trasegado y desde donde ha sido posible reconocer lo cotidiano, la manera en que las personas construyen su existencia.

¹Ver parte de su obra en: <http://www.colarte.com/colarte/ConsPintores.asp?idartista=1386&pest=comentarios>.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

1.1. Una mirada al paisaje: Contexto de la investigación.

Este trabajo de investigación se interesa por la experiencia de socialización de sujetos, que han participado en algún momento de sus vidas, en organizaciones sociales con apuestas por la Educación Popular (en adelante EP). Esta elección pretende comprender el asunto desde tres trayectorias: la primera, cuando inician su proceso de participación en organizaciones sociales; la segunda, la de la EP en América Latina; y la tercera, la experiencia vivida desde el dialogo de los sujetos y la EP.

En este capítulo se presenta una descripción del contexto en el que se ubica esta investigación. El punto de partida son las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado y la primera década del siglo XXI, como referente que vincula a la ciudad de Medellín con el fenómeno de violencia, asociado al narcotráfico y al conflicto interno. Posteriormente, se exponen algunas experiencias investigativas de EP, aspecto relevante para la comprensión de la experiencia en este trabajo. Finalmente se presentan los vacíos que pretende abordar este estudio.

Si bien la ciudad en su conjunto experimenta cambios relacionados con la violencia vivida en las décadas señaladas, aún merecen ser comprendidos, no sólo desde lo que se ha denominado como el resurgimiento de la ciudad, sino desde procesos de socialización por fuera de la escuela, que son olvidados por los análisis triunfantes del bien sobre el mal. ¿Qué hay, más allá de este cambio en la violencia en la ciudad? Serviría de algo saber hoy: ¿cuáles fueron los niveles de escolarización de todas las víctimas de la violencia de estas últimas décadas? o, ¿cuántas de estas personas participaron en procesos de socialización barrial?, ¿cómo fue el proceso de socialización de los jóvenes en los barrios?, ¿qué reflexiones y qué enseñanzas pedagógicas pueden emerger?

En retrospectiva, este tipo de inquietudes nos brinda, la posibilidad de revisar la experiencia del sujeto en un contexto en donde la Educación Popular ocupa un lugar clave en esta historia.

1.2. Los pasos que dan inicio al camino

Los procesos migratorios ocurridos en diferentes periodos del siglo XX en la ciudad de Medellín, son el resultado del posicionamiento industrial de las primeras décadas que ocasionó la llegada de población rural a la ciudad en búsqueda de bienes y mejores posibilidades que la urbe comenzaba a ofrecer. Para las décadas del cincuenta y sesenta, la *Violencia*², traerá consigo el desplazamiento de campesinos quienes serán los pobladores de los barrios marginales de la ciudad. Esta *Violencia* que marcaría a la ciudad coincidirá con la crisis económica del periodo del setenta, en que el narcotráfico será definitivo para entender toda la violencia generada en la ciudad en las siguientes décadas. Jiménez (2012) señala al respecto:

Los hijos y nietos de antiguos trabajadores que antes de la crisis económica de los setenta ya no tenían acceso al trabajo formal, y que en una cultura como la paisa, donde los valores primordiales eran (y en buena medida siguen siendo) la “berraquera” (valentía, arrojo), la viveza y la capacidad de conseguir dinero, vieron en la conexión con el narcotráfico, que proporcionaba estatus y dinero fácil (aunque cargado de peligro), la mejor manera de ascender en la escala social. (Jiménez, 2014, p. 246)

En los nuevos barrios de migrantes aparecen movimientos sociales que luchan por solucionar problemas de tipo material como los servicios públicos, carreteras, escuelas, el mejoramiento de las condiciones de vida y la participación, entre otros. A la par, en estos barrios comenzarán a surgir procesos organizativos vinculados a las ONGs, al margen de los partidos políticos tradicionales. También aparecerán en escena las milicias urbanas, las autodefensas, que sumado al narcotráfico dejarán su huella de violencia en estos barrios. Velásquez, (citado por Restrepo & Hidalgo, 2000) señala como desde el marxismo, se pueden leer este tipo de fenómenos que estaban ocurriendo:

² Como lo señala el sociólogo y colombiano francés Daniel Pécaut, desde el contexto colombiano, esta violencia está marcada por particularidades relacionadas con asuntos como el bipartidismo, el surgimiento de los grupos de autodefensa campesina y de grupos guerrilleros, entre otras expresiones que caracterizaron estas décadas.

El marxismo urbano, (...) logró construir un análisis dialéctico de la ciudad como estructura social y de la política urbana que en ella se produce. Igualmente, aportó un aparato conceptual para el análisis de la conflictualidad urbana señalando tres aspectos centrales al respecto: su complejidad social, la importancia de los actores urbanos como protagonista de esos conflictos y la eclosión y desarrollo de múltiples movimientos sociales en la ciudad, apoyados en una amplia red de asociaciones ciudadanas. (Retrepo & Hidalgo, 2000, p.17)

Lo que estaba ocurriendo en la Medellín de las décadas del setenta y ochenta, no se desligaba de lo que sucedía en el país con la presencia del conflicto armado, pero existían particularidades dadas a partir de las lógicas que se vivenciaban en los barrios de la ciudad. Es por ello que lo ocurrido tanto en el escenario local como nacional, se asocia de manera fragmentada y quizás como lo plantea (Atehortúa 2016) esto no haya permitido reconocer las dinámicas que complejizan el entendimiento del conflicto.

Para la década del noventa, las milicias se fueron agotando como resultado de los procesos que dieron de manera parcial para su desmovilización y reinserción. Ese carácter parcial del proceso llevó a conflictos por el control de los territorios en el que la disputa por parte de sicarios y milicias fueron la antesala para la llegada del paramilitarismo³. El crecimiento del paramilitarismo no será sólo de tipo militar, pues tendrá acciones políticas a través de la creación de nuevas organizaciones sociales y la cooptación de otras. La presencia de estos actores hace parte de una de las tantas dimensiones del conflicto que ha existido en la ciudad: pobreza, inequidad, exclusión, ausencia de justicia, representan parte de la realidad en la que se manifiesta la debilidad del Estado (Atehortúa, 2016).

La última década del siglo XX será un periodo que tendrá como una de sus características más trascendentales los ajustes de tipo económico y político del modelo neoliberal, en que el

³ Medellín se convirtió en sujeto de la política del alto gobierno en el que se movilizaron amplios sectores de la comunidad en la búsqueda de alternativas para frenar los altos índices de violencia urbana. Esto se vio reflejado en 1991 con declaratoria de emergencia social en la ciudad y que dio lugar a la creación de la Consejería Presidencial para Medellín y el Área Metropolitana, con el fin de visibilizar múltiples experiencias educativas comunitarias que se venían gestando desde el seno mismo de las comunidades, en especial desde la Educación Popular. Ver: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-13854>

Estado comienza a desregularse y emprende un proceso de reestructuración marcado por la privatización y el abandono de sus responsabilidades. La Constitución de 1991 también será otro elemento fundamental para este momento en la historia del país, ya que será impulsadora de políticas de descentralización, que otorgará protagonismo a los gobiernos locales y la posibilidad que los ciudadanos sean sujetos activos, a través de la participación en la gestión pública y de la sociedad civil; también se establece el reconocimiento a la diversidad cultural y regional; se proclama mayor respeto por los derechos humanos. De otro lado, se impulsan mecanismos de participación ciudadana en que las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) comenzarán a cumplir un papel relevante, a través programas que promoverán la convivencia pacífica, la generación de empleo, constitución de los sujetos como ciudadanos que fueran conocedores de sus derechos y sus deberes, así como la promoción de los derechos humanos⁴; amortiguando parte de los efectos negativos resultado de los cambios que tuvo el Estado..

1.3 Experiencias desde la Educación Popular (EP)

Pero al mismo tiempo de lo que acontecía en Medellín, de manera simultánea van a surgir experiencias e intereses en diversos sectores. Para dimensionar el surgimiento de estas experiencias, es necesario acercarse a algunos de los recorridos realizados por la EP en América Latina. Estas experiencias están relacionadas con el trasegar de diversas experiencias que se han establecido a través del tiempo y representan diversas formas de ver el mundo.

Marco Raúl Mejía (2011) señala la existencia de unos “troncos históricos”, que trazan cuatro trayectos que nutren la búsqueda y construcción de un pensamiento propio en América Latina. Señala el autor un primer trayecto en el que se resalta la obra de Simón Rodríguez y José Martí, precursores de los procesos de independencia latinoamericanos; El segundo se aloja en las experiencias de las universidades populares que surgen como un proyecto cultural a principios del siglo XX. Otro trayecto, se encuentra plasmado en experiencias indígenas, ligadas a la sabiduría Aymara y Quechua y su reivindicación por los saberes ancestrales; una cuarta línea son las

⁴ Algunas organizaciones que comienzan a surgir resultado de los procesos que vive la ciudad de Medellín son: Corporación Región, Instituto Popular de Capacitación IPC, Corporación Vamos Mujer, Convivamos, Corporación Simón Bolívar, Mujeres que Crean, Penca de Sábila, Escuela Nacional Sindical, Viva la Ciudadanía, entre otras.

Escuelas de Fe y Alegría en la década de los años cincuenta, con la atención a sectores de población vulnerables abandonados por el Estado.

Al final, la síntesis de estas trayectorias, surge en los años sesenta, con el nombre de Educación Popular, con Paulo Freire como su exponente más representativo. Mejía (2011) afirma: “Quedan muchas experiencias por fuera, pero las elegidas, trazan, de algún modo, la búsqueda de una educación propia, que no necesariamente esta al interior de la escuela” (Mejía, 2011, p. 13).

El primer trayecto nos remite a Simón Rodríguez (1771-1854), y a José Martí (1853-1895) como precursores, en un periodo clave para la región latinoamericana como es el de las luchas por la independencia. Siendo maestro de Simón Bolívar, Rodríguez plantea elementos que define como populares y cuyas características son en esencia la búsqueda de un pensamiento propio, que se diferencie del europeo. (Mejía, 2011).

Influenciado por las ideas de la Ilustración, Simón Rodríguez fue un defensor de la educación pública, consideraba que esta debía ser para todos, apostándole también a una educación desde la práctica por medio de los oficios. Para Rodríguez era importante formar una generación que pensara en la conformación de las nacientes naciones latinoamericanas; en su obra “*Luces y virtudes*” expresa que la Educación Popular debe considerarse como “general” y que la instrucción no es igual a educar, además influenciado por el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau, Simón Rodríguez tuvo una idea permanente alrededor de cómo la educación debe ser “natural, práctica, pública y oficial y con igualdad a todos los sectores de la sociedad”. (Ocampo, 2007, p.98)

En su obra: *Sociedades americanas*, publicada en 1842, Rodríguez presenta una serie de ideas relacionadas con la necesidad de hacer ciudadanos libres en la que no sólo sepan leer y escribir y encuentra en la infancia una prioridad para esa educación que él denomina como popular, que los prepare para la vida a través del aprendizaje de un oficio, el cual debe ser obligatorio y promovido por el gobierno.

Los que suponen a Bolívar intenciones hostiles contra la libertad, no saben tal vez lo que ha hecho por asegurarla (...) Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos... no en casas de misericordia a hilar por cuenta del Estado —no en Conventos a rogar a Dios por sus bienhechores—no en cárceles a purgar la miseria o los

vicios de sus padres—no en Hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. Los varones debían aprender los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias dependen del conocimiento de las primeras. (...) Todos debían estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibir instrucción moral, social y religiosa. Tenían, fuera de los maestros de cada oficio, agentes que cuidaban de sus personas y velaban sobre su conducta, y un Director que trazaba el plan de operaciones y lo hacía ejecutar. Se daba ocupación a los padres de los niños recogidos, si tenían fuerzas para trabajar; y si eran inválidos se les socorría por cuenta de sus hijos: con esto se ahorraba la creación de una casa para pobres ociosos, y se daba a los niños una lección práctica sobre uno de sus principales deberes. (Rodríguez, 1990, p. 253).

En cuanto a José Martí, este sigue el mismo camino de Simón Rodríguez con respecto a la forma en que concibe la educación, la cual debe estar acorde a las necesidades de su tiempo, sin caer en el utilitarismo y por el contrario debe ser una educación que forme a seres observadores de las normas, con principios como la honradez. Martí recalca que la educación debe tener sus bases en el conocimiento científico, que prepara a hombres y mujeres para la vida y que a su vez les brinde elementos relacionadas con el arte, la literatura, la religión (Varona, 2016). Encuentra entonces en la relación instrucción- educación, la posibilidad de incidir en el comportamiento y los hábitos para que estos sean más humanos, solidarios, respetuosos y con una mente crítica y creadora. La educación para Martí tiene una finalidad: “no se hace al hombre nulo [...] sino prepararlo para vivir bueno y útil.” (Varona, 2016, p. 197)

Un aspecto a resaltar en esta primera trayectoria es que, tanto Simón Rodríguez como José Martí otorgaron un papel primordial a la educación como dispositivo de socialización que llevaría a los individuos a su liberación, de ahí la importancia del conocimiento de su propia cultura y sus valores, la cual no podía ser de uso exclusivo de una clase social.

Existe una segunda trayectoria: las universidades populares, las cuales se instauran desde la primera mitad del siglo XX en Perú, Salvador y México. El proceso en el que estas se constituyen

está ligado al contexto en el que emerge la clase media en América Latina, la acelerada, expansión de las grandes urbes y el surgimiento de las clases medias y trabajadoras (Melgar, 2018).

En ellas se pretendía otorgar educación con características diferentes a las de otras universidades (Mejía, 2011). Es a partir de 1908 con el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, y la Reforma de Córdoba en 1918 que toma fuerza la formación de un modelo educativo al servicio del pueblo.

Lo anterior tuvo gran repercusión en los universitarios latinoamericanos con respecto a su espíritu crítico (Torres, M. 2009), influyendo en la reivindicación del sujeto como individuo que ocupa un lugar en la historia, acompañando a las organizaciones que eran afines con los intereses de estos grupos a cuestionar el conocimiento y señalar la necesidad de que sea parte de la población y no un asunto exclusivo de una elite. Se puede señalar entonces que las universidades populares hicieron parte de los cambios en la cultura política latinoamericana a inicios del siglo XX, convirtiéndose en un elemento dinamizador, así como medio de expresión que pretendía la transformación del sujeto.

El legado indígena con reivindicación de la cultura y la identidad es la tercera trayectoria, la cual conocemos con el nombre Escuela Ayllu de Warisata⁵ que reconoce tanto a la escuela fundada al norte de Bolivia en 1931, como la lucha de los pueblos indígenas -Aymara y Quechua- en la búsqueda de una educación liberadora y para todos. Warisata da cuenta de la forma en que los indígenas han buscado una educación que admita la defensa de sus formas de vida y de su territorio.

En el contexto boliviano, antes del reconocimiento como Estado plurinacional, en 2009 con la redacción y aprobación de una nueva Constitución, existía el Estado Republicano cuya visión hacia lo indígena estaba ligado a la idea de civilizar, imponer el castellano y tener un proceso de alfabetización (Pérez, 2015). En medio de estas concepciones civilizadoras, indígenas como Avelino Siñani aprovecharon las posibilidades otorgadas por el sistema educativo boliviano como

⁵ Ayllu, en el vocabulario de la lengua aymara significa comunidad. Warisata significa siembra o semillero de sabiduría.

instrumento para defenderse y resistir, de apostarle a un proyecto político indígena. Tanto Siñani (1881-1941) como Elizardo Pérez (1892-1980), máximos exponentes de la educación indígena tuvieron como uno de sus ejes centrales la liberación de su pueblo; ambos trabajaron desde los planes educativos estatales y apoyaron de manera activa la escuela Ayllu Warisata.

Sus propuestas están inscritas en un contexto de negación de lo indígena, en el que los mismos bolivianos los consideraban ignorantes, de ahí la importancia de la creación de una escuela cuya característica fue la autogestión, que pensaba en el trabajo desde el aula y los talleres en su propio ambiente. Esta propuesta educativa se proyectó mucho más allá de la escuela, participando de las problemáticas de la comunidad relacionadas con la justicia y la defensa de los indígenas ante el abuso de los dueños de la tierra. En esta experiencia se ve reflejada los primeros aportes a la descolonización de la educación, de ahí la oposición de muchos sectores de la sociedad boliviana que se convirtieron en detractores de este proyecto.

Se pretendía que Warisata se modernizara sin abandonar la tradición (Pérez, 2015), lo que demuestra su carácter transformador; que desde la práctica resolviera los problemas de las poblaciones indígenas aprovechando las técnicas y conocimientos existentes. Hoy en día, tanto la Ley como el currículo, base del modelo educativo del Estado boliviano tienen como bases la experiencia de Warisata, como referente y ejemplo de lo que debería ser una educación integral, productiva y comunitaria.

Todas estas experiencias van configurando el contexto social, político y cultural latinoamericano, en el que los discursos de modernidad, identidad, exclusión, eran apropiados y a la vez de-construidos, con el surgimiento de movimientos, organizaciones sociales, a lo largo de todo el siglo XX.

Una de estas organizaciones heredadas de estos discursos son las Escuelas de Fe y Alegría, la cual se constituye en la cuarta trayectoria. En 1955 nace Fe y Alegría cuando el sacerdote Jesuita José María Vélaz comienza a visitar junto a estudiantes universitarios los barrios más empobrecidos de la ciudad de Caracas con el fin de estar cerca a las comunidades y observar las condiciones en las que estaban viviendo. Este acercamiento hizo ver en Vélaz la necesidad de una

educación que promoviera internamente los recursos de la población más necesitada. El proyecto inicial tenía que ver con la catequesis: ir y enseñarle de Jesús a la gente de los barrios; mientras ellos recorrían los barrios los fines de semana, pues la misma gente les decía que además de conocer a Jesús, ellos necesitaban también aprender a leer y a escribir.

Con la creación de una primera escuela en 1956 se da inicio a esta obra que se extendió por diferentes barrios periféricos no sólo de Caracas sino de otras ciudades, lo cual fue posible gracias al apoyo de laicos y congregaciones religiosas comprometidas con esta experiencia. En esos primeros años el movimiento tuvo como lema: *“Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto”*. Es en 1964 que comienza su proceso de crecimiento hacia países latinoamericanos. En 1985 se constituyen como Federación internacional de Fe y Alegría con el fin de llevar a cabo una labor integradora teniendo como bases la identidad del movimiento (Oizumi, 2015).

En la actualidad esta organización se encuentra ubicada en tres continentes, configurándola como una organización de carácter internacional de EP integral, cuyas bases son los valores de justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad, dirigida a la población más empobrecida y excluida. Desde los fundamentos de Fe y Alegría se puede establecer que su intención es la de agrupar a personas autocríticas, con espíritu libre y solidarias, promoviendo su formación, de ahí su carácter educativo. Es popular, porque ve en la educación la posibilidad de transformar a partir de elementos pedagógicos éticos y políticos como apuesta de cambio desde y con las comunidades.

Ahora bien, podríamos afirmar que la suma de estas trayectorias, dará lugar a una quinta, la cual surge en la década del sesenta y tiene como referente la obra de Paulo Freire. Estas trayectorias describen a grandes rasgos, la experiencia teórico-práctica que ha nutrido el entramado de la EP, y que permite ubicarla como una alternativa pedagógica e investigativa coherente con las reivindicaciones del sujeto (Torres, 2010). Los planteamientos de Freire sobre emancipación, práctica pedagógica y práctica política, enaltecerán de nuevo el sentido del sujeto (como se podrá observar en el marco de referencia).

La EP desde el siglo XX y XXI en América Latina ha sido un proceso particular cuyas características están relacionadas con una intención emancipadora, cercana a los discursos subalternos (Mejía, 2011), lo que le otorga un carácter político a la educación, asunto que Jiménez (2011) nombra como una pedagogía política reconstructiva por su carácter crítico, así como por su innovación con respecto a las pedagogías tradicionales y por su demanda por una sociedad más justa.

Por lo anterior se puede establecer que la EP tiene raíces profundas de siglos anteriores y unas reivindicaciones por los sujetos que pretenden emanciparse en contextos de desigualdad, con una apuesta de cambio que tiene relación de manera directa con la educación y los orígenes de la Pedagogía Social en Europa, cuya característica está centrada en su sentido político emancipador, desde la óptica del compromiso de transformación social que debe tener cualquier práctica educativa, lo que indica que la práctica pedagógica será una práctica política. (Pimienta, 2012)

Después de la formulación y puesta en marcha en Colombia de la Constitución de 1991 se impulsó la formulación de planes de desarrollo local como parte del proceso de participación política realizados en las comunas y corregimientos de Medellín. Con estos planes se pretendía fortalecer la relación ciudadano- Estado y uno de sus objetivos era la de formar ciudadanos con capacidad de pensarse de manera colectiva y ser parte de la construcción de una sociedad mejor para optimizar las condiciones de los territorios inmersos en la violencia. Sin embargo, desde décadas anteriores, la EP ya venía potenciando temas como la ciudadanía y la participación, aunque sin duda es la década de los noventa donde éstas apuestas cobran fuerza desde el trabajo de algunas ONGs, que proyectarán estos temas en los barrios marginales de la ciudad. Entran en escena organizaciones como la Corporación Región, el Instituto popular de capacitación (IPC) y la Corporación Simón Bolívar, sólo por nombrar estos tres casos.

La corporación Región es una organización que fue creada en 1989 en Medellín y tiene como misión promover el desarrollo de la cultura política democrática y la formación de actores sociales y políticos, mediante la acción educativa y colectiva, tendiente a la concertación y la incidencia en las agendas sociales públicas, generación y difusión de conocimiento cualificado, crítico, pertinente y responsable éticamente. Ha realizado proyectos en varias instituciones educativas del

Valle de Aburrá, resaltando el papel de la experiencia en el escenario educativo. Estos proyectos surgieron ante una escuela alejada de los intereses de los niños, los jóvenes y con poco acercamiento por parte de los docentes. Fue entonces la interlocución de ambos actores en el espacio estudiantil teniendo como objeto de estudio y de aprendizaje la ciudad y la ciudadanía

Para el caso del Instituto Popular de Capacitación IPC, esta surge en 1982, estableciendo relación con varios sectores sociales a través de iniciativas de investigación, capacitación y formación, acción pública, asesoría, consultoría, acompañamiento y promoción con comunidades, movimientos sociales y políticos, medios de comunicación, como también con el sector estatal, en lugares como Medellín, el Área Metropolitana y otros municipios del departamento de Antioquia. Entre sus objetivos, el IPC tiene los de trabajar para el empoderamiento de sujetos sociales, la construcción de ciudadanía y la definición y posicionamiento de políticas públicas.

Finalmente se destaca la experiencia de la Corporación Simón Bolívar, cuyos orígenes datan de 1980 y que comenzará a trabajar con proyectos de ciudad, con y para la comunidad del barrio Robledo Kennedy, Comuna 6 de la zona noroccidental de Medellín. Es una de las organizaciones comunitarias históricas de la ciudad y tiene como misión la de construir y renovar con pobladores, líderes de organizaciones comunitarias y sociales e instituciones educativas, procesos para el fortalecimiento del trabajo comunitario con enfoques y acciones desde la Educación Popular y la perspectiva de género.

Como se puede apreciar, varios de los principios de la EP se encuentran marcados por el activismo y por un fuerte componente político, donde los jóvenes desempeñaron un papel clave. Ambas tendencias se han transformado y demanda comprenderlas, pues hoy existen nuevos actores, nuevas exigencias resultado de los cambios que se han dado en los últimos años en la ciudad de Medellín y obliga a quienes han apostado por la EP, a ser intérpretes del complejo entramado que caracteriza la ciudad.

1.4 El lugar de la experiencia en la formación en Educación Popular

El siguiente rastreo describe algunas experiencias de formación desde la EP con diversos grupos poblacionales en el que se reflexiona sobre sus trayectos y cambios.

La investigación de Restrepo y Vega (2011): *Experiencia educativa con el periodismo escrito en la escuela de comunicación popular de la corporación educativa y cultural Simón Bolívar de Medellín*, hace un acercamiento a la universidad con prácticas desde lo comunitario que contribuirían al desarrollo educativo, resaltando la pertinencia de este tipo de prácticas pedagógicas en contextos no escolarizados. Destaca la importancia de la comunicación y la educación como temas clave en el trabajo con sectores marginados de la ciudad, y que gracias a estas fue posible reconocer en el territorio, así como el carácter político de la educación desde el trabajo comunitario y que para el caso de esta investigación, es desde la experiencia de la escuela de comunicación popular.

Dussán (2004), en su tesis doctoral: *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular en la universidad Surcolombiana*, pretende comprender el significado de dichas experiencias a través de los proyectos de alfabetización de adultos y de formación pedagógica para la resolución de conflictos y la participación ciudadana, particularmente de sus actores y ofrece también elementos de carácter pedagógico y metodológico que se establecen desde la sistematización de experiencias. Con un amplio desarrollo conceptual sobre la EP, esta investigación enfatiza en la reconstrucción de las experiencias que han tenido los actores a través de procesos de capacitación. Entre las conclusiones se destaca el valor a las experiencias de los sujetos educativos, así como al proceso metodológico, que junto con el modelo pedagógico son relevantes para la participación, el diálogo y la negociación.

Barrera, Cañaveral & Cartagena (2013) llevan a cabo la investigación: *Experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en proyectos artísticos de la zona noroccidental de Medellín*, en la que pretenden comprender las experiencias de los jóvenes partícipes en diferentes proyectos artísticos y académicos a través de sus narraciones, en su vivir con estas otras formas de educación. En esta investigación se enfatiza en “el arte como elemento

de formación, los lugares que permiten “ser o no ser” y los personajes que constituyen la experiencia de formación” (Barrera, Cañaveral y Cartagena, 2013:12).

Las apreciaciones de los jóvenes sobre su propia formación es el objeto central de este trabajo que se concentra más en la voz de estos y no en las instituciones que trabajan con este grupo poblacional; sin embargo, los autores destacan la pertinencia de este tipo de estudios sin excluir del análisis los entornos próximos, así como a las personas claves en la formación de estos jóvenes. La investigación identifica el arte, los lugares y las personas que hacen parte en este tipo de proyectos como factores primordiales en la experiencia de formación.

Agudelo, J. (2016) con su la investigación: *Pedagogías con raíz latinoamericana: Experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente*, enfatiza la influencia del pensamiento latinoamericano en las prácticas de formación efectuadas por organizaciones comunitarias y populares, así como por las iniciativas relacionadas con lo cultural y lo barrial en Medellín.

Apoyada en el pensamiento de Fals Borda y en la Teología de la Liberación, esta investigación apuesta a las reflexiones provenientes de los Estudios Culturales Latinoamericanos cuestionando el paradigma eurocéntrico y a la producción de conocimiento particularmente en el ámbito educativo. También se pregunta por la Educación Popular y lo complejo que resulta otorgarle un carácter único, por lo que plantea una serie de interrogantes relacionados sobre la forma en que se habla de esta y cómo entender la formación desde lo popular en las organizaciones. Algunas de las conclusiones que establece la investigación destaca el lugar de incidencia que tiene la teología de la liberación y la educación popular para la configuración de procesos de formación con perspectiva comunitaria.

La investigación: *Análisis de Experiencias Educativas en Organizaciones y Movimientos Sociales en América Latina* de Ureña, Castro, Salazar, et.al. (2012), realiza una mirada de los movimientos sociales de Colombia y América Latina (Brasil, Ecuador y Argentina), con énfasis en las experiencias educativas respaldadas desde las Epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa Santos y en la que se destacan dos ejes: el **epistemológico y pedagógico**, para comprender por un lado, los quiebres de carácter epistemológico al igual que los enfoques y posiciones políticas que las sustentan, y por el otro el tipo de subjetividades que surgen de estas

experiencias y la forma en que se surgen nuevas ciudadanías. El análisis de esta investigación permitió observar la forma en que el conocimiento se democratiza dando lugar a nuevos saberes.

Desde el eje epistemológico de esta investigación se pretende reconocer cómo las prácticas de los movimientos sociales resultan opuestas a las teorías críticas y se da una suerte de incoherencia como resultado de las diferencias Norte- Sur, cuyas características sociales, económicas, geográficas son desiguales, lo que permite observar como la emancipación de los sujetos ha entrado en contradicción, pues las luchas han adquirido un carácter individual con objetivos específicos, lo que ha dado lugar a la cooptación de estos, posibilitando que el modelo hegemónico permanezca.

Con el eje pedagógico se reconoce en los movimientos sociales, la posibilidad de generar conocimientos alternativos que fortalezcan la Educación Popular y la pedagogía crítica, estableciendo un puente que permite descubrir nuevos planteamientos y herramienta pedagógicos. Sin embargo, aspectos como los radicalismos de carácter ideológico e identitarios dificultan este tipo de enlace que hagan posible una pedagogía crítica, intercultural, y que se traduzca en la construcción de redes de conocimientos que permitan el diálogo entre los movimientos sociales y la academia.

Estas investigaciones referenciadas estuvieron encaminadas a conocer experiencias desde la Educación Popular con grupos poblacionales marginados; también reflexionan sobre sus trayectos y cambios. Sin embargo, los estudios revisados no resaltan aspectos que resultan relevantes para esta investigación como es el hecho de conocer el significado que los actores sociales le signan a la experiencia de socialización desde ámbitos comunitarios.

Existen tres aspectos que recogen estas investigaciones y que resultan pertinentes a señalar. El primero está relacionado con la fuerza que tuvieron en la década del noventa algunas organizaciones, resultado de otorgarles un lugar especial desde perspectivas como la educativa, a sectores marginados de la población joven a través de programas y proyectos, lo que dio lugar al fortalecimiento de la participación ciudadana, desde ámbitos educativos tanto formales como no formales. Se hicieron también visibles nuevas identidades como el barrio, la salud, el consumo colectivo, la diversidad sexual, la juventud entre otros y se establecieron nuevas formas de

organización ciudadana dándole un nuevo sentido a la experiencia de socialización del sujeto desde la EP.

Lo anterior ubica un segundo aspecto relacionado con el papel que van a cumplir los movimientos sociales y el ámbito de lo comunitario como escenarios donde se va a construir ciudadanía. Como tercer elemento se encuentra el papel de las Epistemologías del Sur y todo el discurso de la decolonialidad que cuestiona: el ser, el saber y el poder; reivindicando el lugar del sujeto. Por lo tanto, realizar una mirada desde los actores sociales que han hecho parte de estas experiencias permite abrir caminos sobre el universo que representa el conocer la vivencia⁶ de quienes han sido formados y han trasegado por la Educación Popular en diferentes momentos de la historia de la ciudad de Medellín.

En medio de esta discusión no se puede dejar de lado que la EP viene reflexionando por el lugar del sujeto en la historia – colonialidad del ser-, el cual hoy, –finalizando la segunda década del siglo XXI - ya no es sólo ese sujeto pasivo fragmentado desde binarismos que lo ubican en extremos, sino un sujeto que reivindica la identidad y el pensamiento propio, crítico que demanda una sociedad influenciada por la globalización, el neoliberalismo y las redes.

1.5 Descripción del problema y preguntas

El surgimiento de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) en las últimas décadas del siglo XX resalta los procesos de socialización desde proyectos de tipo educativo adelantados por fuera de la escuela, lo que posibilitó el surgimiento de un sujeto crítico, que no era tomado en cuenta como: los jóvenes, mujeres y adultos mayores, entre otros. Los antecedentes abordados, presentan experiencias desde la EP que muestran el interés por localizar esos procesos, algunos de ellos desde la sistematización de experiencias. A partir del interés por comprender la experiencia

⁶ La experiencia-vivencia, se inscribe en los postulados de la pedagogía crítica, en tanto se pregunta por el ser en su contexto (Henry Giroux (1998) y Peter McLaren (1994), reconoce la transformación positiva de las experiencias del sujeto, esto es, aquella que tiene en cuenta las transformaciones que experimentan las personas en su interacción con la realidad inmediata y, aprovecha sus hallazgos sobre la marcha para afinar y comprender las creencias sobre algo (puede ser sobre la investigación), las prácticas y las maneras cómo se relaciona ese algo con el contexto inmediato.

de socialización desde el sujeto, los discursos decoloniales, permiten reflexionar sobre éste desde nuevas realidades, enriqueciendo el lugar que ocupa la EP.

Por lo anterior, este trabajo se interesa por la experiencia del sujeto que ha participado en organizaciones sociales y/o grupos comunitarios interesados por la Educación Popular; por ello, esta investigación se interroga por la experiencia de socialización de los sujetos, teniendo como referente la Educación Popular en el contexto de la ciudad de Medellín, caracterizado por los fenómenos de violencia, asociados al narcotráfico y al conflicto interno en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado y la primera década del siglo XXI. Fenómenos que aún merecen ser comprendidos, no sólo, desde los discursos institucionales triunfantes que se caracterizan por exaltar el resurgimiento de la ciudad⁷, sino desde significado de la experiencia del sujeto en los procesos de socialización por fuera de la escuela. Serviría de algo, hoy, saber ¿cómo fue el proceso de socialización de los jóvenes en los barrios en aquellas décadas?, ¿Qué significados le asignan los sujetos al resurgimiento de la ciudad? ¿Qué reflexiones y qué enseñanzas pedagógicas pueden emerger desde la EP? La pregunta central de esta investigación es:

¿Qué significado le asignan los sujetos a la socialización desde procesos que fueron orientados desde la EP?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

Comprender la experiencia de socialización del sujeto, en el marco de procesos comunitarios y/o de organizaciones sociales, que enriquezcan la reflexión pedagógica desde las nuevas realidades que enfrenta la Educación Popular.

⁷ Los Planes de Desarrollo de las alcaldías de Medellín en los últimos veinte años reflejan en sus lemas la intención de generar el cambio en la ciudad. Luis Pérez (2001-2003) “Medellín competitiva”; Sergio Fajardo (2004-2008): “Del miedo a la esperanza”; Alonso Salazar (2008-2011): “Medellín es solidaria y competitiva” y Aníbal Gaviria (2012-2015): “Un hogar para la vida”.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Describir los referentes de socialización (escuela, iglesia, sindicatos) que tuvieron los sujetos que hicieron parte de procesos formativos en Educación Popular.
- Detallar las relaciones entre el entorno y la forma en que se vinculan los sujetos a través de la experiencia.
- Reflexionar sobre los retos que enfrenta los procesos de socialización de los sujetos desde la Educación Popular.

1.7 Justificación

Esta investigación traslada su mirada a los sujetos, individuos de carne y hueso que a través de su trayectoria vital dan cuenta de su experiencia. Muchas investigaciones abordan las experiencias de socialización con una mirada desde las organizaciones sociales para observar cómo se instauran programas y proyectos, pero poco se indaga por quienes hacen parte de esos procesos formativos y tienen apuestas por lo social y lo comunitario.

Para la Pedagogía Social este tema resulta pertinente en cuanto su interés por indagar sobre el sujeto y la forma en que se construye conocimiento y se reflexiona desde la Educación Popular.



La noche, Fredy Serna (2002)

Capítulo 2. Diseño metodológico

La presente investigación estuvo orientada desde el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo a partir de la estrategia denominada Teoría fundada o fundamentada (Strauss A., 2002). La información recolectada se hizo a través de entrevistas, trabajo de campo en barrios y organizaciones de la ciudad y fuentes secundarias. El análisis de la información fue emergente y se consolida mediante dos grandes estrategias: el método de la comparación constante, y el muestreo teórico (Soneira, 2006). Esta elección ayuda a develar los caminos recorridos en esta experiencia y a comprender el porqué de la selección del paradigma y el enfoque metodológico para abordar este tema.

2.1 Enfoque y paradigma

La teoría fundamentada, como elección metodológica, me otorgó un lugar central – como investigadora- con respecto a este trabajo, pues hizo posible el conocer las circunstancias que rodearon a las personas que participaron en esta investigación, así como las particularidades de los procesos de socialización o educación en el marco de la experiencia individual. Con la elección de este enfoque se aspiró a que la investigación fuera fiel al fenómeno que se propuso estudiar: la experiencia de socialización del sujeto, que enriquezca la reflexión pedagógica desde las nuevas realidades que enfrenta la EP.

Desde este enfoque, la experiencia de socialización se puede interpretar como algo dialectico, debido a que el investigador y lo que emerge interactúan y tiene influencia en la investigación. En este sentido el conocimiento se concibe como:

(...) una creación compartida a partir de la interacción entre investigador e investigado, en la cual los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad” objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificad. (Sandoval, 1996, p. 29)

La teoría fundada tiene como referente la obra de por los sociólogos Anselm Strauss y Barney Glaser quienes en 1967 publicaron “*The discovery of Grounded Theory*”. Fue una salida alterna a las teorías de carácter funcionalista y estructuralista dominantes en el ámbito de la investigación (Sandoval, 1996). Como metodología, la teoría fundada es una forma de pensar los datos, para así llegar a una construcción de tipo teórico que permita relaciones nuevas entre conceptos y genere interrogantes o de explicaciones frente al fenómenos que se estudia.

Desde este enfoque, la experiencia de socialización se puede interpretar como algo dialectico, debido a que el investigador y lo que emerge interactúan y tiene influencia en la investigación. En este sentido el conocimiento se concibe como:

(...) una creación compartida a partir de la interacción entre investigador e investigado, en la cual los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad” objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificad (Sandoval, 1996, p. 29).

Para esta investigación, la metáfora emergente, se utiliza para traer la imagen que genera el pasar [pasear] por otras formas de socialización que trasciende la escuela: El caminar como metáfora, devela procesos inadvertidos, que resultan vitales para la experiencia y que definen la existencia del sujeto y sus horizontes. La metáfora permite otorgar un lugar a la experiencia. Se acude a la metáfora como forma útil de “pensar en los datos textuales y de interpretarlos” (Coffey & Atkinson, 2003).

La imaginaria metafórica puede ser una manera útil de pensar en los datos textuales y de interpretarlos. Las metáforas son un uso figurativo del idioma, un rasgo generalizado en una cultura o en el pensamiento y discurso de un individuo que se logra por medio de la comparación o la analogía. (Coffey y Atkinson, 2003:101)

Utilizar esta metáfora permitió ahondar en la experiencia formativa desde el sujeto, (des)localizando la acción socializadora de las agencias encargadas (la escuela, la familia, la iglesia) y poniendo en el centro la experiencia-vivencia del sujeto en dicho proceso.

El caminante representa a ese sujeto que abre sus horizontes, lo que permite un encuentro consigo mismo que lo lleva a mirar y habitar el territorio de manera distinta. El caminar para observar las huellas que otros caminantes han dejado, también para trasgredir lo impuesto en algunas épocas donde había que “guardarse”. Caminar entonces como forma de salir y apropiarse de la ciudad.

2.2 Proceso para la recolección de información

En esta investigación, el rastreo documental, la observación participante, y la entrevista, fueron los instrumentos diseñados para la recolección de la información. El análisis de documentos, permitió dimensionar el proceso formativo en educación social, desde una organización comunitaria, lo que abrió la puerta a comprender la importancia de la observación participante, puesto que ésta permitió leer la realidad del territorio desde la vivencia de los sujetos participantes de la investigación. La entrevista develó la experiencia recorrida a través del dialogo entre los participantes de este estudio.

Se desarrolló el rastreo de documentos primarios como cartillas, folletos y sistematizaciones en la que se pudiera observar experiencias formativas en educación social de finales del siglo XX e inicios del XXI en la ciudad de Medellín. La observación participante, permitió recrear y entender la experiencia narrada de los participantes en la investigación desde la realidad del territorio.

La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Puesto que todo ello se expresa mediante pautas de lenguaje específicas, es esencial que el investigador esté familiarizado con las variantes lingüísticas o la jerga de los participantes. (Goetz & LeCompte, 1988, p.126)

De los tipos de entrevista identificados: estructurada, semiestructurada y abierta (Hernández, 2006, p.597), se utilizó para esta investigación la semiestructurada. Se apostó por la realización de este tipo de entrevistas a varias personas claves. Para esto se preparó una guía de preguntas cuya pretensión era la de indagar por temas relacionados con la experiencia de socialización de los sujetos en el barrio, en la escuela, en la iglesia y en las organizaciones comunitarias que hacían presencia en el barrio, y que finalmente alimentaron el interés por el trabajo con las comunidades.

Por ello las entrevistas se hicieron en diferentes lugares y momentos, fueron de manera individual, a excepción de una, en la que se requería escuchar la reflexión no sólo de las personas que acompañaron el proceso formativo, sino de las personas que vivenciaron la experiencia de socialización.

Para que los participantes tuvieran claridad con respecto al manejo que se daría a la información proporcionada, se hizo una presentación del proyecto de investigación y se firmó un consentimiento informado en el que se explica el uso de los datos el cual sería de uso estrictamente académico.

2.3 Proceso para la generación y análisis de datos cualitativos

Wolcott (2003) señala que la descripción, el análisis y la interpretación son tres ingredientes principales de la investigación cualitativa, y que entre ellos se puede lograr equilibrio. Se trata entonces de permitir que las ideas y las palabras fluyan de manera preliminar sin realizar correcciones y verificaciones, de contar la historia de los datos de la forma más descriptiva posible (Wolcott, 2003).

Con esa intención, desde el conjunto de técnicas se construyó un esquema de análisis a partir de los distintos tipos de codificación (abierta, selectiva, axial) y la aplicación de los métodos de la comparación constante y el muestreo teórico se conjugó un esquema o armazón representativo. Es lo que Strauss y Corbin (1990: 99) denominaron «el paradigma» o «paradigma de codificación». La codificación puede concebirse como como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos. (Coffey & Atkinson, 2003, p.32).

En este momento del proceso investigativo, se va estableciendo un orden que permite dimensionar los bloques que conforman la información otorgada en el análisis documental, la observación participante y la entrevista. Lo anterior abrió posibilidades en cuanto emergieron temas, conceptos sensibilizadores y categorías, que permitieron construir una metáfora que guiara la investigación, la cual permitió identificar el trasegar y los caminos realizados por las personas

que hicieron parte de esta investigación con sus reflexiones alrededor de las experiencias de socialización.

El proceso de análisis se construyó en tres momentos. El primero se denominó momento de reducción, se ubicaron temas tales como: lo comunitario, la ciudadanía, el territorio la EP. Para llegar esto, se hizo la selección de frases, de una o varias palabras resultado de lo mencionado por los entrevistados. Derivado de esto emergen otros temas relacionados con proceso alternativos de educación que se establecieron en los barrios de la ciudad; la organización de las comunidades y sus dificultades; así como los liderazgos de jóvenes.

El segundo momento, implicó la selección de conceptos sensibilizadores que sintetizaran la experiencia vivida por los entrevistados en la reducción de datos inicial. Lo que permitió localizar conceptos tales como: sueños compartidos, Estado, barrio, problemas barriales, EP; estas son categorías generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que permiten organizar y dar sentido a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez. (Woods, 1995).

El tercer momento está relacionado con la ubicación de las categorías finales: experiencia, socialización y EP; resultado de la reducción de los datos y la localización de conceptos sensibilizadores que posibilitaron la localización de sentido como parte de la información recolectada. Lo anterior permitió hacer una ruta, construir la metáfora que finalmente guiara la investigación y que se nombró como *la metáfora del caminante*.

2.4. Participantes

Para seleccionar los participantes de esta investigación se tuvo en cuenta varios asuntos fundamentales en la socialización de estos; el primero, es la inquietud e interés por los asuntos relacionados con la formación en especial desde la EP; y el segundo, que hayan sido (o fueran) integrantes de organizaciones sociales de la ciudad en donde han construido su experiencia de formación comunitaria, lo que posibilitó un diálogo desde sus vivencias; el tercero, la participación en proyectos comunitarios y haber compartido experiencias relacionadas con la EP; el cuarto, la militancia política desde alguna apuesta de ciudad o país.

En síntesis, este capítulo muestra el camino trazado no sólo por las personas que han hecho parte de la investigación, sino también de quien investiga. El proceso de recolección de la información, las entrevistas realizadas, permitieron recorrer, de manera real y diferente muchos de los escenarios de la EP. Las conversaciones sobre lo trasegado desde los barrios, las luchas y reivindicaciones narrados en diferentes momentos y espacios por los sujetos de esta investigación permite evocar y reafirmar lo que el poeta español Antonio Machado expresa en uno de sus poemas “*se hace camino al andar*”.



La tarde madura cae, Fredy Serna (2016)

Capítulo 3 Socialización, experiencia y sujeto

En este aparte interesa resaltar el lugar que ocupa la socialización en la experiencia del sujeto, desde procesos enmarcados en entornos⁸ como la escuela, la iglesia y los sindicatos; desde luego también se encuentran la familia, los amigos y otras agencias de socialización, pero en esta investigación se hace énfasis en los tres primeros. Se retoman algunas teorías (Brigido, 2006) que permiten dar cuenta de la manera en que se concibe la socialización y sus características. A su vez, se retoma el pensamiento decolonial (Grosfoguel, (2006); Lander (2000), Sousa (2009); Quijano (1992), (2000) como posibilidad de tener una mayor aprehensión con respecto a la experiencia (Larrosa) de los sujetos en un contexto particular como el de Medellín, marcado por violencia, la desigualdad y la exclusión.

3.1 La socialización desde la experiencia del sujeto

Muchos de los planteamientos alrededor de la socialización están orientados a mostrarla como una experiencia natural del ser humano, resultado de la interacción con los demás. Sin embargo, autores como Brigido (2006), nos proponen una “desnaturalización” de este proceso para comprender que, más que ser sociales por naturaleza, nos hacemos sociales y que la sociedad es una realidad que sobrevive al individuo y es el resultado de la intersubjetividad.

Desde la sociología se trabajan conceptos claves como: individuo, sociedad y cultura que conforman la realidad social. Al respecto, Marx, señala una dialéctica de la sociedad en la que ésta es un producto humano, es decir, la sociedad como realidad objetiva donde el hombre es un producto social, en las que se plantea la existencia de unas agencias de socialización, las cuales son claves para el desarrollo de los sujetos en la sociedad, dichas agencias son: la familia, la escuela, la iglesia, el grupo de amigos y los medios de comunicación de masas (Marx, citado por Brigido, 2006). Estas agencias tienen como función la inscripción de los individuos a la sociedad.

⁸ El entorno como conjunto de circunstancias o elementos sociales, culturales, morales, económicos, profesionales, que envuelven a una persona, colectividad o época y que influyen en su estado o desarrollo. El concepto entorno social da cuenta de las relaciones sociales que mantiene una persona en un momento específico de su vida (familia, trabajo, amistad, educación, etc.). <https://www.definicionabc.com/social/entorno-social.php>

Aunque la familia y la escuela continúan siendo agendas fundamentales, existen otras que se han ido incluyendo como agencias al proceso de socialización.

Si existe una característica propia en los seres humanos es su estado de indefensión con respecto al resto de especies, situación que se hace más evidente cuando la sociedad no lo protege. Es por ello que se requiere de un entorno que haga viable la socialización del individuo a través del aprendizaje de factores sociales, culturales, morales, económicos, profesionales, entre otros, los cuales son dados por las agencias –para el caso de esta investigación-, iglesia, escuela, los sindicatos-.

La vida social implica, por lo tanto, individuos socializados, relaciones sociales entre esos individuos y una cultura, es decir, un conjunto de normas, creencias y conocimientos compartidos, producidos durante el proceso de interacción, que se han estructurado y se transmiten de una generación a otra mediante el proceso de socialización. (Brigido, 2006,p. 81)

Hay dos tipos de socialización: una primaria, que denominamos acá institucionalizante y otra secundaria, que denominaremos institucionalizada. La primera es un asunto general especial, “no reglado”⁹, es similar a unas pautas de juego. Está relacionado con los primeros años por los que pasa un individuo aprendiendo a ser miembro de la sociedad; lo que nos remite a la familia como el lugar donde se aprende a convivir y relacionarse con los demás.

La segunda es de carácter “específico reglado”¹⁰, que establece el carácter formal de las reglas estandarizadas por las instituciones, y en la que el sujeto no depende sólo de preceptos morales entregados por la familia o la iglesia; pero ambas adaptan al sujeto a la vida social. La socialización secundaria es pues la continuidad de la socialización del niño, la cual queda a cargo la escuela.

⁹ El carácter específico reglado está dado por la familia, la iglesia; instituciones que introducen al sujeto desde principios o reglas morales que permiten que este asuma la cultura.

¹⁰ El carácter específico y reglado da lugar a la concepción bancaria señalada por Paulo Freire. En ella, el sujeto de la educación es el educador que transmite al educando de manera mecánica los contenidos, convirtiendo a los educandos en "recipientes" en los que se "deposita" el saber. Sin embargo, desde este tipo de socialización, se proponen alternativas desde la Educación Popular: educación liberadora, que genere conciencia y que sea dialógica

Ahora bien, la experiencia es un concepto polisémico, utilizado no sólo desde la educación, sino por las ciencias sociales como la antropología, la sociología, la historia y la filosofía¹¹.

Autores como Jorge Larrosa (2006) interpretan la experiencia como “un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p.91). Este autor asume la experiencia como algo transformador que el sujeto tiene con algo que no es él, con algo que incidió en él, tanto, que lo hace diferente. Si un acontecimiento pasa de largo no hay experiencia, pues esta se asume como la relación que se tiene con algo que impacta y afecta a otros.

Se concibe entonces la experiencia como el encuentro entre vivencias y sentidos en los que se reconoce la capacidad que tienen los sujetos de re-construir significados, sea desde la acción o la narrativa de dicha experiencia; sea desde la socialización primaria o secundaria. Guzmán y Saucedo (2015) presentan lo que no es una experiencia, lo que posibilita no caer en lo empírico; las autoras señalan que la experiencia no debe asumirse como “experimento”, “ensayo” o “poner a prueba”, es decir no se establece como conjunto de pautas.

Concebimos que la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos. Reconocemos que tiene un componente cognitivo, pero no se limita a meros aspectos racionales; nos alejamos también de las nociones de sentido común de la experiencia que aluden a la acumulación, como la “experiencia laboral” o como cuando se dice “es alguien con experiencia. (Guzmán & Saucedo, 2015, p. 1024).

La experiencia, señalada por Larrosa como “algo que me pasa”, representa una forma de reflexión y transformación que cada uno vive y la forma en que lo hace. Cuando impacta, mueve las emociones y hace que los sujetos construyan a partir de lo vivido.

Entendido esto, la socialización vista desde la experiencia del sujeto en una Organización no Gubernamental, desde un sindicato o desde la escuela (ver capítulo resultados), muestra que ésta,

¹¹ Varios autores han retomado el concepto de experiencia: Walter Benjamin, en sus obras: “Experiencia y Pobreza”, “Experiencia” y “El Narrador”. Raymond Williams, centralmente en “Marxismo y Literatura” y la historiadora de tradición feminista Joan Scott en su trabajo “Experiencia”.

se encuentra centrada en discursos donde la experiencia adquiere importancia desde de los sujetos y no desde la propia agencia. Esto es, según Larrosa:

[De hecho] en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación (Larrosa, 2006, p. 90).

Como parte de la socialización, las instituciones por el hecho de existir también controlan el comportamiento humano, lo que define ciertas pautas, ejercen control. Desde lo institucional, la iglesia es un agente de gran valor, pues en ella se recogen diferentes relaciones e intereses por parte de una sociedad, a su vez representa una instancia que regula el comportamiento de los individuos.

3.1.1. La experiencia de socialización institucionalizante: la iglesia

Desde sus orígenes la iglesia ha tenido un papel importante en los procesos de socialización los cuales se evidencian en diferentes entornos, en particular frente a problemáticas como la exclusión, la pobreza y la opresión, que en un contexto como el de Medellín -y como se señaló en los antecedentes de esta investigación- se verán reflejadas en las dinámicas de las organizaciones sociales y comunitarias.

Frente a la exclusión, la pobreza y la opresión que han vivido a través de la historia diferentes grupos poblacionales como el juvenil, la iglesia ha contribuido desde diferentes frentes que van desde la conformación de escuelas, universidades católicas y movimientos, hasta las Pastorales Juveniles, cuya pretensión ha sido la de impartir una enseñanza social con pertinencia cercana a la realidad de los jóvenes. Enseñanza que se da no sólo desde la doctrina, sino desde el quehacer formativo el cual se ha trasladado en variados campos de la vida de las sociedades con el objetivo de brindar orientaciones claves que privilegien la dignidad y la promoción humana.

Una vez creada la Sección de Juventud -SEJ- y nueva forma de trabajar con los jóvenes, comienza a nacer en casi todos los países de América Latina, a partir de la segunda mitad

de la década del setenta, lo que se conoce comúnmente con el nombre de *Pastoral Juvenil-PJ* , la cual surge a partir de una necesidad sentida por la coordinación de los grupos juveniles en sus diferentes niveles, parroquiales, zonales, diocesanos, regionales y nacionales, de modo que pudiera darle implementación a lo que se gestaba en la SEJ e implementar de manera sistemática y activa en los diferentes contextos del continente (Zapata, 2015, p.12).

La socialización desde la iglesia ha estado ligada al acompañamiento desde sectores con un nivel de vulnerabilidad alto, en buena parte centrado hacia la población de niños y jóvenes como uno de los sectores más expuestos a vivir condiciones precarias, lo que se ha visto reflejado en organizaciones comunitarias, en los grupos parroquiales, entre otros, que con su trabajo hicieron posible la construcción de escenarios (canchas, sedes comunales, etc.) para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

En este punto hay que señalar que los procesos de socialización desde la iglesia están relacionados con dos hitos claves. El primero son las conferencias episcopales latinoamericanas - desarrolladas en América latina en la década de los sesenta; y el segundo desde la Teología *de la Liberación*.

La II Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) realizada en el año 1968 en Medellín, fue un referente importante debido al contexto de opresión existente en Latinoamérica y por el mensaje de cambio que llevaba dicho evento, cuyo eje central era la evangelización de los jóvenes enmarcado en la opción evangélica por los pobres. A pesar de continuar la situación de opresión en la región, la III CELAM realizada en Puebla- México en 1979 le apostó más a la espiritualidad que a las acciones transformadoras. Si bien reconoce el lugar protagónico de los jóvenes y sus inquietudes por lo social y lo político, esta Conferencia hizo énfasis en el uso que este sector de la población hacía del tiempo libre, así como de los medios de comunicación, con el fin de dispersar las intenciones de movilización social.

En la IV Conferencia Episcopal Latinoamericana de Santo Domingo- República Dominicana en 1997, la atención se centra en lo social y los retos a los que se ven enfrentados los jóvenes que buscan incorporarse a la sociedad, en un contexto próximo al cambio de milenio y en

la que se rechaza la corrupción y se buscan escenarios de participación de carácter democrático que permitan contrarrestar la pobreza y la falta de empleo y de educación. (CELAM Santo Domingo, 1997). En 2007 se realiza la quinta CELAM en Aparecida, Brasil, en la que los jóvenes continúan siendo claves, pues las problemáticas anunciadas en las demás conferencias como la falta de oportunidades, las dificultades para acceder a la educación, así como al mercado laboral permanecen.

La iglesia tendrá entonces un papel fundamental en los procesos de socialización, la cual se puede ver reflejada en sus documentos que pretenden un acercamiento a realidades propias de los pueblos, especialmente en problemáticas como la pobreza, la opresión y la exclusión.

Frente a dichas problemáticas, algunos sectores de la iglesia han concentrado sus acciones en atender de manera activa a las comunidades que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad, apostándole al diseño de acciones concretas que promuevan la liberación y la promoción humana a favor de su dignidad. Es por ello que el segundo hito está relacionado con la *Teología de la liberación*, que llevó a muchos sectores a afianzarse en sus principios cristianos junto al trabajo comunitario, con apuestas por una vida digna y con justicia social.

Siendo en un comienzo la enseñanza social de la iglesia puesta en contexto la base de muchas prácticas transformadoras de realidades problemáticas, la iglesia misma comienza a tomar relevancia no sólo dentro del quehacer de la institución misma, sino de la identidad que se comienza a generar entre los laicos, sentido comunitario y criticidad frente a las estructuras que les oprimen, propuestas de un pueblo de Dios que logran valores sobre todo entre los más jóvenes. (Zapata, 2015, p.5)

Silva (2009) señala cuatro aspectos fundantes de la Teología de La Liberación. El primero, está relacionado con lo teológico, pues esta depende muy directamente de la renovación que se dio en la teología de lenguas francesa y alemana en torno a la mitad del siglo XX, y que influyó decisivamente en el Concilio Vaticano II. En lo eclesial, la Teología de la Liberación se vincula con la existencia de un activo grupo de obispos transformadores, sin miedo ante el mundo actual.

En lo social, la Teología de la Liberación fue impactada fuertemente por la pobreza de América Latina. En lo político, hizo suya la perspectiva de la teoría de la dependencia. De su

mano, se encuentra también la experiencia de la Educación Popular, que como corriente de pensamiento tiene una apuesta por el cambio y que cuestiona la forma en que los sectores excluidos y empobrecidos con los que trabaja la iglesia ocupan un lugar marginal en la sociedad, de manera particular - y como se expresó en los antecedentes del capítulo 1 -, será América Latina un escenario propicio para que la Educación Popular, pues esta posibilitó la comprensión de la educación con incidencia en la vida social y política de la sociedad y en la actualidad ha redefinido su campo de pensamiento y de acción para fortalecer el papel que tiene la educación como socialización.

3.1.2. La experiencia de socialización institucionalizada: la escuela

El proceso de socialización desde la escuela resulta de gran relevancia ya que entre sus funciones se encuentra la de transmitir el legado cultural de la sociedad. Es el escenario idóneo en donde se transmiten normas, valores y se cumple la tarea de preparar al individuo a adaptarse a la vida en sociedad. Allí, por medio de un proceso de aprendizaje se adquieren comportamientos que facilitarán el relacionamiento con los otros y la adquisición de disciplina. La permanencia en el tiempo de un sujeto en esta agencia es de aproximadamente 12 años y uno de los aspectos más notables de este proceso es que el sujeto se hace “miembro” funcional de la sociedad; en otras palabras, la socialización encuentra arraigo a través del proceso de enculturación como experiencia institucionalizada¹².

Brigido (2006) señala algunas características que ofrece la escuela, relacionadas con el aprendizaje, en que el currículo oficial es un medio de transmisión de contenidos relacionados con la conducta, valores y normas. La transferencia de estos lleva consigo la impronta puesta por sus actores, quienes tienen un lenguaje específico para transmitir la información e ilustrar a los sujetos. Su capacidad de influenciar es considerable, convirtiéndolo en un referente primordial, pues es a través de los docentes, las directivas, etc., que el sujeto se interesa o contradice los valores que

¹² Al respecto, Matsumoto (2000), señala que todos somos etnocéntricos, pues cada uno aprende de alguna manera cierta forma de comportamiento y a su vez aprende a valorar el comportamiento de los otros. Desde este punto de vista, el etnocentrismo no se puede percibir en clave de bueno o malo, pues este es la reacción resultado de la forma como vemos el mundo a partir de filtros culturales. Se puede concluir entonces que el etnocentrismo es resultado del proceso de socialización y enculturación.

ellos transmiten, por lo que no resulta extraño que haya una profunda admiración o resistencia hacia estos.

En consecuencia, los contenidos existentes en la escuela definen la forma en que el sujeto comprende los acontecimientos. La escuela ocupa un lugar fundamental en la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten un desenvolvimiento social.

Otra característica está relacionada con la posibilidad que tienen los sujetos en la escuela de tener actividades que faciliten su socialización por fuera del currículo, *-currículo oculto*¹³, que no es otra cosa que la adquisición de aprendizajes y conocimiento por fuera del conocimiento oficial o lo que Freire denominó educación bancaria. Es por ello que, experiencias desde de la teología de la liberación y la Educación Popular adquieren relevancia si se tiene en cuenta la experiencia del sujeto, en relación a asuntos como la emancipación y la resistencia, que fueron centrales en el contexto latinoamericano como se señaló en los antecedentes de esta investigación.

En este orden de ideas, la escuela como experiencia de socialización nos remite a comprender la emancipación y la resistencia. La primera, siguiendo el pensamiento de Adorno (1998) representa aquello contrario a la adaptación y cercano a la línea de la racionalidad, de la concienciación. La resistencia, hace referencia al reconocimiento de un contra-poder colectivo, realizado por los oprimidos y que se relaciona con sus intereses de clase; así contrarrestan el ejercicio de poder del grupo social dominante y buscan construir un mundo nuevo. (Martínez, 2005).

Ambos conceptos nos llevan a reflexionar con respecto a las herencias de tipo colonial que han generado exclusión, dificultando en muchas ocasiones el acceso a la educación. Ejemplo de lo anterior se revela en esta investigación en los aprendizajes y su trasegar por las agencias, como experiencias, con conocimientos relacionados con asuntos como una educación libertaria y crítica:

“En la escuela siempre escuché por parte de muchos profes que las mujeres debíamos escoger una carrera profesional “para mujeres”: enfermería, educación, etc. Pero había un profesor que siempre nos dijo lo contrario, que la tecnología, las ingenierías eran un campo

¹³ El currículum oculto es el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Es aquello que no está de manera pública reconocido o que puede entrar en contradicción con el currículo oficial. El currículo oculto, aunque no está escrito en ningún lugar, tiene tanta fuerza que en muchas ocasiones llega a superar al oficial.

para las mujeres y yo no entendía porque existía esa división. Sólo lo entendí cuando entré a la universidad.” *[Entrevista DC]*

También se dejó ver en la manera en que se concibe aspectos como la injusticia, la participación.

“En el colegio nos exigían tener el uniforme completo y muchos de mis compañeros no tenían los zapatos porque la mayoría venían de familias muy numerosas, con situaciones muy duras. El coordinador decía que estar uniformados era una forma de adquirir disciplina, así que muchos no podían entrar a clase si no estaban con el uniforme y eso a mí me parecía de lo peor. Te estoy hablando de una época en que no estaba la Constitución de 1991, así que todo era más difícil de pelear. La única posibilidad que tuvimos de cambiar esa situación fue participando a través de un boletín que hicimos un grupo de estudiantes, en el que quisimos mostrar la injusticia que se estaba cometiendo con los compañeros”. *[Entrevista JR]*

Es la escuela y su proceso de socialización de gran relevancia, teniendo en cuenta el lugar que ocupa en la sociedad como espacio de transmisión de normas y valores. Por ello resulta relevante el tipo de conocimiento que se imparte desde la escuela, pues ante la educación “bancarizada”, (basado en un modelo transmisionista) se establecen planteamientos que trascienden los discursos occidentales, abriendo camino a miradas más amplias, en el que haya posibilidad de acercarse a otras formas de conocimiento que trascienda el eurocentrismo.

3.2. La experiencia de socialización como pensamiento crítico-fronterizo

Hablar sobre la experiencia de socialización desde la mirada eurocéntrica es un tanto arriesgado en el sentido que puede ser determinista, sin embargo, este riesgo nos permitirá comprender asuntos normalizados en la vida cotidiana, los cuales impiden la construcción de un pensamiento propio. Uno de los tantos caminos que se ha recorrido en América Latina- como se señaló en el capítulo 1- que nutre la búsqueda de un camino y construcción de un pensamiento que aquí denominamos pensamiento fronterizo es la Educación Popular.

El pensamiento fronterizo es una redefinición de nociones como democracia, derechos humanos, ciudadanía, economía y política, va más allá de las definiciones impuestas por la modernidad eurocéntrica¹⁴(Grosfoguel, 2006); y se relaciona con asuntos relacionados con la esfera espiritual de la experiencia, desde cosmologías y epistemologías localizadas desde el lado del oprimido. En últimas la epistemología fronteriza redefine la socialización desde la visión del sujeto oprimido y expropiado por la modernidad eurocéntrica.

De Sousa, (2009), presenta la socialización desde la modernidad eurocéntrica desde la dicotomía: sociedades metropolitanas vs territorios coloniales. Desde ésta existe una tensión con el orden social: mientras en las metrópolis se promueve la apropiación como mecanismo de incorporación, cooptación y asimilación de los ciudadanos; en los territorios coloniales se promueve la violencia desde la destrucción física, cultural y material, alejando toda posibilidad de reconocimiento de la experiencia no eurocéntrica¹⁵.

No obstante, la búsqueda de perspectivas que reconozcan la experiencia desde miradas diferentes a la modernidad eurocéntrica, tiene una larga y valiosa tradición, que funda sus bases en las ciencias sociales (Lander, 2000). Comprender la normalización de la sociedad que se hizo desde las ciencias sociales es una aproximación que resulta valiosa, en la medida que esclarece el rol jugado por las ciencias sociales en la consolidación, afirmación y negación de la experiencia desde esta parte del mundo.

Para demostrar el rol jugado por las ciencias sociales en la normalización de la experiencia, Lander acude a las múltiples separaciones que ha establecido occidente (separaciones religiosas y ontológicas), siendo claves en la consolidación de la modernidad cultural de occidente:

La modernidad cultural se explica desde la separación de mundo que establece la metafísica y la religión que Weber logró ubicar desde tres esferas autónomas [ciencia, moralidad, arte]. [Estos] viejos problemas fueron tratados como problemas de conocimiento, justicia y moral o de gusto. De este modo se institucionaliza el discurso científico, las teorías morales, la jurisprudencia y la producción y crítica del arte. De este modo cada dominio de la cultura correspondía a profesiones particulares, que enfocaban los viejos problemas desde

¹⁴ Modernidad eurocéntrica El eurocentrismo refiere más concretamente a la mirada del mundo a partir de la experiencia europea occidental, donde las ventajas o beneficios para los europeos y sus descendientes se consiguen a expensas de otras culturas, justificando esta acción con paradigmas o normas éticas.

¹⁵ Se refiere a que en el mundo se han difundido tipos de orden social. Estos tipos son: orden y caos. El cual ha puesto en tensión la solidaridad. Esto es, las trayectorias del estado de ignorancia y el estado de solidaridad. En otras palabras, el caos y el orden (Boaventura de Sousa Santos *hacia epistemología de la ceguera*).

miradas diferentes, [de esta manera] aparecen las estructuras de la racionalidad: la cognitiva instrumental, la de la moral práctica, y la de la estética expresiva. Cada una sometida a control de especialistas [y como resultado] crece la distancia entre expertos y no expertos. (Habermas citado por Quijano, 2000)

Tenemos aquí la construcción de la experiencia institucionalizante e institucionalizada constituyente de nuevas alteridades que narran el mundo a partir de conceptos y representaciones construidas por el edificio de la razón moderna, la cual se estructura a partir de la negación de las *experiencias otras*; es decir emerge una especie de narrativa excluyente que compromete la negación absoluta del otro. (Lander, 2000)

Esta negación, es una especie de normalización de la mirada, que se da mediante largos procesos de disciplinamiento y normalización y que se presenta en las ciencias sociales, como “una forma natural” de leer el mundo. Y es precisamente el nacimiento de las ciencias sociales la derrota de experiencia de pueblos y gentes que se han quedado sin rostro.

No obstante este proceso fue resistido desde múltiples formas, que aquí concebimos como pensamiento crítico-fronterizo, que no tiene otro fin sino de quitar el velo y construir otra mirada de mundo. Asunto clave para sensibilizar nuestra mirada frente a la realidad y entrenar los ojos para poder observar la experiencia que ha sido oculta por los diferentes discursos y formas de alienación en las que hemos sido socializados. Lo que significa jugar a hacer combinaciones que nos permitan percibir la experiencia de manera diferente.

Uno de los campos que ha sido seriamente afectado por esta narrativa excluyente de la mirada propia y que viene siendo cuestionado, es el conocimiento, en la medida que se ha jerarquizado privilegiado saberes que nacen desde la mirada euro-céntrica sobre otras formas de ver el mundo no occidental. Concretamente, este favorecimiento se ha hecho y difundido a través de las agencias de socialización representada en las escuelas, en la familia, en los sindicatos entre muchos otros.

Es casi imposible deshacernos o deslocalizarnos de estas “jerarquías” o clasificaciones. En consecuencia, podríamos definir la mirada epistémica occidental como una “maquinaria”, la cual Quijano (1992) denomina Colonialidad del poder o poder del patrón colonial. Grosfoguel (2006)

la describe como “un sistema enredado de múltiples heterogéneas formas de jerarquías de dominación y explotación a escala mundial”.

De manera tal que esta narrativa excluyente de la mirada propia, es una maquinaria que afecta a todas las dimensiones de la experiencia humana: máquina privilegiadamente patriarcal, que establece relaciones de género, de preferencia sexual, política, epistémica, lingüística, racial y espiritual; produciendo, reproduciendo, repartiendo y decidiendo que es y como concibe el conocimiento; en últimas definiendo que es o no válido desde la experiencia. Esta especie de “chip” cultural es parte constitutiva del orden epistémico de la socialización metropolitana, por lo tanto de la mirada que debemos deconstruir desde el pensamiento que aquí denominamos pensamiento fronterizo. Para ello se precisa reconocer los mitos fundacionales de este orden epistémico.

3.2.1 Los mitos fundacionales de la socialización metropolitana

Tenemos entonces que la modernidad eurocéntrica o experiencia moderna metropolitana es el paradigma a de-construir, en tanto asume las diversas realidades de los pueblos y las culturas del planeta desde un punto de vista supuestamente universalista, neutral y objetivo. Desde esta localización epistémica se construyeron narrativas para la expansión y el dominio de la sensibilidad de la experiencia euro-céntrica sobre el planeta.

La expansión y dominio de unos pueblos sobre otros, bajo esta mirada se hizo a través de la construcción de “Jerarquías” que posibilitaron clasificar a los seres humanos en binarismos de superiores/inferiores, desarrollados /no desarrollados, ricos/pobres, blancos/no blancos, heterosexuales/no heterosexuales, cristianos/no cristianos, entre muchos otros. Clasificación que ha tenido consecuencias nefastas en todos los aspectos de la vida cotidiana.

En esta línea, Dussel propone una transmodernidad de la experiencia como proyecto descolonizador, en lugar de una sola modernidad centrada en Europa; una multiplicidad de propuestas críticas desde las localizaciones culturales de los pueblos colonizados del mundo (Dussel citado por Grosfoguel, 2006). Según esta propuesta, no existe un afuera ni un adentro

absoluto en el sistema-mundo. En este sentido una filosofía liberadora solo puede provenir de los pensadores críticos de cada cultura en diálogo con otras culturas.

De manera similar, Quijano (2000) propone la socialización del poder, el cual privilegia las luchas globales y locales para crear formas de autoridad pública no estatales; en este sentido la propuesta apunta a que las instituciones públicas que regulan la vida social como la escuela, sean auto gestionadas por los pueblos bajo la idea de extender y reconocer la igualdad y la diferencia social en todos los espacios de la existencia; es decir, reconocer la experiencia como un proceso de democratización desde abajo y en ese sentido implicaría formar autoridades públicas por fuera y en contra de la esfera de las estructuras estatales.

En este esfuerzo por presentar alternativas diferentes del mundo, que reconozcan la experiencia, Grosfoguel (2006) apoyado en los aportes de Césaire¹⁶, propone un proyecto liberador que él mismo denomina “universal radical descolonizador anticapitalista diversal”, propuesta que integra la transmodernidad de Dussel y la socialización del poder de Quijano (Grosfoguel, 2006). Desde el primer autor, propone un acercamiento a la diversidad para descolonizar la modernidad eurocentrada, y desde el segundo, propone el rescate de la utopía liberadora, apelando a un nuevo imaginario universal alejado del binarismo, el patriarcalismo, el economicismo, el racismo, entre otros, que han dominado la vida cotidiana.

Por otra parte, Grosfoguel identifica ocho jerarquías o dimensiones como configuradoras del sistema – mundo, que tiene relación directa con el poder articulador del capitalismo mundial y que nos sirven como guías para ubicar la manera en que se ha construido la mirada colonial del mundo. En este sentido, Ramón Grosfoguel (2006) nos presenta la siguiente clasificación:

[1] jerarquía de clase, la cual establece las relaciones de explotación de las formas de trabajo que ordenan las culturas del planeta bajo el modelo capitalista; [2] la jerarquía del sistema interestatal global, que se expresa bajo las formas organizativas e institucionales que son controladas y dirigidas desde los grandes centros del poder; [3] la jerarquía etnoracial, desde la

¹⁶ Aimé Césaire se convierte en uno de los pensadores que desde el mundo colonizado proporciona elementos para la "formación de genealogías de pensamientos decoloniales". Césaire participa en el denominado giro epistémico decolonial, desde donde se promueven lecturas que confrontan los discursos universales y contra la colonialidad del ser y del saber.

cual se privilegian a unos pueblos sobre otros según los patrones impuestos desde Europa; [4] la jerarquía de género, que privilegia y ordena el sistema social y cultural desde patrones patriarcales; [5] la jerarquía sexual que impone los patrones de conducta de los heterosexuales sobre lo que no lo son; [6] la jerarquía cristiana, que hace una lectura del mundo desde su cosmología, excluyendo las otras; [7] la jerarquía lingüística, que favorece las formas de comunicación propia de quienes las ostentan, reduciendo otras formas de comunicación a simples dialectos; y [8] la jerarquía epistemológica, que privilegia los conocimientos en tanto formas de pensamiento binarias del mundo, sobre otras construcciones simbólicas del mundo.

Desde estas jerarquías Grosfoguel describe la organización del sistema –mundo como una especie de tecnología fabricada desde un punto de vista universalista, neutral y objetivo. La última jerarquía es la que nos interesa para nuestros propósitos, en la medida que es el discurso que ha sido aprobado desde las ciencias sociales. En este orden de ideas, dicha jerarquía ha institucionalizado a las otras a través del sistema red de la educación y más específicamente desde la escuela. Con esto no se pretende señalar a la educación como la causante de la existencia de esta máquina hacedora de subjetividades, sino que se pretende localizar la forma particular en que se producen y reproducen los hitos que se instauraron silenciosamente en la vida cotidiana desde la modernidad.

En la época actual los acercamientos a la realidad centrados en el binarismo capital/trabajo, ricos/pobres, países desarrollados/subdesarrollados, centro/periferia, encubren los mitos instaurados por las epistemologías eurocéntricas; por ejemplo, la creencia de la desaparición del colonialismo en el mundo actual, el cual pinta con colores rosa el pasado colonial y con ellos las jerarquías de poder que dominan la experiencia actual del planeta.

El examen de estas jerarquías nos lleva necesariamente a develar las epistemologías eurocéntricas, lo cual pasa necesariamente por el reconocimiento de las narrativas míticas de dominación del mundo. Este ejercicio establece una primera ruptura fundamental y clave en el establecimiento de nuevas utopías que permitan ver, pensar y sentir el mundo; en otras palabras, reconocer la experiencia como pensamiento crítico-fronterizo.

Como ejemplos de lo anterior se nos revela en esta investigación los aprendizajes de los sujetos, en su trasegar por las agencias, como experiencia, con conocimientos relacionados en asuntos como lo es una educación liberadora y crítica:

“ Yo asumo Educación Popular en términos de una liberación social, como experiencia que invita a la reflexión sobre esos vínculos que uno construye en los barrios. Entonces, creo que la Educación Popular es la reflexión en términos de las posibilidades reales para que las personas puedan habitar y transitar el tramo que le toca en la historia de la humanidad; que no es la historia de la humanidad, es muy pequeña, pero es la historia de un individuo, por ende es su vida, su vida en términos de sentimientos, de vínculos, su mundo, sus afectos, sus búsquedas.” *[Entrevista DH]*

También se nos revela en la forma de concebir el mundo desde el feminismo:

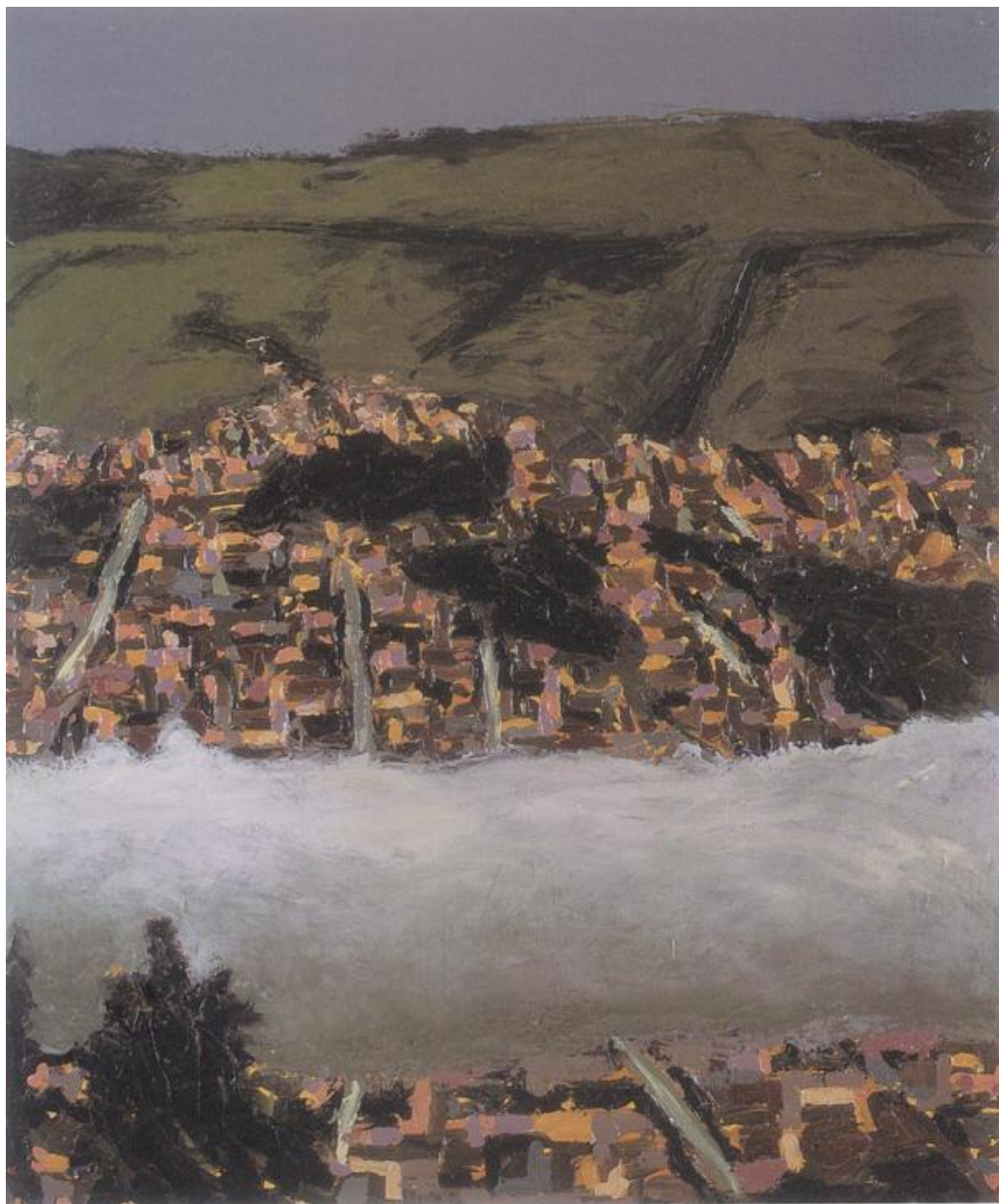
“Para mí el feminismo fue clave en mi experiencia, pues comencé a trabajar en el barrio con un proyecto muy bonito, pues estaba relacionado con mujeres adultas. Entonces, el poder abordar con ellas temas que permitieran vincular las afectaciones que ellas han tenido con sus cuerpos y asociarlo con las afectaciones que ha vivido el barrio, fue la posibilidad de que ellas reconocieran que el cuerpo es un territorio.” *[Entrevista a DC]*

De otro lado, se muestran aspectos relacionados con la injusticia y la importancia de la participación:

“ El tema de formación sale precisamente como de esa concepción del trabajo donde decimos: “la formación para la participación”. Entonces si vos querés que la gente participe, vos también tenés que darle herramientas para que la gente participe, y si no se las das, igual la gente las está pidiendo, sobre todo cuando se hace visible su inconformidad con lo que vive en el día a día en su barrio y la cantidad de injusticias que se dan. De ahí la importancia de los encuentros que tuvimos con la comunidad mostrando la necesidad de comunicarnos de manera alternativa como una forma de resistencia.” *[Entrevista JR]*

El lugar de las agencias en que se establece la socialización de la experiencia de los sujetos es fundamental como instancia en la que se transmiten valores, creencias, entre otros. Ante relatos

que pretenden negar ciertas experiencias, en muchas ocasiones amparados por el discurso modernizante, se ha rechazado la mirada del otro, de lo no-occidental. Por esto, los discursos decoloniales, pretenden reflexionar sobre nuevas realidades, romper con los binarismos y hacer posible una mirada que rescate saberes sometidos por el pensamiento eurocéntrico.



Vuelo al Sur, Fredy Serna (2002)

Capítulo 4. Resultados

Este capítulo da cuenta de los hallazgos del proceso investigativo, presentados en tres momentos. El primero, está relacionado con los referentes que tuvieron los sujetos que hicieron parte de procesos formativos en EP y que permitieron su trasegar. En el segundo relaciono las influencias obtenidas en el contexto y la forma en que se vinculan con el mismo. En el tercero se presentan las reflexiones y retos producto de la formación y el trasegar de los sujetos de la investigación.

4.1 Las influencias que permiten el trasegar del sentido crítico

Quienes pasaron por esta investigación tuvieron diversas influencias en su transitar por procesos formativos que les permitió adquirir actitudes y comportamientos frente a su entorno. En este apartado se presentarán instancias claves en la formación como la escuela, la iglesia y los sindicatos.

4.1.1. La escuela

El paso por la educación formal a través de la escuela resulta esencial en el proceso de socialización, posibilitando diversos vínculos con organizaciones sociales. También lo fueron, las luchas que marcaron la historia local, muchas de ellas relacionadas con las exigencias frente al Estado para tener condiciones dignas y derecho a cuestiones tan fundamentales como la educación.

La procedencia de quienes poblaron los barrios de Medellín, su proceso de construcción y organización, así como la forma como se tejió la solidaridad de la comunidad, tienen estrecha relación con el interés por montar escuelas y brindarles mejores condiciones a sus pobladores. Esto, reflejó de las condiciones sociales y económicas de estos barrios y las precarias necesidades que en muchas ocasiones los llevaron a protestar. Como se desprende del siguiente testimonio:

Una de las experiencias más fuertes que tuvo el barrio desde sus inicios fue el buscar mejores condiciones ante la falta de servicios esenciales como la tener agua potable, energía eléctrica, etc. Los vecinos comenzaron a buscar soluciones y esas luchas les dieron mucho sentido de pertenencia, tanto, que comienzan a trabajar más unidos para mejorar cada vez más las condiciones de vida en el barrio. [Entrevista JR]

Los eventos externos ocurridos desde hace más de tres décadas incidieron en la protesta de diversos grupos sociales que tenían algunos referentes como la Revolución cubana, Mayo del 68, la guerra del Vietnam y el efecto del Concilio Vaticano II. En el contexto latinoamericano, las dictaduras ocurrían en varios países, mientras que en Colombia el bipartidismo del Frente Nacional culminaba dejando efectos que aún influyen.

Todos estos acontecimientos se vieron reflejados en los procesos educativos de dos maneras. Primero en la relación estrecha en que estos discursos permearon las luchas al interior de los barrios por parte de la comunidad y la convicción de que era la educación una de las formas de lograr el cambio, como lo expresa uno de los entrevistados:

En el barrio la labor comunitaria surgió a través del trabajo que realizamos varias personas, entre jóvenes y señoras en búsqueda de mejorar las condiciones de los planteles educativos, que nombraran más profesores. Recuerdo hubo un trabajo muy fuerte en la búsqueda de tener un liceo en el barrio. Nos reuníamos con los padres de familia y luego nos íbamos a gritar consignas a las oficinas de la gobernación. También hacíamos reuniones en las escuelas con los padres de familia. [Entrevista JR]

Un segundo aspecto estuvo relacionado con la presencia de algunos docentes comprometidos con estas luchas y su acción en contra de políticas del Estado colombiano. La vinculación de muchos de estos en universidades públicas posibilitó un contacto permanente con los conflictos de la época, convirtiéndolos en sujetos críticos con un fuerte compromiso social. La relación docente- estudiante fue valiosa dado el interés de ambos por los debates de la vida política, con planteamientos y fundamentos marcados por ideologías como la marxista que incentivó la crítica a la sociedad:

También creo me marcó mucho un profesor del colegio quien también lo era de la universidad de Antioquia y el hombre tenía unas ideas y un discurso más bien rojo, de izquierda. Entonces también era muy bacano cuando extra clase con el profe podíamos hablar. Eso fue más o menos en el 88 – 89 cuando yo estaba a punto de terminar el colegio, entonces el profesor muy inquieto por nuestro que hacer; quería que todos nos presentáramos a la universidad. [Entrevista DH]

Desde la escuela fue posible la construcción de liderazgos, en medio la coyuntura que vivieron docentes y estudiantes con la actualidad política, en la que pudieron discutir y cuestionar todo lo que ocurría y ser solidarios, participando en marchas y reivindicando las luchas de la época, como lo comenta DC:

Hice parte de una institución pública y en la que descubrí que la mayoría de mis profesores estaban sindicalizados, pues muchas clases fueron canceladas producto de la cantidad de reuniones zonales, las marchas y los paros que se realizaron. Una vez salí a marchar y vi como uno de mis profes quemaba la bandera de Estados Unidos. Eso me llenó de una cantidad de ideas sobre los profes del colegio. [Entrevista DC]

Las siguientes generaciones recibieron los logros obtenidos por años de lucha y reivindicación de derechos y encontraron en la escuela un espacio idóneo desde donde era posible comprender el contexto en el que estaban viviendo.

Creo que le debo en buena parte mi experiencia a lo que viví en el barrio y en el colegio. Yo estudié en un colegio público en donde tuve la posibilidad de conocer pelaos de toda la ciudad. Yo viví en Envigado desde muy niño, entonces me gustaba conocer la problemática de mis amigos del colegio que no se diferenciaba de lo que estaba ocurriendo en Envigado. Eso fue como un primer enlace que yo tuve, pues con los compañeros del colegio, a veces nos encontrábamos en Medellín y entonces yo iba a los barrios y tenía la posibilidad de comparar lo que estaba ocurriendo en Medellín con relación a mi municipio. [Entrevista DH]

Desde la escuela, se comienzan a construir lazos y experiencias que potencian el trasegar por nuevos conocimientos y cuyas influencias en muchas ocasiones estuvieron marcadas por la proximidad e interés de algunos docentes en desarrollar destrezas en los jóvenes, que desde contextos hostiles como el vivido en Medellín en las tres últimas décadas, incentivaron otras formas de conocer.

*Yo en el colegio tenía un grupo de cuenteros, y nos gustaba ir a contar cuentos en las escuelas y **el profe de español** ahí con una influencia muy fuerte. Escribíamos en el periódico escolar, teníamos una emisora escolar. [Entrevista DC]*

La escuela representó entonces para los sujetos de esta investigación un espacio vital, cuya socialización en este espacio permitió que se involucraran más con las comunidades y adquirir un sentido crítico, el cual definió buena parte de las búsquedas tanto de índole personal como profesional. También fueron fundamentales la EP, la Teología de la Liberación como corrientes de pensamiento que como fueron señaladas en el primer capítulo fueron claves en el contexto latinoamericano y se vieron reflejados en el trabajo barrial.

Otro escenario que brindará alternativas a muchas comunidades fue el de **la iglesia**, que potenció el trabajo de muchos sectores, particularmente el de los jóvenes, ofreciendo opciones para los sectores más pobres de la ciudad.

4.1.2. La iglesia

Para una ciudad como Medellín, el componente religioso siempre ha sido un aspecto relevante, mucho más en un contexto como fue el de hace tres décadas, marcado por su alta vulnerabilidad y las pocas oportunidades para los jóvenes. Y es que ante las variadas problemáticas que emergieron en los barrios, muchas de las soluciones por parte de los movimientos vecinales, las organizaciones sociales, así como los grupos parroquiales, entre otros sectores, fue la de apostarle a la construcción de canchas, sedes comunales, iglesias, entre otros espacios.

Eran unas escuelas que construyeron los padres belgas que fueron fundadores, de todo ese proceso social y, que buscaban cómo ayudar al progreso de la comunidad. Entonces para ellos la educación fue muy importante, y comenzaron con un colegio parroquial. Al inicio ellos daban todo el aporte para su construcción, luego los padres de familia aportaban un poco, luego trataron de hacer un colegio cooperativo. [Entrevista JR]

Cuando se conformaron algunos barrios en los sectores periféricos de la ciudad, ante las dificultades para acceder a la educación, la enseñanza social de la iglesia cumplió un papel protagónico al otorgar un sentido comunitario y crítico frente a las problemáticas de la población. El acompañamiento por parte de sacerdotes, comunidades de religiosas, así como de laicos, algunos vinculados a parroquias, promovieron un espíritu de libertad y de organización en búsqueda de mejorar la calidad de vida, influenciado por la Teología de la Liberación y la Educación Popular.

Nosotros en mi casa salíamos temprano los sábados a participar del convite y de todas las actividades que se programaban en el barrio. El punto de encuentro fue la parroquia, allí muchos comenzamos nuestra labor comunitaria, ayudando a los más necesitados, haciendo actividades en la que los curas nos apoyaban mucho organizando a la gente, dándole información a la gente después de las misas. [Entrevista JR]

Con el fenómeno de invasión de terrenos que dieron lugar a la conformación de algunos barrios, la iglesia fue acompañante de esta experiencia en la que muchos sacerdotes expresaban su cercanía por los sectores más vulnerables. La opción por los pobres generó en muchos pobladores el interés por organizarse, el referente ya mencionado con respecto a la Teología de la Liberación llegará de manera profunda a hombres y mujeres que hallaron este pensamiento una forma de reivindicar derechos. El trabajo de la iglesia a través de la Pastoral Juvenil fue la plataforma donde muchos jóvenes se lanzaron a la acción social y política.

Las reuniones en la Pastoral eran muy bonitas porque todos estábamos llenos de planes y esperanza. Fue tanto el compromiso, que muchos veían como camino el ser sacerdotes

o misioneros, teníamos tan claro todo este asunto de la pobreza y de las clases sociales, de cómo estaba el país. Yo creo que estar allí me abrió los para entender cuál era mi lugar en el mundo. Era entender de otra manera la labor de la iglesia que iba más allá de prepararnos para hacer la primera comunión. [Entrevista JR]

La formación que otorgó la iglesia a las comunidades fue el reflejo de muchas de las expresiones que estaban ocurriendo en América Latina, marcadas por las dictaduras, la opresión y en donde una de las consignas era la búsqueda de la “liberación de los pueblos”. Esto fue propicio para movilizar alrededor de la solidaridad y realizar trabajo barrial que fortaleció la participación a través de convites, bazares, desfiles en los que la comunidad se fortaleció a través de la iglesia que estaba cercana a la experiencia de la marginalidad.

La labor de la iglesia como proyecto social vinculó a muchos jóvenes en los barrios y estaba acompañada de prácticas en las que la formación de grupos culturales, grupos juveniles y de bibliotecas populares reivindicaban múltiples intereses. Uno de estos estuvo relacionado con el del sector obrero, cuyos ideales estaban marcados por un contexto en el que la izquierda reivindicaba sus luchas y los ubicaba como el grupo social que iba a ser parte del cambio social y político del país.

4.1.3. Los sindicatos

La influencia de la clase trabajadora estuvo ligada a la labor que junto a la iglesia se realizaron con las Juntas de Acción Comunal. Desde este escenario se realizaron muchas actividades en el que la comunidad se capacitaba en diversas labores (zapatería, plomería, carpintería). También, esta instancia fue la plataforma de proyectos políticos que fueron la base para que muchos grupos de izquierda realizaran trabajo formativo, como lo señala DC:

Mis papás participaban mucho en la Junta de Acción Comunal del barrio. Había una sede que siempre estaba ocupada con diferentes actividades, se hacían empanadas, bingos,

bailes, obras de teatro. Recuerdo mucho tenían una pequeña biblioteca con libros relacionados con la revolución China, con Marx y yo veía reuniones en las que llegaba uno de los profes del colegio, también otras personas que no eran del barrio y que parecían también profes. Mi papá asistía y siempre llegaba contando historias sobre las cosas que estaban ocurriendo en el país, también recuerdo que desde la Junta le ayudaban a conseguir trabajo, incluso una vez lo acompañé a pintar la sede. [Entrevista DC]

Las experiencias vividas en el barrio con este tipo de escenarios serán un referente para sujetos como los de esta investigación que ven en el trabajo con los otros un proyecto de vida, la oportunidad de seguir trasegando por otros espacios como fue el universitario. Estar en ese ámbito va a permitir caminar con otros sectores y potenciar lo aprendido desde el escenario barrial. El trabajo entre algunos sindicatos y el movimiento estudiantil dará lugar a múltiples actividades, algunas de ellas encaminadas a la formación política. Lecturas como *Pedagogía del Oprimido* y la *Educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire, fueron infaltables para el movimiento obrero y estudiantil para comprender sobre las luchas sociales, así como el de concienciar y movilizar a la población.

En la universidad tuve un amigo que una vez me invitó a una reunión con un colectivo sindical. Entonces me encontré con una cantidad de gente llena de un discurso ajeno para mí, porque ellos hablaban de asuntos propios de su gremio. Lo que si nos conectó inmediatamente fue el hecho de sentir solidaridad por las mismas cosas que desde la universidad apoyábamos como eran las huelgas de algunas empresas que habían cerrado. Allí, en las carpas, con los trabajadores hacíamos de manera conjunta análisis de coyuntura, leíamos algunos textos. Entonces comprendí que lo que ellos querían era agrupar a todos los sectores de la sociedad para comenzar a luchar por la misma causa para todos que era la de lograr un cambio... una revolución. [Entrevista JR]

La relación tejida entre sectores sindicales y estudiantiles también permitió diversas reflexiones frente a lo que vivió el país hace tres décadas, en una de las épocas más complejas y

que obligaba a tener reflexiones permanentes frente al azote de la violencia. No se trataba solamente de ingresar a la universidad y ser profesional, era mucho más que eso, sobre todos para quienes venían con un camino recorrido desde experiencias barriales y trabajo con las comunidades. Se trataba de un compromiso mayor, pues la universidad era un escenario idóneo para el debate, la construcción política y generadora de cambio.

Ante las expectativas que muchos jóvenes tenían por el hecho de estar en la universidad, haciendo una carrera profesional, se sumó el interés por participar en marchas, foros, paros, y otras actividades que en algunas ocasiones se hacían de manera conjunta con sindicatos de la ciudad.

En la universidad había grupos de estudio de diversas corrientes ideológicas. Yo siempre estuve cerca de un colectivo que tenía una apuesta desde el pensamiento de Camilo Torres y todo su discurso alrededor de la opción por los pobres. Tuvimos la posibilidad de asistir a muchos encuentros estudiantiles a nivel nacional y participar en marchas y en muchos eventos. Casi todos los aportes económicos los conseguíamos en los sindicatos, para ellos era muy importante ver caras nuevas con ganas de hacer. Yo tenía claro que mi estadía en la universidad tenía que ser muy activa, pues yo venía ya con mucha cancha en el trabajo comunitario. [Entrevista JR]

El camino recorrido por sectores estudiantiles y obreros brindó en su momento interesantes liderazgos políticos, resultado de las múltiples experiencias adquiridas y como parte de las apuestas que muchos jóvenes tuvieron en ámbitos como el de las militancias. No obstante, diversos cambios relacionados con el modelo económico y las reformas hechas en el ámbito educativo, así como el laboral, fueron transformando las luchas sociales y el carácter político de los sujetos.

La escuela, la iglesia y los sindicatos fueron espacios de socialización que permitieron a quienes trasegaron por esta investigación, el poder tomar decisiones y recorrer diversos pasajes/caminos que marcaron la ruta por la que han caminado y proyectado su existencia.

4.2. El trasegar en el contexto: los liderazgos

Las influencias que permitió el contexto fueron claves para que los sujetos que hicieron parte de esta investigación. Los referentes señalados al inicio de este capítulo serán fundamentales en la toma de decisiones y en la forma de vincularse con el entorno.

Junto a las actividades académicas propias de la educación formal, muchas personas tuvieron la posibilidad de tener otro tipo de formación, a través de las **organizaciones sociales**, las cuales paradójicamente se fortalecieron/potenciaron producto de la crisis de violencia armada que venía padeciendo la ciudad desde mediados de la década del 80, y que se movilizaron con acciones a favor de sectores de mayor vulnerabilidad como han sido los jóvenes¹⁷.

(...) [fue] una época en la que el contexto de narcotráfico era muy fuerte. Había una idea alrededor de lo que pasaba en el barrio, donde casi que se creía que todos los que éramos jóvenes, estábamos relacionados con el narcotráfico, que éramos sicarios. (...) en el barrio tuve la oportunidad de trabajar con grupos juveniles, sobre todo con grupos con un afán de desmarcarse de ese estigma relacionado con todo lo que estaba pasando en la ciudad. (...) [Entrevista DH]

En el contexto de la década de los noventa las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) crecen en número y diversidad acompañando a las organizaciones de base, conformando redes frente al Estado. Muchas de estas organizaciones se vuelcan sobre distintos sectores de la ciudad, que contribuyeron al mejoramiento de las condiciones de vida de la población en aspectos como fueron la creación de jardines infantiles con la salud, la alfabetización, la cultura.

Estas experiencias organizativas comenzaron a unirse a partir de eventos culturales y políticos y fueron claves en el desarrollo de la formación de sujetos como los que hicieron parte

¹⁷ En Medellín, la distribución anual de muertes violentas tuvo su punto más alto en 1991 con un registro de 6.810 homicidios para un promedio diario de 18.7. Como contraste, en el 2005 se reportaron 846 homicidios. Ver Franco (2012).

de esta investigación. Resultado de las actividades que se realizaban en estas organizaciones se fue adquiriendo un sentido crítico frente a todo lo que ocurría en el entorno, también potenció los liderazgos que llevó a muchos jóvenes a mejorar sus condiciones de vida.

Las actividades propuestas alrededor de sectores como el juvenil estuvieron marcadas por el contexto, con proyectos financiados tanto por el Estado, así como por instancias internacionales en un momento de gran auge de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), cuya labor fue la de frenar los índices de violencia y propiciar otras dinámicas para la ciudad. El **contexto** permitió conocer las necesidades más sentidas de las comunidades y lograr así la ejecución de programas y proyectos.

Existió una especie de simbiosis que facilitó la relación de la escuela con las organizaciones sociales pues a través de la escuela, muchas de las inquietudes e intereses que tenían algunos jóvenes se pudieron potenciar, no solo desde el saber sino del hacer, a través de discursos alternativos, y otros caminos que permitieran contrarrestar fenómenos como la violencia.

Había una necesidad de mostrar que como jóvenes podíamos hacer cosas diferentes, que no estábamos interesados en pertenecer a ningún combo y que lo que nos interesaba era trabajar con las comunidades, reconocer que, aunque estábamos en una ciudad con una calidad de vida mayor con respecto a otras, si observábamos que había gente con problemas, con mucha pobreza. (...) [Entrevista DH]

Algunos de los discursos emergentes estaban relacionados con la Educación Popular, y la teología de la liberación, que, como ya se mencionó en otro capítulo de esta investigación, tenían una apuesta por los sectores subalternos, convirtiéndose en una forma de ver el mundo y de hacer otras construcciones con respecto al entorno existente. Por ello, la creación de una escuela de comunicación popular fue una de las tantas apuestas que existieron para trabajar con la comunidad desde diferentes ámbitos.

Aquí fueron claves los aportes internacionales que durante la década del noventa apostaron a múltiples proyectos sociales en la ciudad. Seguido con el siguiente renglón. Una apuesta de este estilo permitió que muchas personas confluyeran alrededor de un espacio y poder compartir lo

aprendido con la comunidad. Personas como DC vieron en esta experiencia la oportunidad de relacionarse con otros o pares con búsquedas similares.

Entonces llegue a la Escuela de Comunicación Popular (ECP) y ese fue un inicio muy transformador, pues duró dos años. Éramos un grupo de gente muy “parchada”, nos encontramos con los” históricos” [claves] de la corporación.
[Entrevista DC]

Llevar a cabo un proyecto como estos sacó a flote las destrezas de muchos jóvenes que querían aprender algún oficio y que por falta de oportunidades en muchas ocasiones resultaba imposible. La experiencia de escuela se convirtió en la antesala para el aprendizaje de nuevos oficios y otros discursos. Y por supuesto:

Lo que nosotros queríamos era que la gente aprendiera a hacer las cosas, que se apropiaran (...) Entonces nosotros generábamos cursos de televisión comunitaria, de radio comunitaria, de fotografía, para aprender a escribir, o la parte de redacción para hacer un periódico. **[Entrevista JR]**

De otro lado, al interior de este proyecto, salieron a flote los liderazgos, los cuales no eran extraños en la zona en la que confluye la corporación, Proyectos realizados décadas atrás evidenciaron la presencia de experiencias similares como una necesidad de las comunidades de comunicar y expresar los eventos que ocurrían en sus barrios.

Los liderazgos fueron un elemento importante, ya que hicieron posible que salieran a flote las destrezas de quienes participaron de este proyecto y tuvieran la posibilidad de reconocer aspectos de su entorno que antes pasan inadvertidos como lo expresa DC:

Fue con la Escuela de Comunicación Popular en la que pude reconocirme como habitante de un territorio, yo pude reconocer que era una joven que podía hacer cosas en el barrio.

Porque normalmente uno habita el barrio de una manera muy pasiva, entonces yo llego a mi casa, salgo y me doy cuenta que hay unos problemas y eso, pero es una cosa sí, muy pasiva. Y luego me doy cuenta que puedo tomar fotos, puedo escribir, que hay periódico, que hay una mesa de comunicación, que hay videos, que uno puede aprender a hacer videos.
[Entrevista DC]

Estas reflexiones son parte del trasegar pues no sólo va a ser un escenario que forma en algunas labores relacionadas con la comunicación popular, sino que va a potenciar los liderazgos de quienes participaron de esta, lo que le otorga ciertas particularidades en cuanto a la posibilidad de formar, pero también la de generar cierta conciencia política.

Lo especial de la Escuela [de comunicación popular] es que esta no tendría la posibilidad de darse en una universidad formal. Porque, nosotros nos pensamos este proyecto como una escuela de puertas abiertas, donde no hay límites de edad, no hay límites de grado, no hay límites ni dificultades de aprendizaje de ninguna especie. **[Entrevista JR]**

Muchos de los que trasegaron con la escuela se quedaron vinculados con la corporación producto del liderazgo que fue emergiendo. La escuela fue entonces una especie de plataforma que muchos aprovecharon para lanzarse a nuevas experiencias como le ocurrió a DC

(...) Por ahí de a poco me fui sentando con el equipo de trabajo, mirando a ver que había que hacer, conociendo las apuestas de la corporación. Iba a las reuniones, entonces que vaya a la Red de Organizaciones Comunitarias [ROC], que vaya al Foro Social. Y ahí me fui quedando como parte del equipo de la estrategia de comunicaciones, haciendo cositas.
[Entrevista DC]

La experiencia de esta Escuela fue un ejemplo del trabajo-en las comunidades interesadas en contar su historia de una manera más cercana, reconociendo en sus barrios la potencialidad de sus habitantes y las opciones existentes para trabajar por y desde la comunidad. Muchas de las

temáticas trabajadas estaban relacionadas con las problemáticas que se vivían en los barrios, lo que permitió el enganche por este proyecto.

Teníamos un curso que era teórico-práctico. Nosotros tuvimos cuatro programas de televisión que hicimos, el programa se llamaba “red-conexión”, el tema central era sobre servicios públicos. La experiencia con ese grupo fue una producción encantadora.
[Entrevista JR]

Resultado de ese reconocimiento, muchas de las reflexiones que se construyeron al interior de esta experiencia ocasionaron críticas sobre ciertos conceptos alrededor de la educación popular y de lo comunitario. DC señala como una integrante de la corporación reflexiona al respecto:

*Ella tenía un respeto muy fuerte por lo comunitario y eso lo aprendimos con ella en la escuela de comunicación, pues ella nos decía: **lo popular y lo comunitario no se puede seguir relacionando ni con lo aburrido, ni con lo pobre, ni lo que se hace ahí por hacer. Tiene que ser cosas con calidad, con responsabilidad, con investigación.***
[Entrevista DC]

Llegar a realizar este tipo de reflexiones reflejó el trasegar por lo comunitario de quienes pasaron por estas organizaciones y que permitió cuestionarlas, ya que muchas de estas se fueron transformando con el paso del tiempo y antes las nuevas exigencias del entorno ampliaron sus discursos, así como sus campos de acción. Así como permitió el nacimiento de nuevos liderazgos en cabeza de los más jóvenes.

Muchos fueron los aportes entregados por una experiencia como estas de comunicación popular, en la que sus participantes se transformaron y adquirieron nuevos conocimientos y como lo señala JR otorgó otras valoraciones sobre lo que se puede hacer al interior de lo comunitario:

(...) y cuando una comunidad empieza a estimarse a sí misma, empieza a valorarse como algo bueno: “yo no soy el desechable (...), yo soy una persona que valgo, porque mira,

a mí vienen, me entrevistan, tengo posibilidades de escribir, tengo posibilidades de decir” y eso me parece son esos los aportes que hacen este tipo de instituciones. [Entrevista JR]

En ese proceso transformador, surgieron liderazgos valiosos que permitieron narrar el trabajo realizado por las comunidades y hacerlas participes de su historia.

Si no tienes conciencia histórica de su propia experiencia no haces historia, qué es lo que estás transformando desde los sujetos que han estado invisibilizados de esa historia oficial. [Entrevista JR]

Esta, como otras reflexiones fueron claves para jóvenes que comenzaron a trazar un camino más allá de lo comunitario y que los lanzó a buscar otros escenarios como es el universitario. Los debates generados al interior de las organizaciones comunitarias y populares fueron el inicio para que muchos jóvenes comiencen a forjar su propia identidad, a valorar su entorno y a sentir la necesidad de transformar y transformarse.

A mí la organización me ha permitido ubicarme en el mundo; reconocirme como mujer, reconocirme en mi familia, en mi barrio, me ha permitido un montón de reconocimientos, también un montón de construcción de identidades. [Entrevista DC]

Algunas discusiones se fueron instalando en sus experiencias de socialización permitieron llegar a razonamientos cuya pretensión era pensar lo popular de manera diferente y se convirtiera en un reto como ocurrió con los sujetos que hicieron parte de esta investigación.

4.3. Los retos del trasegar: reflexiones, búsquedas y desafíos

La toma de decisiones de quienes participaron de experiencias formativas en Educación Popular, permitió reflexionar, abrió nuevas búsquedas y representó desafíos, pues lo trasegado desde las organizaciones sociales permitió ampliar sus discursos y la forma de ver el mundo.

Mi interés en moverme en este mundo de lo comunitario arrancó con fuerza cuando entré al pregrado de Trabajo Social. Allí conocí muchas personas con mucha afinidad en el trabajo barrial. [Entrevista DH]

Fue también la posibilidad de cotejar diferentes escenarios que para sujetos como los que pasaron por esta investigación tuvieran la oportunidad de formarse desde la academia y hacer reflexiones producto de su experiencia.

Había cursos en el pregrado que nos posibilitaban hacer campo y salir a recorrer algunos barrios y hacer algunas entrevistas, así como hacer actividades con la gente (...) Fue una experiencia muy valiosa, porque todos estábamos como mirando para el mismo lado, había muchas inquietudes, sobre todo de tipo político [Entrevista DH]

Estos desafíos se traducen en los logros que permitieron trasegar por otros caminos y convertir eventos como el ingreso a la universidad en un acontecimiento transformador que vinculó diferentes escenarios y generó reflexiones en las que se contrastó lo vivido con lo encontrado en el ámbito académico.

También fue sentir que la universidad era un espacio muy pasivo, que yo no entiendo esa forma de hacer política en la universidad, del movimiento estudiantil, pues, hay muchas cosas que yo todavía no entiendo. Era ver a mis compañeros muy pasivos y con unas convicciones a veces muy reducidas del mundo. Pues, yo no sé si yo me creí la súper estrellita pues, porque estaba callejiándome todos los barrios, o qué, no sé, pero la gente

que yo he podido conocer a través de los procesos comunitarios han sido claves. [Entrevista DC]

Ante la posibilidad de vivir el mundo académico, los debates por el hacer fueron tomando fuerza, pues la vitalidad otorgada en el trabajo comunitario, fue la antesala para conocer espacios que reivindicaban a sectores en la que los que sujetos como DC fueron encontrando alternativas.

Con el proyecto de mujeres por ejemplo todas las del equipo hemos podido viajar, hemos pido conocer experiencia de Brasil, de diferentes lugares del Brasil; de mujeres indígenas de por allá en la frontera, en Quito, o en la selva peruana. Todas hemos podido hacer eso y por ejemplo la oportunidad de formación regional. [Entrevista DC]

Pero el mundo académico también representó el escenario en el que se hizo evidente la mirada discrepante hacia proyectos de índole comunitario, así como a discursos alrededor de la Educación Popular. Para JR trasladar su experiencia de vida, significó defender lo construido por años.

Los asesores no manejaban el tema de comunicación, no eran comunicadores. Lo otro, es que no tenían esa visión de comunicación. Entonces ellos trataban de amoldarnos a lo que ellos querían y no lo que nosotros pensábamos Porque este país piensa que cuando nosotros decimos educación popular, comunicación para el desarrollo, estamos pensando que las comunidades son paupérrimas, que las comunidades no saben, que son pobres, que son míseras, no. [Entrevista JR]

Y es que el pasar por lo comunitario abrió la mirada hacia otros mundos, permitió la reflexión hacia temas que no se abordaron en la escuela. La concepción educativa liberadora trazó un cambio, que tuvo como eje central la integración al sujeto con su realidad.

Yo comencé a conocer una gente en la dinámica comunitaria, que incluso cosas como el vestir no les importaba, o sea, sea usted lo que quiera ser. Entonces comencé a conocer las contradicciones, que el mundo no era como yo lo soñaba, que las cosas no eran tan fáciles como yo creía, entonces fue como ir y venir entre esas cosas, también los problemas con la familia, porque yo ya llevaba otras discusiones, ya tenía otras lecturas, ya empecé a cuestionar lo domestico, empecé a cuestionarme a mí; mis compañeras me cuestionaban,
[Entrevista DC]

Lo comunitario también generó otras perspectivas, que contribuyeron a interpretar la manera en que transita por dos mundos que quizás resultan antagónicos. De ahí que el ingreso a la universidad tenga otras connotaciones en cuanto el activismo y la forma de ver el mundo.

Entonces era un voltaje de yo salir, todo lo que estábamos construyendo en la corporación, en una dinámica comunitaria o no tan comunitaria, sino de pensarnos globalmente, a llegar a las discusiones de la universidad que eran totalmente distintas, como que nada que ver.
[Entrevista DC]

Parte de los aprendizajes adquiridos por muchos de los sujetos que han trasegado por la Educación Popular han estado marcados por el contacto con otras experiencias y la posibilidad de conocer otros contextos, lo que aportó un mayor bagaje y enriqueció la mirada al compartir con diferentes organizaciones y ser parte de redes, asociaciones, entre otros espacios. Lo que señala DC representa una forma de ampliar los debates y otorgarles un carácter más universal.

Cuando yo estaba en el primer semestre de la universidad me fui para España. Eso fue una visión del mundo así, una apertura del mundo. Allí conocí al señor de Radio Favela que es una de las experiencias de radio comunitaria más grandes del Brasil; conocí gente del Brasil, Conocí gente que está haciendo cosas muy locas en Nicaragua, radio, empecé a conocer experiencias de comunicación popular con niños, con niñas, con gente adulta. También conocí a la gente de Bolivia; entonces eso era ir entre esos dos mundos, o sea, yo

sentía que el discurso que me enseñaba la universidad no tenía nada que ver con lo que yo estaba viviendo en ese momento de mi vida. Entonces mis discusiones siempre fueron muy distintas, cosas tan sutiles como en una clase de morfología que me dijeran a mí que qué era esa bobada pues de nosotras, de estar hablando de todo y todas. [Entrevista DC]

El ámbito latinoamericano como escenario idóneo de la Educación Popular permitió debates sobre su quehacer. Para DH, su experiencia desde lo local en el trabajo con organizaciones sociales y lo llevó a escenarios en los que pudo aportar a la reflexión que pusieron en evidencia la mirada existente alrededor de lo Educación Popular.

Para mí es un asunto histórico, hay una visión marginal y residual de la EP en ciertos contextos. Siendo una corriente tan fuerte en América Latina, se desestima su aporte y se le conoce poco, la universidad tampoco ha ayudado mucho. Si uno va a la facultad de educación entonces Pestalozzi, pero no de Freire, siendo del campo del pensamiento crítico [Entrevista DH]

Ante la crítica por el carácter poco académico de la Educación Popular, surgió el interés por teorizar lo aprendido en lo comunitario. El llevar a cabo estudios de postgrado fue la oportunidad de otorgarle status a lo que se venía reflexionando en lugares por fuera de lo institucional.

Mis reflexiones me llevaron a hacer maestría en Educación y desarrollo, experiencia con muchas satisfacciones e insatisfacciones. Porque como venía con esa pregunta tan política por el trabajo educativo que tanto me ha gustado, me encontré con una maestría más acendrada en las cuestiones ontológicas, entonces siempre mi discusión al interior de la maestría era entorno al sujeto, cómo entenderlo. [Entrevista DH]

Como resultado de este ejercicio académico, las reflexiones que aparecieron tuvieron un carácter más amplio y sirvieron de sustento en diversos eventos realizados en las últimas décadas en latinoamérica. Escenarios como el CEAAL serán fundamentales en la fundamentación y vigencia de la Educación Popular.

También por esa época (2004) comencé a asistir al Concejo de Educación de América Latina [CEAAL] que antes era Educación de Adultos y empecé entonces a enterarme, informarme y comprender y a tener iniciativa a debates al interior de esta red, que históricamente es la que ha mantenido la base del debate sobre la Educación Popular en América Latina y con relación con otras experiencias que a uno le parecen muy significativas. [Entrevista DH]

La existencia de espacios para el debate relacionados con la Educación Popular en diferentes países permitió reconocer la importancia de muchos educadores colombianos que son referentes fundamentales en la consolidación del pensamiento de Freire.

Colombia sigue siendo un referente en la perspectiva de pensamiento y de práctica de la EP. Desde su origen es innegable el aporte de Fals Borda, lo que ahí sale con la IAP; los debates estrictamente pedagógicos de Marco Raúl Mejía, con los paradigmas del conocimiento, de las nuevas tecnologías; lo que hace Alfonso Torres con una perspectiva histórica, y contemporánea de las coordenadas contextuales, históricas y metodológicas de lo popular. [Entrevista DH]

Este tipo de espacios le han otorgado a la Educación Popular preponderancia y vigencia al legado de Freire, reflejado en la coyuntura política de las últimas décadas con las apuestas generadas en países de la región reflejadas en el fortalecimiento del pensamiento crítico y de la consolidación de metodologías que permitieron el fortalecimiento de la Educación Popular.

Esto ha hecho un aporte a la Educación Popular a una cosa muy freireana. Entonces si no tienes conciencia histórica de tu propia experiencia no haces historia, qué es lo que estás transformando desde los sujetos que han estado invisibilizados de esa historia oficial. Creo ese es el aporte de la sistematización: Mejorar la práctica, pero también aportar a producir conocimiento, que es el campo de la pedagogía social y del pensamiento crítico en América Latina. [Entrevista DH]

La forma de nombrarse por parte de algunos educadores populares en América Latina que le apostaron a una Educación Popular del siglo XXI fue la de “retados”, esta entendida como una forma de enfrentarse a las nuevas exigencias y nuevos actores (mujeres, jóvenes, afros) que demandaron cambios en la forma de concebir la Educación Popular.

En el CEAAL se usa mucho la palabra “Retados”-, porque hay un contexto que te reta, o sea, los cambios en América Latina no dependen de sólo y exclusivamente de lo que haga la EP, pero la EP si tiene un compromiso ético y político con observar los cambios y saber desde que lugar se para, para ayudar a ese nivel de transformación de la institucionalidad, un Estado al servicio de la gente. [Entrevista DH]

Este siglo ha mostrado la vigencia del pensamiento Freireano, reflejado en experiencias emancipatorias en diferentes países de la región. La llegada al poder de proyectos alternativos, así como la incursión en la política de sectores que antes eran marginados puso a la Educación Popular a reflexionar sobre sus orígenes, así como por su hacer.

Conversando con un ministro de Evo Morales, -muy interesante-, el hombre dijo algo muy cierto: para hacer un proyecto revolucionario político, cultural, hay debemos prescindir del sistema de pensamiento binario que nos han instalado, necesidad de deconstruir (parte de los retos del a EP) y descreer que hay gente que tiene que pensar lo político y otro lo social, que unos deben pensar lo subordinado y lo marginal, pues en perspectiva binaria siempre habrá uno que sepa más. [Entrevista DH]

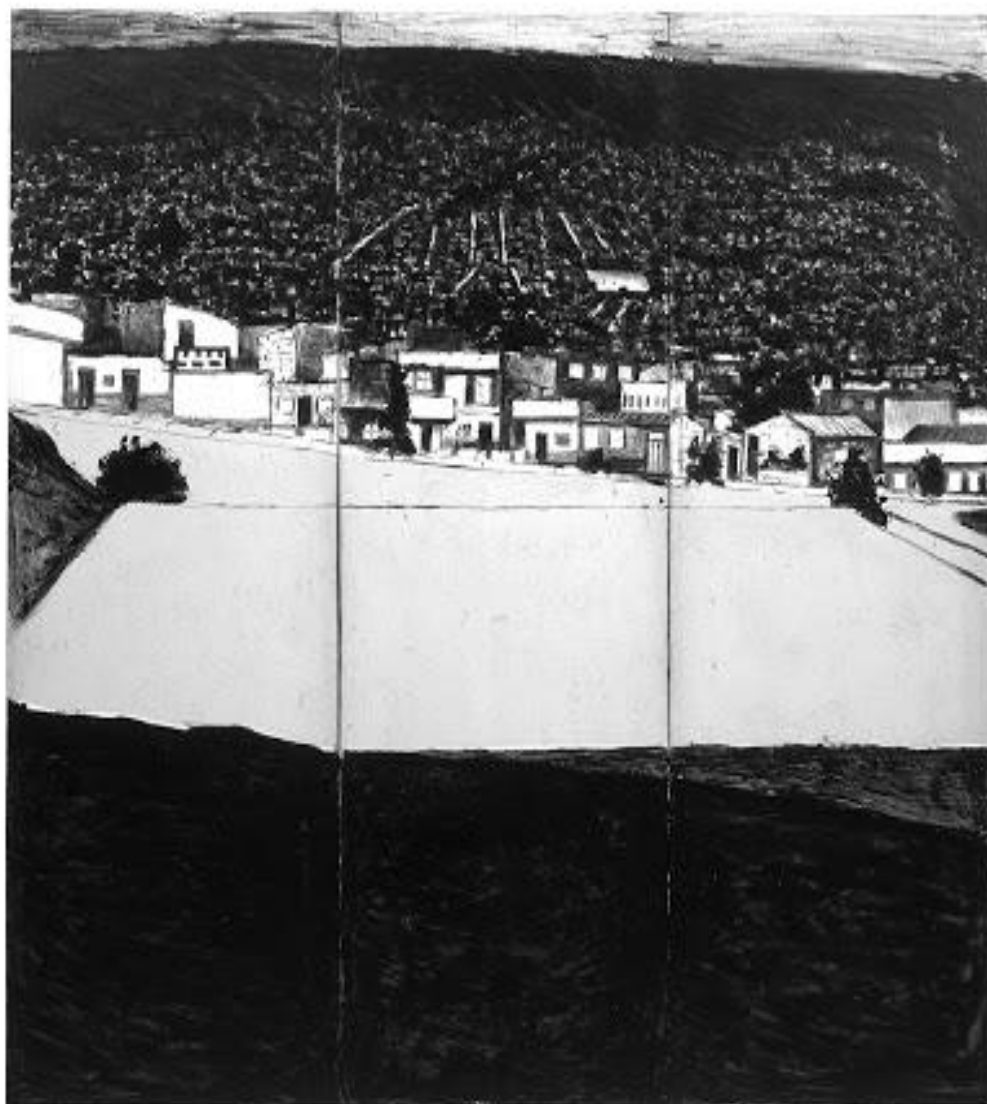
Desde un mundo globalizado como una característica de este siglo, la Educación Popular ha tenido que enfrentar su propio desafío y es la de pensarse a sí misma para instalarse en proyectos que permitan ampliar su discurso y no caer en el anquilosamiento que tuvo en décadas anteriores. Su vinculación con la democracia, a través del poder local, el presupuesto participativo, entre otros, han sido escenarios que han fortalecido sus bases.

Yo he estado en contra del centralismo, y desde el Instituto también hemos tenido un pensamiento más abierto, una pregunta por el pensamiento regional de América Latina. Nos preocupa Medellín, las subregiones antioqueñas, pero no olvidamos que hay un entorno regional latinoamericano, de luchas de proyectos políticos, sociales, de experiencias, de prácticas que también van de doble vía. [Entrevista DH]

Gobiernos alternativos como fueron los de Lula Da Silva en Brasil o el de Hugo Chávez en Venezuela, encontraron en la Educación y de manera particular en la Educación Popular su estandarte para la consolidación de sus proyectos políticos.

Yo estuve en un campamento de los Sin Tierra donde Freire se fue a hacer Educación Popular, me mostraron los materiales con los que trabajaban. Alguien me decía, para que Brasil tenga hoy un gobierno de izquierda, independiente de las valoraciones de que tiene mucho neoliberalismo económico y mucha izquierda política. Ellos decían ese proyecto Político tuvo un auge muy fuerte durante veinte años con el proyecto educativo de Freire, no se puede entender ese proceso sin la EP [Entrevista DH].

Al pretender comprender la experiencia de socialización por parte de sujetos que han hecho parte de organizaciones sociales, se entra a escuchar las voces de estos de manera cercana con aportes a sus procesos que contribuyen de manera directa a la reflexión sobre la forma en que los sujetos se forman y cómo su forma de ver el mundo, de interpretarlo y conocer lo que pasa con la Educación Popular, se hace evidente el papel protagónico de hombres y mujeres que han construido su propia historia y nos muestra el valor que adquiere el conocer las particularidades y trascender las elaboraciones genéricas que poco aportan a la construcción de conocimiento.



Doce de octubre, Fredy Serna (2005)

Conclusiones

En esta investigación se abordaron las experiencias de socialización desde los sujetos y se quiso finalizar cada capítulo recogiendo los elementos centrales; por ello, en esta parte final se ha pretendido ratificar algunas de las consideraciones presentadas.

El interés por la experiencia del sujeto, participe en organizaciones sociales y/o comunitarias es posible con la socialización y tiene como referente a la Educación Popular, cuya relevancia para quienes hicieron parte de la investigación da cuenta del momento histórico por el que pasó la ciudad de Medellín. Y es que el paso de hombres y mujeres por experiencias al interior de organizaciones sociales y/o comunitarias hace posible reflexionar sobre los aportes pedagógicos generados desde sectores periféricos en donde la acción, la construcción de otras formas de ver el mundo será un ejercicio permanente.

Por otra parte, esta investigación permitió reconocer la importancia de ciertas metodologías desde donde se pueden explicar experiencias específicas en contextos particulares, así como formas de comportamiento de ver el mundo y reconocer en los relatos escuchados la historia de la ciudad para descubrir el camino recorrido por parte de los participantes de esta investigación. Aquí se combina la mirada de quien investiga con la de los participantes, pues hace parte del recorrido en el que se pretende comprender el mundo de la experiencia, el poder a escuchar las voces de estos de manera cercana con aportes a sus procesos de socialización.

El acercamiento a las experiencias de socialización permiten reflexionar sobre el sentido de la educación, la cual se plantea en muchas ocasiones en términos universales y homogéneos, cuando se observa todo lo contrario. Se suma a ello, las dificultades por el acceso a la educación, estableciendo un abismo entre sectores empobrecidos que en muchas ocasiones ingresan a la educación superior en un porcentaje inferior y en desigualdad de condiciones en razón de la calidad en la que se evidencia que no es suficiente el derecho a la educación si esta no va acompañada de circunstancias que permitan que un individuo tenga las mejores condiciones para su formación

academica, independiente del sector de la ciudad en que viva. Resulta necesario la existencia de una educación que contribuya a la reflexión sobre los sujetos, cómo se forman y de qué manera ven e interpretan el mundo, cómo construyen su propia historia.

Si bien la Educación Popular ofrece reflexiones que contribuyen a pensar la educación de manera crítica, el carácter marginal que en muchas ocasiones se le otorga, debilita o pone en un plano secundario el trabajo protagónico de hombres y mujeres que han construido su propia historia y nos muestra el valor que adquiere el conocer las particularidades y trascender las elaboraciones genéricas que poco aportan a la construcción de conocimiento.

Frente al sincretismo vivido en Medellín en las últimas décadas del siglo XX con experiencias de carácter religioso y político, fue posible tener un lente que hizo visible el desciframiento del lugar ocupado por la Educación Popular. Este sincretismo nos presentó también un escenario con experiencias prolongadas de participación que nos abre un camino a líneas de investigación relacionadas con la ciudadanía, frente a sectores como el juvenil, de mujeres, afro (entre otros) algunos formados desde la Educación Popular y con apuestas de ejercicios de ciudadanía desde sus experiencias particulares y alternativas.

Referencias

Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.

Atehortúa, L. (2016). Dinámicas y experiencias de ciudadanía a través de la cultura en escenarios de conflicto. Medellín, Colombia, 1998-2010. Un estudio de caso (tesis de doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Barrera, D. C. (2013). Experiencias de formación narradas por jóvenes que han participado en proyectos artísticos de la zona noroccidental de Medellín en el campo de la educación para el desarrollo humano. Tesis de maestría. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Brigido, A. M. (2006). Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba: Brujas.

Coffey, A. y. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.

Castro-Gómez, S. (2011). Crítica de la razón latinoamericana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

De Sousa Santos, Boaventura. (2003). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Bolivia: Plural Editores.

Dussán, M. (2004). Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la universidad Surcolombiana, Colombia. Barcelona: (tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona.

- Franco, S., Sánchez, C., et al. (2012). Mortalidad por homicidios en Medellín 1980-2007. *Ciência & Saúde Coletiva*, pp.3209-3218.
- Giroux, H & McLaren, P. (1998). La formación de maestros en una esfera contra-pública. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*; Argentina, Homo Sapiens
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ed. Morata.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600402>
- Guba, E. & Lincon, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa". En C. H. Derman, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hernández, S. F. (2006). (2006). *Metodología de Investigación*. México: McGraw Hill.
- Jiménez, R. (2011). *De la pedagogía social a la formación ciudadana. Claves teóricas y prácticas de la pedagogía política en el trabajo socioeducativo en Medellín (tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla, España.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.) La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectiva Latinoamericanas. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100708040444/3_lander1.pdf

Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. Aloma Revista de la Universidad de Barcelona España, 87-112.

McLaren, P. (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural, y la producción del deseo. Argentina, Aique.

Martínez Salanova, E. (enero de 2014). Pablo Freire: pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. Obtenido de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

Matsumoto, D. (2000). Culture and Psychology: People around the world. Belmont, CA, Wadsworth.

Mejía, M. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. (Cartografías de la Educación Popular). La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Bolivia.

Melgar, R. (2018). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. Pacarina del Sur. año 10, núm. 37, octubre-diciembre, 2018-. Obtenido de: <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149>

Ocampo, J. (2007). Simón Rodríguez, el maestro del libertador. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (9), 81-102.

Oizumi, E. R. (2015). Memorias Federación de Fe y Alegría 2014. Bogotá: Fe y Alegría.

Pérez, E. (2015). Warisata. La escuela – Ayllu. La Paz - Bolivia: Ministerio de Educación. Instituto de investigaciones Pedagógicas Plurinacional. Serie Clásicos.

Pimienta, A. (2012). Formación ciudadana proyecto político y territorio. Medellín: UdeA. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10495/4113>

Quijano Aníbal (1992). “Colonialidad y Modernidad /Racionalidad” en *Perú Indígena* (Lima) Vol. 13, N° 29: 11-20.

Quijano Aníbal (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Centro de Investigaciones Sociales Lima. (CIES).

Restrepo B., M. J. y M. F. Vega. (2012). Experiencia Educativa con el periodismo escrito en la Escuela de comunicación popular de la Corporación educativa y cultural Simón Bolívar [trabajo de grado, Maestría en Educación]. Medellín: Universidad de Antioquia.

Restrepo, J. Hidalgo, M. & Valencia, O. (2000). sistematización 20 años de trabajo comunitario por el bienestar, la convivencia y el desarrollo social en el barrio Kennedy de la zona noroccidental de Medellín.

Rodríguez, S. (1990) Sociedades Americanas. Caracas. Biblioteca Ayacucho

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

- Silva, S. (2009). La teología de la liberación. *Teología y Vida*, Vol. L (2009), 93 – 116.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos(Grounded Theory). En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 153-173). Barcelona : Gedisa.
- Strauss, A. &. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, A. (2010). Educación Popular y producción de conocimiento. *La Piragua (Revista Latinoamericana de educación y política)*.
- Torres, M. (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la universidad popular mexicana (1912-1920). *Rhela*. Vol. 12, 196 - 219.
- Valencia, L. (2006). Neoliberalismo y gobernabilidad democrática en América Latina. *Papel Político*11 (1), 475-488.
- Vallejo, V. Los planes de la consejería presidencial para Medellín vivienda y recreación para acabar con la violencia. En *El Tiempo*, octubre 13 de 1990. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-13854>
- Varona, F. (2016). José Martí: conocimiento, educación y ser humano. Universidad de La Habana,(281),189-204.Disponible-en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025392762016000100016&lng=es&tlng

Wolcott, H. (2001). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Documento sin publicar.

Zapata, A. (2015). *Experiencias de Vida de Jóvenes de las zonas 1, 2 y 3 de Medellín a partir su participación en las intervenciones de la enseñanza social la iglesia: tensiones de cara a la superación de condiciones de desigualdad social (tesis de maestría)*. Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.

