



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**FORMACIÓN POLÍTICA DE LÍDERES Y LIDERESAS EN LOS
TERRITORIOS EL TIROL III Y ALTOS DE LA TORRE
(MEDELLÍN) A PARTIR DE LA CONSTRUCCIÓN E
IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA
ALTERNATIVA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR**

Autor(es)

María Camila Carmona Arboleda

Carolina Villalba Castaño

Daniela Zuluaga Valencia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía

Medellín, Colombia

2019



Formación política de líderes y lideresas en los territorios El Tirol III y Altos de la Torre
(Medellín) a partir de la construcción e implementación de una propuesta educativa
alternativa desde la educación popular

María Camila Carmona Arboleda

Carolina Villalba Castaño

Daniela Zuluaga Valencia

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Licenciadas en Educación Especial y Pedagogía Infantil

Asesores (a):

Nilva Rosa Palacio Peralta

Magister en Educación Desde la Diversidad

Línea de Investigación:

Pedagogía social

Grupo de Investigación: Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía

Medellín, Colombia

2019

Agradecimientos

Gracias a la vida, como un principio y camino, por darnos un gran soplo de revolución que se hizo nuestra cotidianidad. Ritualizando aquellos seres que nos han mostrado el camino de la pregunta y el movimiento. A todas las intuiciones que nos llevan a retornar, a sentir la fuerza de la naturaleza como un lugar para aprender a escuchar, a crear caminos. Donde el espíritu es una manifestación divina para aprender a poner la palabra dulce y bonita.

A la escuela que ha nombrado el barrio, a la comunidad que respira la lucha. Gracias porque nos hemos tejido en un encuentro de resistencias, que se han nombrado desde la diferencia y nos ha permitido construir el significado de caminar con otros. Porque entre nosotros hemos aprendido a ver desde el corazón, escuchar desde allí y adentrarnos en una movilización que viene desde lo interno de cada historia que nos ha dado la vida.

A lo místico, que se hizo presente entre palabras y saberes que evocaron nuestras compañeras y compañeros en este proceso. A los que fueron maestros desde un aula de clase hasta quienes decidieron aventurarse a subir a la ocho. Gracias a los niños, niñas, los jóvenes, a las mujeres con quienes tuvimos un nuevo nacimiento sobre el mundo y desde ese momento, el universo comenzó a llamarnos con eco de la montaña y el mar, para darle permiso a este proyecto que nos ha dado la ruta para seguir construyendo desde abajo y para siempre como mujeres y como maestras.

Presentación

Esta investigación se inscribe en la línea de formación política de líderes y lideresas, en el marco del proyecto Formación Política de líderes y lideresas en los territorios el Tirol III y Altos de la Torre (Medellín) a partir de la construcción e implementación de una propuesta educativa alternativa desde la Educación Popular que se construyó con y para las comunidades y se tejió no solo desde ambos territorios, sino también desde el encuentro de tres campos de conocimiento: la Educación Popular (EP), la Educación Especial (EE) y la Pedagogía Infantil (PI).

Se centró en el enfoque crítico social y el método de la Investigación Acción Participativa (IAP). Desde donde se plantea que los proyectos deben tener un carácter participativo, activo, crítico y reflexivo; por lo tanto, las fuentes donde encontramos la información principal del proceso, se basaron en el diseño y la implementación de talleres teniendo en cuenta los gustos, intereses y/o necesidades de las comunidades con las que trabajamos.

Los hallazgos encontrados se presentaron a partir de los siguientes capítulos de análisis: Tensiones y proyecciones entre la Educación Popular, la Pedagogía Infantil y la Educación Especial - La educación como práctica libertaria y de lucha en la construcción de nuevos liderazgos - Prácticas educativas como lugares de movilización hacia la comprensión de lo político - Escuela y comunidad: Escenarios posibles para el tejido y la transformación social.

1	Tabla de contenido	
2	Reconocimiento del problema	6
2.1	Miradas desde otras latitudes	6
2.1.1	Sobre líderes y lideresas.	7
2.1.2	Sobre la formación política.	9
2.1.3	Sobre la relación escuela y comunidad.	11
2.1.4	Sobre la Educación Popular.	13
2.2	Nuestro lugar de enunciación: Planteamiento del problema	16
2.2.1	¿Por qué la articulación de la línea en El Tirol III y Altos de la Torre?.	19
2.3	Pregunta	20
2.4	Objetivos	20
3	Horizontes epistemológicos	22
3.1	Encuentros para tejer sentires, pensamientos y acciones desde la colectividad: Educación Popular	22
3.2	Territorio: una comprensión necesaria para la educación	24
3.3	Comunidades: hacia el encuentro de las colectividades	26
3.4	Escuela: un escenario de divergencias y creaciones	28
3.5	Líderes y lideresas: hacedores de caminos	29

3.6	Formación política: un camino para la construcción de pensamiento y acción crítica	30
4	Enrutante para la construcción colectiva: Metodología	32
4.1	Paradigma, enfoque y método	32
4.2	Participantes del proceso	35
4.3	Construcción colectiva de saberes: Técnicas e instrumentos	36
5	Conversaciones entre saberes y experiencias: hallazgos y discusiones	39
5.1	Tensiones y proyecciones entre la Educación Popular, la Pedagogía Infantil y la Educación Especial	40
5.1.1	Confluencia epistemológica y metodológica de tres campos de conocimiento.	41
5.1.2	En la búsqueda de un común acuerdo para la transformación de las realidades: academia y trabajo comunitario.	46
5.1.3	El arte del diálogo y la práctica desde tres escenarios diferentes	48
5.2	La educación como práctica libertaria y de lucha en la construcción de nuevos liderazgos	51
5.2.1	Ser líder en Colombia.	53
5.2.2	Múltiples miradas a través de la diversidad: Otras formas de ser líder	58
5.2.3	Caminos de esperanza nacidos desde la resistencia: Feminismos populares	62

5.3	Prácticas educativas como lugares de movilización hacia la comprensión de lo político	70
5.3.1	Un camino para la profundización y movilización individual y colectiva: formación Política	70
5.3.2	Relatos sociales: revelaciones y confrontaciones al nombrarse como sujeto político.	75
5.3.3	Una mirada que parte desde adentro para la transformación conjunta: capacidad de agencia.	77
5.4	Escuela y comunidad: escenarios posibles para el tejido y la transformación social	79
5.4.1	Trayectorias y caminos al encuentro comunitario.	80
5.4.2	Sentidos de la escuela y prácticas contextualizadas	85
5.4.3	Relaciones que se tejen como una posibilidad de encuentro	89
6	Conclusiones, proyecciones y aportes	96
6.1	Conclusiones	96
6.2	Proyecciones y aportes	99

2 Reconocimiento del problema

2.1 Miradas desde otras latitudes

Para la construcción de este apartado hicimos un rastreo en diferentes bases de datos (como Redalyc, Scielo, Dialnet, bibliotecas de a CLACSO y la FLACSO) de investigaciones relacionadas con la nuestra; a nivel internacional, nacional y local, entre los años 2000 y 2018. Las categorías y descriptores que orientaron nuestra búsqueda fueron los siguientes: Educación Popular, líderes y lideresas, formación política, relación escuela – comunidad.

Pusimos especial énfasis en las investigaciones tejidas en diferentes latitudes de Colombia, pues si bien reconocemos que a nivel internacional se han llevado a cabo propuestas investigativas que aportan al campo de la EP y, por supuesto, al de la PI y la EE, consideramos que es necesario partir de lo propio, para intencionar acciones y procesos investigativos cada vez más coherentes con las diversas realidades educativas que se encuentran presentes en el contexto que habitamos.

2.1.1 Sobre líderes y lideresas

Partiendo del reconocimiento de esas múltiples realidades y con la necesidad de analizar desde diferentes posturas el ejercicio de liderazgos comunitarios, traemos la investigación de Pila (2013), llamada la *Influencia del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi en las mujeres indígenas líderes de la cordillera Occidental de Cotopaxi en los*

períodos de 1988 hasta el año 2010. Que nos aporta teóricamente desde la indagación y reflexión tomada de la experiencia de mujeres indígenas líderes de los sectores de Guangaje, Tigua, Saraugsha, Parroquia Zumbahua, La Cocha, Ponce Quilotoa, Pilapuchín, Guayama San Pedro, Guayama Grande y Cuisana, que buscaron ejercer esta postura política como modelo de representación y vocería para la toma decisiones de su comunidad.

A partir de esta búsqueda por la transformación de la realidad, vinculada con la EP se rescatan aspectos que permiten fortalecer el proceso, a través de prácticas sociales que llevan a la concepción de un sujeto político, el cual se construye con relación a los procesos que se llevan a cabo en su territorio, como un escenario en el que convergen aquellas dinámicas que lo llevan a reconocerse como en colectividad.

Con relación a ello, la propuesta investigativa de *González (2015)*, nombrada el *Reconocimiento de las líderes de la comuna 8 de Medellín, como sujetos sociales, desde de la implementación de prácticas educativas con sus familias y comunidades, en el marco del Programa Más Familia en Acción durante el periodo 2009 – 2013.* La cual se centra en analizar los procesos educativos de algunas madres líderes de la comuna 8 de la ciudad de Medellín, quienes pertenecieron al programa Más Familias en Acción. Basada en un estudio cualitativo desde la investigación comunitaria, la cual busca la transformación de la realidad.

Estos planteamientos, continuamente posibilitan un camino que nos lleva a encontrar lo relevante en el proceso de formación de líderes, desde diferentes experiencias que se nombran en clave de la EP, visibilizando el carácter fundamental que se configura en

estas acciones educativas. Con relación a esto, *Naranjo (2017)* en su investigación enfocada en una “*Caracterización del proceso de formación de líderes del Movimiento Juvenil RECREO desde las experiencias significativas de sus actores*” nos comparte una perspectiva bajo el descubrimiento de la historia de los sujetos, como un elemento para la construcción de memoria colectiva en sus comunidades.

En esta misma línea de indagaciones, se hallan *Guzmán, Pacheco y Alfonso (2018)* planteando la importancia de los procesos metodológicos en el escenario de formación de líderes desde la EP, lo cual lo exponen en su artículo investigativo; *La Educación Popular como concepción teórica-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes*. En el cual ponen a dialogar la teoría y la práctica desde las experiencias en los procesos educativos, que como lo enuncian llevan a promover la unificación, la comunicación entre los diferentes actores del territorio, la coordinación y articulación de acciones encaminadas hacia la transformación de la realidad existente.

En síntesis, este rastreo nos brinda un panorama importante, el cual nos lleva a reconocer la relevancia de las prácticas de liderazgo que existen en diversos contextos y en esa medida, como se caracterizan, trazando una identidad desde el lugar de las comunidades en las que se narra su ejercicio de liderazgo. Dándole lugar a los aportes entre la teoría y la práctica de estos procesos que amplían el escenario de la EP.

2.1.2 Sobre la formación política

En el año 2013, Muñoz en la investigación *Lectura de contexto: La Educación Popular como práctica libertaria*, plantea que, si una de las preguntas fuerza de la EP se

relaciona con temas como la reproducción, la resistencia, la liberación y, por ende, la transformación; sus procesos educativos, que son a la vez políticos, deben tener en cuenta la formación política entendida como “acción liberadora” (Muñoz, 2013).

Esto se refiere a la concientización, a un proceso educativo - formativo que pretende lograr cambios en los pensamientos, en la lectura de la realidad y en la acción social (...) Pensar la EP en clave pedagógico – política, es reivindicar ideas y acciones en torno a la educación y formación crítica en américa latina. Su pertinencia reside en la posibilidad de pensarnos localmente, de manera situada (p. 159 y 161).

En consecuencia con la necesidad de abordar el asunto de lo político en todas sus dimensiones, Páez (2015) desarrolla una investigación nombrada *La formación en política, ciudadanía y educación popular en los estudiantes de básica media (CICLO V) el colegio Nydia Quintero de Turbay*”, donde plantea que en un país como Colombia, es de vital importancia preguntarse críticamente por el papel que cumple la formación política en la vida de los estudiantes en general y, por supuesto, cuál es el papel que la escuela debe jugar en este ámbito. Enuncia entonces que:

La formación política es un requerimiento de todos los integrantes de la comunidad

educativa dentro y fuera de la escuela, pues no existiría impacto, ni transformación, ni movilización, si cualquiera de sus componentes niega el ejercicio de lo político en los ámbitos públicos y privados de la vida (p.12).

Desde la postura enunciada, el autor logra dar cuenta de que la formación política es la posibilidad de conocernos y relacionarnos con el mundo que nos rodea de una manera

autónoma, teniendo autoridad sobre nosotros mismos, siendo este el verdadero punto de partida para la transformación individual y colectiva.

Por otro lado, en la investigación *Formación política en derecho a la ciudad con el colectivo Alborada (2018)*, Acero resalta la importancia de la EP en los procesos de formación política, como una alternativa de educar, enfocada en la constitución de sujetos políticos que agencian transformaciones sociales.

En esta misma línea, Burbano, Medina, Calvache y Ruiz (2018), desarrollaron una investigación con un grupo de mujeres de la “Organización para el Desarrollo Urbano y Campesino” del Cauca *Hacia la construcción de una propuesta de formación política dirigida a mujeres*, acompañada por la corporación Orde-urca. Encontraron que la vinculación de las mujeres a este tipo de escenarios permite que empiecen a participar activamente en las decisiones de un grupo social, lo cual, con el trasegar de tiempo, tendrá incidencia en espacios de participación cada vez mayores.

De estas investigaciones, resaltamos que la formación política se inscribe, en el ámbito educativo, como una necesidad de ser abordada, porque es el camino para que tengamos procesos formativos conscientes, críticos, reflexivos y propositivos, frente a las diferentes realidades que habitamos y nos habitan. Pero esta visibilización corresponde a la presencia de procesos que se articulan o están de base consolidados desde la EP.

2.1.3 Sobre la relación escuela y comunidad

Como lo proponen *Caballo y Gradaille (2008)* en su investigación *La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad*. Analizan el papel de las instituciones escolares y de las administraciones locales como impulsoras de un proyecto educativo territorial en el que, junto con otros profesionales y agentes comunitarios, los pedagogos y educadores sociales están llamados a desempeñar un papel activo. Que puede facilitar que los procesos educativos en las escuelas, así como la articulación de las relaciones entre ellas y las comunidades locales puedan hablar de una integralidad.

La propuesta de retomar prácticas pedagógicas que articulen y tracen un camino como campo de análisis de la educación, desde diferentes aristas que puedan fortalecer y sumar a repensar las metodologías que se llevan a cabo, nos permite reflexionar las maneras de hacer y pensar estos espacios en clave de la transformación. De acuerdo a esto, en la investigación de *Giordano (2015)*, *La escuela al encuentro con la educación popular*, como ella lo enuncia, y es que “Contribuir a superar la histórica oposición que en la mayoría de los países latinoamericanos ha existido entre la EP y la educación tradicional (...) posibilita avizorar alternativas transformadoras del espacio escolar” (p.74). Una discusión necesaria, que nos lleva entonces a reconocer la circulación del saber desde apuestas alternativas.

Como lo encontramos la investigación de *Ordoñez (2016)*; *Caminar la palabra para la construcción de nuevos escenarios de participación en la relación escuela - comunidad*. Nos lleva hacer un recorrido por los diversos escenarios del territorio y la escuela, donde se visibilizan los sentires, apuestas, contradicciones colectivas y sus formas de relacionarse,

los cuales desde los fundamentos de esta Sistematización de experiencias buscan develar la relación escuela, participación y comunidad como los ejes principales de análisis.

Estos procesos que se construyen con el propósito de promover la participación social en los diferentes escenarios de la escuela y la comunidad nos posibilitan un acercamiento más profundo hacia las tensiones que existen entre la teoría y la praxis, acudiendo a discutirlo a modo de confrontación desde la EP con las estructuras sistemáticas y homogeneizantes que se pueden establecer en estas dinámicas sociales.

Revelando la existencia de estas acciones sociales desde la escuela, es buscar también la apropiación del trabajo con relación al mejoramiento de la educación. Llevando a cabo iniciativas escolares y comunitarias que puedan contribuir al campo teórico y a la práctica, desde la creación de diálogos, de modo que esto pueda crear transformaciones desde y para el territorio. Según esto, la investigación de Herrera (2016) *La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina* nos abre una perspectiva sobre algunos modelos pedagógicos latinoamericanos que conversan de manera contextual, tanto en el saber cómo en la práctica, acudiendo al territorio como punto de partida que nos contribuyen al ejercicio de análisis de estos procesos.

Estas investigaciones, nos llevan a comprender la necesidad constante que existe de generar escenarios dialógicos en los territorios. Exponiendo la escuela como un lugar de movilización de la comunidad, leyéndose desde la articulación como punto de fortalecimiento para ambas como un modo de accionar social en busca de la transformación.

2.1.4 Sobre la Educación Popular

Castillo (2000) con la investigación *Mujeres para el diálogo: Un proyecto de educación popular entre mujeres*, buscó abordar la perspectiva de género en la EP a través de la organización *Mujeres para el Diálogo* de México. De este proceso, concluye que las mujeres identifican la necesidad de seguir luchando por redefinir su rol en la sociedad, tanto a nivel individual, como familiar y comunitario. Así:

(...) la vida cotidiana de las mujeres no se agota en lo doméstico y que es ahí mismo donde no solamente se reproduce la fuerza de trabajo de la sociedad, sino también se producen nuevas alternativas de participación social, donde cada sujeto se forma, reflexiona y decide (p. 123.)

Por otro lado, Rosemberg (2009) en su *Itinerario de viaje por el “Territorio Madres”* relata y analiza una experiencia de EP relacionada con el desarrollo infantil en Argentina, en la cual se construye colectivamente una praxis que parte de conocer las necesidades de los niños y niñas, para que estos puedan constituirse como sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones para su vida y no se encuentren sujetos a las determinaciones sociales establecidas para ellos sin ellos.

En cuanto a los posibles vínculos entre la EP y la EE, Medina & Sepúlveda (2015) proponen un estudio que buscó aportar a la reflexión sobre el papel del educador popular frente a las personas con discapacidad a partir del proyecto de grado *Los educadores populares y la población con discapacidad: Construcción de relaciones*. Durante el

proceso, identificaron que existen muchas comunidades de personas con discapacidad que no están esperando a que nadie tome decisiones por ellas, sino que exigen y luchan por ser reconocidos y acompañados en la construcción de sus propios proyectos. Además, enuncian que los educadores populares tienen un papel ético, político y pedagógico con la población con discapacidad el cual:

Debe llevar a propender por un trabajo de reflexión y significación sobre el lugar de las personas con discapacidad en la sociedad y el cómo está o no está preparada la ciudad para convivir en lo cotidiano con la discapacidad, que implica pensar la participación social, política económica, cultural desde la discapacidad (p.47).

Plantean además, que, para poder seguir avanzando en esta construcción de relaciones, es necesario desarrollar procesos investigativos y de acompañamiento en espacios donde se resignifique y se comprenda la participación de las personas con discapacidad, así como en los procesos de racionalización y producción de teoría, en donde el paradigma “cientificista” se vea otra vez confrontado y en donde la producción de subjetividades y sujetos sociales se vea igualmente interpelada, ya que las personas con discapacidad se han invisibilizado del discurso político y educativo, despojándolas de su ..autonomía y convirtiéndolas en apéndice de otro o en un problema social, siempre desde la dependencia.

Concordamos con esta postura y añadimos que debe darse en doble vía, es decir, que desde la EE se piense y se posibilite el tejido de estos vínculos, en clave de generar propuestas educativas cada vez más inclusivas y acogedoras.

Siguiendo la línea de investigaciones realizadas en nuestro contexto, Agudelo (2015) en *Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar*, plantea establecer los lazos históricos que han tejido la configuración de lo organizativo en Medellín, desde lo formativo vinculando la Teología de la Liberación y la EP como producto de una construcción más amplia de una perspectiva pedagógica emancipadora en Latinoamérica (p. 79).

Además, tuvo con esto una intención clave, aportar a los procesos formativos institucionales la posibilidad de construirse desde una educación mucho más cercana a las realidades de los territorios donde se desarrollan. Concluye que diferentes procesos organizativos de la ciudad han buscado formarse desde lo popular, donde se articulan referentes educativos locales, de arte y de comunicación, todos encaminados hacia el encuentro con prácticas de resistencias y emancipación.

En el artículo *Los aportes implicados en las experiencias recientes de educación popular de la Región Metropolitana, Chile: desde la subjetividad a la transformación social*, Salinas (2017), tuvo como objetivo indagar sobre las transformaciones que la EP puede llegar a significar en profesores, estudiantes y los territorios en los que se encuentran. Además, la investigación surge en un contexto de país que se cuestiona la legitimidad de su “modelo político y económico, instalando la necesidad de cambios estructurales, así las experiencias democráticas, como las de EP, han ido tomando fuerza” (p. 1). Para los educadores que participaron de este proceso la EP se convierte en una forma de vida y en una herramienta, pues es vía que permite realizar acciones concretas sobre lo que se cuestiona, partiendo de una perspectiva territorial.

Se rescata entonces el sujeto histórico como aquel que, asumiendo su historicidad, construye sociedad sobre la base de su memoria histórica. Así se desencadena una praxis que pone lo colectivo por sobre lo individual y lo cooperativo por sobre la competencia, reforzando identidades y regenerando el tejido social desde los propios sectores populares y los lugares que habitan (p.14-16).

Consideramos que, si bien es mucho el camino que falta por explorar con relación a los procesos de vinculación entre la EP, la PI y la EE, las experiencias investigativas nombradas en este capítulo dan cuenta de que es posible y necesaria dicha vinculación, partiendo de las preguntas por el otro y lo otro de manera reflexiva y crítica.

2.2 Nuestro lugar de enunciación: Planteamiento del problema

Colombia, el lugar desde nos narramos, ha sido afectado por el conflicto que se ha vivido por más de cinco décadas y que, pese a las intenciones y acuerdos establecidos, la guerra continúa perpetuando a partir de situaciones de violencia en sus múltiples formas que dan cuenta de la desigualdad en la que estamos inmersos, desencadenando una serie de implicaciones a nivel político, económico y social.

Pese a este panorama de violencias, se han gestado una serie de acciones que, desde diferentes sectores y escenarios, han buscado incidir de manera propositiva en el proceso de construcción del tejido social. Lo cual parte de un reconocimiento de la relación del sujeto con el contexto y sus dinámicas y se consolida en una acción colectiva que busca la resistencia como una forma posible de transformación. En el escenario de lo popular, estas acciones se han visto reflejadas a partir de convites, mingas, toma cultural, consultas

populares, asambleas barriales y colectivos con sentido social, estas acciones tienen incidencia en el desarrollo de apuestas sociales y comunitarias que fortalecen el tejido social.

A nivel de estado, también se han desarrollado algunas estrategias que han contribuido al proceso de construcción de paz, tales como los Acuerdos de Paz, el reconocimiento de las víctimas, los informes oficiales, el esclarecimiento de la verdad, el plebiscito y el apoyo a proyectos liderados por diferentes instituciones. Estas estrategias han estado acompañadas de diferentes formas de coerción que recaen especialmente sobre aquellos líderes, lideresas o colectivos que buscan la transformación de sus territorios, lo cual, se traduce en amenazas, persecuciones, silenciamientos y asesinatos.

Con este panorama, advertimos un escenario en el que convergen con fuerza, gran parte de las prácticas sociales que tienen relación con la educación, el cual nos devela una serie de interrogantes sobre la situación que ha sido tan divergente y pronunciada dentro del conflicto armado colombiano; ¿cuál es el sentido social de la educación?, ¿es la educación tradicional un escenario posible para aportar a la transformación social?, ¿qué papel tiene la EP? y ¿quiénes son los actores de este proceso formativo?

A partir de las confrontaciones que se dan desde los dos paradigmas, tanto tradicional como crítico, es posible reconocer, que el primero, por su carácter homogeneizante, entra en tensión con la propuesta de construir conocimiento de manera colectiva, convivir con la diversidad y la creación de escenarios para pensarse como sujeto político.

Reconocemos que la educación debe pensarse como un escenario donde converja y se cuestione la realidad socio-cultural, apostando a la vinculación de procesos educativos contextualizados, permitiendo así disponer a los sujetos, en clave de una participación crítica, que convoque constantemente a la revisión y la valoración de sus procesos de construcción social.

Detener la mirada sobre los procesos históricos que convergen en la comunidad, aporta a un análisis de las prácticas que han llevado a los sujetos, tanto en lo individual como en lo colectivo, a hacer una formación de sí, a partir de su lugar de cuestionamientos y vinculación con el territorio, reconociendo el lugar que habitan, la concepción que han construido sobre él, y las dinámicas que circulan en los modos de relacionarse, son las posibilidades de profundizar, sobre las capacidades de reflexividad y transformación a las que han llegado, a través de prácticas emancipatorias, las cuales componen una realidad importante que legitima la identidad del territorio, como lo enuncia Delgado (2011):

(...) la invención de un renovado conocimiento emancipador que nutra el sentido común donde se forjan los vínculos de solidaridad y reconocimiento entre los sujetos sociales como una forma específica de saber, debe ser complementado por la invención de subjetividades individuales y colectivas desestabilizadoras, que tienen capacidad y deseos de revelarse contra prácticas sociales conformistas y rutinarias (p.59).

En estas prácticas que se tejen cotidianamente, está inmerso el acto educativo, que puede ser una posibilidad para el diálogo de saberes, entre escuela y comunidad. Desde este lugar reconocemos la formación política como un elemento articulador que parte de la relación individual y colectiva, la cual nos posibilita leer y profundizar sobre la identidad

que se ancla al territorio que habitamos, dando paso a la apropiación de los sujetos para la transformación, personas líderes de esas comunidades quienes desde sus acciones dinamizadoras se articulan con la escuela.

A partir de ello, evidenciamos que en los dos territorios se manifiesta esa articulación desde escenarios como; Mesa de primera infancia, adolescencia y familia, Juntas de Acción Comunal (JAC), proyectos de carácter social que se relacionan recíprocamente donde la EP ha estado presente desde su accionar, aunque no se haya nombrado desde ese lugar. Pronunciando también desde los campos de estudios de las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil, que han sido elementos dinamizadores en la construcción y el aporte metodológico de este proceso.

2.2.1 ¿Por qué la articulación de la línea en El Tirol III y Altos de la Torre?

A partir de las características y variantes, de cómo se constituyen los sectores de Altos de la Torre y El Tirol III, es relevante considerar esta articulación, puesto que, ambos territorios, se configuran bajo dinámicas del desplazamiento, en su mayoría de veces, del campo a la ciudad, y también desplazamientos intraurbanos. Este panorama, da cuenta de algunas prácticas particulares, sobre las que se expresan narrativas personales y colectivas, que ponen en diálogo saberes y conocimientos de sus culturas y lugares de origen. Un elemento que nos permite hacer una descripción y acercamiento sobre los efectos del conflicto, y cómo estos dan cuenta de la construcción de prácticas de liderazgos que yacen en estos lugares.

Por ello, es necesario consolidar la formación de líderes, para las personas que han venido trabajando en proyectos con y para la comunidad que habitan, en articulación con la escuela, pero también para personas que han empezado a cuestionarse muchos de los asuntos que suceden allí, los cuales se convierten en parte de su cotidianidad, y de los que son conscientes y saben que pueden movilizarse y generar acciones transformadoras. Mediante esta revisión y la propuesta investigativa, reconocemos que es importante tejer redes de comunicación intersectoriales, es decir, que los territorios se conecten y se apoyen. Porque ninguno es ajeno a las dificultades ocasionadas por el conflicto, incluso, han llegado a esos espacios de maneras muy similares.

Por ejemplo, en El Tirol III comienza a consolidarse como un grupo de personas que advierten la necesidad, el interés y la motivación de tejerse como comunidad, y, en el sector de Altos de la Torre, si bien hay un recorrido que los ha llevado a permanecer y apropiarse frente al territorio, también se han manifestado tensiones que los han llevado a resistir y seguir caminando desde apuestas de movilización, en las que la comunidad se ha articulado con la escuela. Por lo tanto, estas apuestas de formación se construyeron conjuntamente con la comunidad, en el caso de El Tirol, el proceso se dio con un grupo de estudiantes, padres, profesores e integrantes de la Junta de Acción Comunal. En el sector de Altos de la Torre, se llevó a cabo el proceso con un grupo de mujeres, y se buscó también la vinculación de otros actores sociales como; lideresas del barrio, la escuela y participantes de la Junta de Acción Comunal.

La apuesta por acompañar este proceso de acción colectiva es también una fuente generadora de nuevos lenguajes, narrativas, procesos y prácticas sociales, que permitieron

fortalecer y articular dinámicas de ambos sectores. En efecto, procesos que aportan a la movilización y el empoderamiento, desde lugares reflexivos y participativos de los y las habitantes que difunden nuevos criterios sociales, hacia la constante construcción del territorio, como un lugar donde confluyan el acto político y educativo, como medios de expresión y apropiación hacia la resistencia, la justicia y las memorias colectivas e individuales.

2.3 Pregunta

¿Cómo aporta la construcción e implementación de una propuesta educativa alternativa desde la Educación Popular en la formación política de líderes y lideresas en los territorios El Tirol III y Altos de la Torre (Medellín)?

2.4 Objetivos

General

Comprender cómo la construcción e implementación de una propuesta educativa alternativa desde la Educación Popular aporta a la formación política de líderes y lideresas en los territorios El Tirol III y Altos de la Torre (Medellín)

Específicos

Reconocer las distintas formas de ser líder o lideresa comunitaria, a partir de las experiencias de los y las participantes.

Construir una propuesta educativa alternativa desde la Educación Popular enfocada a la formación política de los y las participantes, a través de encuentros que propicien el diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad.

Implementar la propuesta educativa alternativa desde la concepción y metodología de la Educación Popular con los líderes y lideresas de los territorios Altos de la Torre y El Tirol III.

Vincular procesos de formación política entre escuela y comunidad a partir del campo teórico-práctico de las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil desde la Educación Popular.

Aportar al campo teórico-práctico de las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil la experiencia de vinculación entre comunidad y escuela desde la Educación Popular.

3 Horizontes epistemológicos

Dentro de este apartado presentaremos los referentes conceptuales que contribuyeron en la fundamentación teórica del proyecto, sobre los cuales, nos apoyamos

para estructurar el contenido, desde diversos puntos epistemológicos que le dieran la posibilidad de diferenciar, reconocer y profundizar en las concepciones, terminologías y significados de los conceptos principales, como; Educación Popular, Territorio, Escuela, Comunidades, Líderes y lideresas y Formación Política. A través de los cuales fue posible trazar un horizonte, como lo enunciamos, que nos permitiera realizar una documentación de la información desde un carácter sistemático y procedimental que nos llevara a la orientación del proyecto.

3.1 Encuentros para tejer sentires, pensamientos y acciones desde la colectividad: Educación Popular

En la búsqueda por las concepciones sobre la EP, se han encontrado gran diversidad de miradas de las apuestas políticas y educativas que han dado lugar a énfasis teóricos de este escenario como articulador de saberes. Desde el cual se puede poner a discutir desde lugares como la escuela formal y en los modelos pedagógicos que inciden en la formación de los sujetos. Mirar desde la EP, es dimensionar con amplitud la realidad social, las dinámicas de la misma y los sujetos que se construyen en ella. Acudiendo a movilizar como una alternativa pedagógico-política, según como lo postulan Ortega y Torres, (2011):

La emergencia de múltiples procesos organizativos y de movilización, y la presencia de proyectos de izquierda en el gobierno municipal y nacional en algunos países de América Latina, han confirmado la vigencia de la EP como alternativa pedagógica y

cultural anclada a la transformación de las realidades de los sujetos que se reclaman subalternos del sistema político mundo (p.335).

Así entonces, se ha entendido la EP, como un escenario de formación a través del cual se crean prácticas transformadoras situadas desde los territorios, en que se ponen en diálogo los saberes, ideologías y entramados culturales que devienen de allí. Reconociendo el encuentro con el otro, mediante acciones educativas y colectivas que aportan a la visibilización y construcción de intereses comunes, en los cuales se genera una apropiación de sus procesos de emancipación, en palabras de Freire (1996) “Si los seres humanos fueran seres totalmente terminados y no seres para aprender no habría porque apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría porque hablar de educación para la decisión, para la liberación” (p.12). En esta interrelación que creamos durante los encuentros con los otros, abrimos múltiples posibilidades en las que se ponen espacios de participación que llevan a generar diálogos a favor de intereses que se tejen desde lo popular y la constitución social.

Estos espacios de socialización ejercen unas fuerzas populares puesto que parten del reconocimiento del sujeto y el territorio que habitan, donde se dan procesos de resistencia que proponen la educación como posibilidad para la reflexión y transformación de las estructuras sistemáticas opresivas impuestas socialmente, las cuales tienden a la confrontación desde la mirada de la participación crítica que permita a los sujetos superar la opresión desde una educación liberadora, orientada desde la EP como lo enuncian Neira, Garzón, Bastidas y Villalobos (2017):

La EP presenta una respuesta alternativa a los estilos culturizantes y tecnocráticos, dado que surge del reconocimiento explícito de que no es posible el desarrollo sin un cambio estructural, el cual no se va a producir por la propia voluntad de los grupos hegemónicos, sino por la movilización y toma de conciencia de los grupos oprimidos (p.22).

Reconstruir constantemente las prácticas educativas en miras a una pedagogía de la resistencia, nos permite comprender el acto educativo desde las relaciones multilaterales que proponen otros modelos de organización, en el cual el poder se comprende desde la circulación y no desde la imposición. Llevando a descubrir las posibilidades de reestructurar el tejido social y actuar sobre él para transformarlo.

3.2 Territorio: una comprensión necesaria para la educación

En los procesos de cualquier índole, abordados desde la EP, la pregunta por el territorio es fundante de su accionar, pues, desde esta concepción y metodología, la educación no puede tomar distancia de las múltiples realidades que comparten y atraviesan a los sujetos implicados, pues sería desconocer su contexto, su formación y su historicidad. Por lo tanto, el territorio ha de comprenderse más allá de un espacio geográficamente delimitado y, como punto de partida para la acción educativa. Como lo menciona Escobar (2018):

El territorio, es una categoría densa que presupone un espacio geográfico que es apropiado, y ese proceso de apropiación (territorialización), crea las condiciones para las identidades (territorialidades), las cuales están inscritas en procesos, siendo por tanto

dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden y configuración territorial. El territorio es por tanto material simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social en actúa desde su “cosmovisión” y “ontología” (p. 91).

Siguiendo a Escobar, entendemos entonces el territorio como un espacio socialmente construido, un lugar de encuentro, pero no necesariamente físico, si no de saberes, experiencias y culturas; es punto de referencia para la construcción de comunidad. Por tanto, reconocerlo y vivirlo desde la EP, implica comprender sus dinámicas siempre en compañía de quienes lo habitan a partir de sus diversas formas de interacción.

En este sentido, “lograr verdaderas transformaciones en el ámbito educativo de la región es una deuda aún pendiente para la agenda de las ciencias sociales y, en especial, para la pedagogía crítica contextualizada en circunstancias actuales” (Brito, 2008, p.31). Desde este lugar se hace un llamado a los procesos educativos para que, en sus currículums, en sus prácticas y modos de dinamizar las prácticas educativas, tengan en cuenta los territorios donde se encuentran, sus prácticas y dinámicas, de lo contrario, se pierden sus sentidos éticos y políticos.

Finalmente, quisiéramos referirnos en este capítulo a las periferias urbana, pues, los dos territorios donde se llevó a cabo la investigación se encuentran inscritos en sus dinámicas y esta es una de las razones fuerza que motivó la consolidación del proceso. Estas, al salirse de las lógicas de poder y economía establecidas por el capitalismo, pasan a ser segundo o “ningún plano” del acompañamiento estatal. Se trata según Zibechi (2007) de

propender por una “vida homogénea en una sociedad subordinada al capital, que está ocupando todos los intersticios de la vida, la cual impide la creación de territorios y la expansión de flujos fuera de su control” (p. 34).

3.3 Comunidades: hacia el encuentro de las colectividades

La EP, sus apuestas políticas, educativas y emancipadoras, tienen sentido sólo en el encuentro con la comunidad, siendo ésta -como conciencia de colectividad-, un determinante primario, irremplazable y vivaz. Así, en este espacio nos aproximamos a algunos sentidos de este concepto, comprendiéndolo siempre desde sus cimientos políticos, desde sus apuestas en el sentido de un nos-otros y desde las búsquedas por el bienestar común.

Por lo tanto, entenderemos comunidad como una relación dinámica, dada por unos sujetos históricos, quienes además buscan una reivindicación colectiva. En este sentido para Torres (2013), se entiende como una:

(...) convivencia plural de sujetos singulares o peculiares que se está permanentemente produciendo a partir de la creación y recreación de la intersubjetividad que mantiene vivo el sentimiento que los une. (...) La comunidad requiere estar generando permanentemente identificaciones entre sus partícipes; podemos afirmar que toda comunidad no está dada como un hecho, sino que es inaugural: debe garantizar su permanente nacimiento (p. 206).

A partir de estas identificaciones, encontramos conexiones inherentes a los escenarios populares donde las comunidades se visualizan, discuten y se organizan en clave

de intereses del y por el bien común. Además, la capacidad de movilización que puede tener una comunidad a partir de la contextualización de sus problemas y fenómenos continuos y emergentes, en clave de generar una serie de prácticas que les permitan hacer surgir nuevas estructuras en pro de su constructo social, económico, cultural y educativo, puede convertirse en una propuesta que transgrede la opresión y el dominio de las formas estratégicas neoliberales, para tejer nuevas realidades, a partir de la pregunta por la colectividad en lugar de la individualidad, de tal forma que, en palabras de Groppo (citado por Torres, 2013), “la filosofía política organiza una manera dada de concebir el nosotros, podemos afirmar de manera concomitante que la tarea política por excelencia es la construcción de un nosotros”.

Hablar de comunidades, responde a un sentido de comprensión lógica y coherente con lo que reconocemos en las dinámicas y prácticas sociales, estos sentidos colectivos son tan plurales, tienen apuestas tan diversas, responden a búsquedas y luchas, que, si bien proponen la construcción de otros mundos posibles, cada uno es diverso y particular. Por eso se deberán comprender desde su singularidad, sus propias tensiones, sus propias construcciones, las formas cómo se relacionan con sus territorios, sus apuestas políticas y educativas, en cada una de sus esencias.

Así, acercarnos a las comunidades con las que compartimos este camino, implicó acercarnos a construcciones histórico-sociales, tejidos, tensiones, realidades, actores, narrativas, paisajes, miradas y sentidos, que nos retaron a aproximarnos desde otras lógicas: el reconocimiento, el acompañamiento, la construcción de otras posibilidades; a partir de

sus realidades, de sus necesidades, de sus lecturas del mundo. Nos invitó a generar apertura desde la comprensión, el diálogo y el formar parte de.

3.4 Escuela: un escenario de divergencias y creaciones

Considerando la escuela en el contexto de la EP, es posible rescatarla como un escenario ético, político y pedagógico, que le apuesta al diálogo de saberes, la generación de pensamientos y acciones críticas en torno a la transformación. Como un espacio para la reflexión y el protagonismo de la palabra como movilizadora de sentir. Lo cual se visualizó a través de las experiencias con el trabajo en campo, y en la tensión que existe entre la relación escuela y comunidad. Por medio de esta vinculación surgieron nuevos imaginarios sociales, que contribuyeron desde un carácter epistémico, a reconocer otras formas posibles de hacer y construir conocimientos desde la resistencia.

Entendiendo la escuela y su relación con la comunidad, como una relación necesaria para la valorización y apropiación del saber y las prácticas de resistencia desde el territorio. Este ejercicio, nos llevó a pensar la escuela y la comunidad, en una estrecha conexión que aporta a la transformación de las nociones lineales y estatales que se le han atribuido, como lo nombraría *Althusser* (1974) un “*aparato ideológico*” que está inscrito en un conjunto de normas y regularidades que se limitan a obedecer modelos herméticos tanto en el saber cómo en las relaciones que se construyen en este escenario.

A modo de confrontación, la escuela narrándose fuera de los lugares de enclaustramiento y subyugación, debate con las estructuras inmóviles con las que se ha

considerado. En el lugar de asumirse desde allí, cuando se abandera como un proyecto político, construye y fortalece algunas prácticas sociales que promueven la democracia, la justicia, la validez de la voz y el reconocimiento de subjetividades críticas transformadoras de realidades individuales y colectivas que enunciarán entonces otro modelo de escuela, aquella que puede volverse camino, como lo expresa Sandoval (2014):

Estamos ante un pensar epistémico a través de un lenguaje que nos muestra su forma de sentipensar: caminar preguntando, nadie es más y nadie es menos, compartición y colectivización, un mundo donde quepan muchos mundos, libertad en justicia y dignidad, mandar obedeciendo, resistir con paz y dignidad, haciendo con la autonomía desde la comunidad y la cotidianidad (p.8).

A partir de esta manifestación, es posible considerar la resistencia desde asuntos de organización y articulación desde la cotidianidad del territorio, como procesos que lleven a erradicar y trascender las prácticas de sectorización y exclusión como advenimientos de la dominación, provocando entonces la dignidad y la construcción continua de la autonomía y la apropiación de sus comunidades. Reconociendo procesos de liderazgo, como elementos de movilización que traen a resignificar el carácter formador y sociopolítico de la escuela comunitaria.

3.5 Líderes y lideresas: hacedores de caminos

Para esta investigación, nombramos líder o lideresa a las personas que ejercen procesos o acciones en la comunidad y la escuela en busca del bienestar colectivo bajo el reconocimiento de sus derechos. Quienes además incentivan la participación de otros a

partir de la movilización del pensamiento crítico. Como lo plantea Núñez (2006) el líder debe ser creador, inventor y reinventor constante, un buscador de caminos que faciliten la problematización y aprehensión de los actores.

Haremos especial énfasis en los liderazgos de mujeres, dado que uno de los grupos con quienes se realizó el proceso está constituido por mujeres. Estos serán enunciados desde los feminismos populares, en tanto que lo propuesto desde allí está en sintonía con la metodología del proceso gestado y con las acciones agenciadas por ellas. La pedagogía del feminismo popular propone una epistemología del diálogo de saberes, del pensar nuestras prácticas, del caminar la palabra, de los cuerpos puestos en el juego de la acción emancipatoria (Korol, 2016, p.148).

También, nos situamos a la luz de las otras formas de ser líder, en las que hacemos mención a dos grupos poblacionales, las personas con discapacidad y las infancias, quienes históricamente no han sido reconocidos como sujetos políticos y ha sido relegada su participación en diversos escenarios, la pregunta ¿quiénes pueden ser líderes o lideresas?, nos narró esas otras formas que ellos mismos reconocen posibles.

3.6 Formación política: un camino para la construcción de pensamiento y acción crítica

Entendemos la formación política desde la concepción y metodología de la EP, en la que el carácter político es uno de sus principios, dado que reconoce en los sujetos la posibilidad de pensar críticamente y agenciar procesos encaminados a la transformación, es

aquí donde tomamos todas esas acciones como políticas a pesar de que desde ellos no se nombren como tal. En este sentido, Torres (2006) afirma que:

(..) Esta articulación entre discursos utópicos, generación de proyectos, formación y articulación de sujetos para la solución de necesidades concretas, permite que las organizaciones politicen nuevos espacios y temas como la crianza de los niños y de las niñas, la salud, la educación, las relaciones cotidianas y las prácticas artísticas. La acción colectiva desplegada desde las organizaciones, es política en la medida en que evidencia el carácter político de todas las esferas de la vida social, visibilizando y cuestionando relaciones de dominación, exclusión y discriminación presentes en ellas (p.19-20).

Además, reconocemos en la educación un sentido político inherente, que la escuela especialmente y otros escenarios educativos han invisibilizado, no obstante, para nosotras y desde la EP es clave concebirla así, como lo expresa Torres (2018):

El carácter político de la educación se evidencia a varias escalas: a nivel macro, en la medida en que la escuela y los sistemas educativos en general fueron creados y existen en función de los intereses políticos de las clases dominantes a través del Estado y de otras instituciones de la sociedad civil; a nivel micro, porque las prácticas educativas cotidianas reproducen o transforman las relaciones sociales y de poder existentes en la sociedad, sean o no los educadores conscientes de ello. De modo que la educación nunca es neutra y más bien debe orientarse hacia la emancipación humana de toda forma de opresión, exclusión y discriminación (p.20).

Sin embargo, se ha generado, por diversas causas, una cultura de la desconfianza, incredulidad y distanciamiento frente a lo político, asociándose únicamente con el poder

institucional, las campañas electorales y la elección de un representante ante el estado. Este contexto evidencia la necesidad de una formación política, que busque el reconocimiento, la reflexión y mirada crítica de sus propias acciones, y les posibilite concebir el sentido político de las mismas, lo cual fue un acuerdo con los participantes a partir de talleres y encuentros donde emergió esta como una posibilidad de fortalecer sus procesos y agudizar su percepción frente a lo político partiendo de sus experiencias.

Es así como encontramos en la EP, por sus principios ético, político y pedagógico, una posibilidad alternativa y metodológica para la formación política, desde la construcción colectiva y el diálogo de saberes, que responda a su carácter crítico- reflexivo y transformador.

4 Enrutante para la construcción colectiva: Metodología

Para llevar a cabo una secuencialidad y una continuidad en el desarrollo y la ubicación de la información y de la práctica en campo, fue necesario y relevante la propuesta de consolidar en este espacio, algunos elementos importantes como; el paradigma, el enfoque, el método, la caracterización de los participantes y las técnicas e instrumentos que sumaron a la creación metodológica del proyecto. Sobre lo cual, fue fundamental tener una hilaridad de las diferentes acciones que se dieron durante la investigación. Leídas y llevadas en práctica colectiva, desde miradas participativas que fueron sumando a la construcción del saber desde la reflexión y la creación de conocimientos desde un sentido horizontal y diverso en el proceso.

4.1 Paradigma, enfoque y método

Reconocimos en la Investigación Cualitativa un paradigma pertinente para la construcción e implementación de este proyecto, ya que nos permitió generar articulaciones teórico-prácticas desde la PI, la EE y la EP. Según Bonilla (Citado por Bonilla & Rodríguez, 1997):

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tiene de sí mismos y de su realidad (p. 70).

A través de este trabajo investigativo, comprendimos que las relaciones del saber se pueden leer y compartir en clave de una circulación de experiencias, sentires y prácticas, lo cual implica una mirada diferente ante los lugares de poder establecidos, desdibujando así la idea del conocimiento como fuente de homogeneización para entenderlo como un elemento dialógico y transversal de la realidad.

En busca de esta transformación, nos situamos desde el enfoque crítico social, el cual le apuesta al hacer y la reflexión constante, relacionándolo con lo que plantea Cifuentes, M. (2011):

Las investigaciones desde este enfoque se hacen con el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento. Posibilitan articular comprensión y explicación para develar contradicciones e ideologías implícitas que restringen la acción libre. Se busca la formación crítica del mundo social. (...) Se promueven reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social, justo, digno, equitativo (p.32).

Esta forma de trasegar investigativo ha implicado disposiciones distintas tanto de nosotras como investigadoras como de los participantes, concibiéndonos, así como un grupo, donde todos y todas participamos y nos relacionamos desde la horizontalidad. Por tanto, la Investigación Acción Participativa (IAP), se configuró como el método posible para recorrer este camino, según Anisur R y Fals O, citados en (Calderón J & López D 2013):

(...) La IAP, a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método (p. 1).

Tuvimos un cronograma de visita constante en ambos territorios, ya que fue la forma de consolidar y respetar el proceso de creación y diálogo investigativo con las comunidades que nos acompañaron durante todo el proceso. Los talleres se

realizaron durante todo el año 2019, hasta finalizar el segundo semestre 2019-2, teniendo entonces 24 encuentros con los participantes del Tirol III y 10 en Altos de la Torre.

Asumimos esto como un compromiso, desde el reconocimiento de las relaciones que se dieron con las comunidades en este tipo de experiencias, en su calidad de sujetos activos, propositivos y creativos.

Es importante resaltar que nuestra experiencia en talleres de concepción y metodología de la EP en Colombia, y Formador de Formadores en Cuba; nos ha situado en un lugar distinto como investigadoras, porque desde este modo de vida, aprendimos a sentir, pensar y accionar reconociendo el saber como un escenario integral y holístico, donde lo narramos y visualizamos como un conocimiento en espiral, que permitió movilizar nuestra cotidianidad con relación al proyecto como un proceso constante hacia la transformación.

Asumimos cada encuentro a partir de estrategias metodológicas que generaron diálogos de saberes, prácticas creativas con sentido para y con la comunidad, y la retroalimentación de los procesos llevados a cabo en los dos territorios, lo cual se dió en el marco del encuentro *“Tejiendo saberes y experiencias”*, que tuvo como propósito *reflexionar sobre las diferentes formas y propuestas educativas, que posibilitaran el reconocimiento, diálogo y circulación de saberes para el aporte y la transformación de los dos territorios*. Caminando constantemente con la intención de convocar a los sujetos a sentirse parte del proceso, asumiéndose desde lecturas y prácticas éticas, políticas y pedagógicas hacia una propuesta emancipadora de las comunidades.

4.2 Participantes del proceso

El encuentro con las personas que nos acompañaron en este proceso partió de identificar los lugares que nos permitieran construir de manera conjunta el proyecto, para esto tuvimos en cuenta que fueran instituciones educativas de la ciudad donde reconociéramos proyecciones, intereses y cuestionamientos frente a sus procesos de vinculación y articulación con la comunidad. Luego, se realizó la convocatoria a la comunidad y se procuró establecer contacto con algunos actores sociales, para llevar a cabo el primer encuentro de presentación de la propuesta.

Se continuó con la realización de talleres de acercamiento con las comunidades; en el caso de Altos de la Torre, se dió el contacto inicial con la sede de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, en primera instancia con la coordinadora académica, posteriormente con integrantes de la JAC y el grupo de gimnasia de la tercera edad. De esta convocatoria, se logró la alianza de algunos encuentros con integrantes de la JAC y continuamente se estableció un grupo más sólido con algunas mujeres participantes del grupo de gimnasia. Este espacio se conformó inicialmente con 19 mujeres, el cual fue variando, a medida de los encuentros, en el que quedaron aproximadamente 10 mujeres activas con el proceso, quienes se articularon desde el conocimiento y la apropiación que han tenido con el territorio que habitan, reconociendo sus escenarios de participación en los cuales han podido contribuir y fortalecer en compañía del proyecto.

En el Tirol III, se desarrolló la propuesta, estableciendo el contacto inicial con la sede de la Institución Educativa (I.E) Lusitania Paz de Colombia y, posteriormente con

algunos de los integrantes de la Junta de Acción Comunal (JAC). De la convocatoria, surgió la creación de dos grupos base, uno con los estudiantes de la jornada de la mañana, pertenecientes al programa caminando la secundaria y un integrante de la JAC y, otro, con los estudiantes de la jornada de la tarde, pertenecientes a los programas Procesos Básicos y Aceleración. Estaban conformados por 18 y 15 personas, respectivamente. A algunos de los talleres se realizó una convocatoria a profesores y padres de familia, los cuales participaron de manera itinerante. Además, se realizaron algunos talleres específicos con 10 de los integrantes de la JAC del barrio.

Tabla 1. Muestra

GRUPOS	Nº DE PARTICIPANTES	EDADES	SEXO
Grupo de mujeres Altos de la Torre	10	Entre 30 y 75 años	10 mujeres
JAC El Tirol III	10	Entre 30 y 80 años	4 mujeres y 6 hombres
Procesos Básicos IE Lusitania Paz de Colombia Sede El Tirol	7	Entre 9 y 12 años	2 mujeres y 5 hombres
Aceleración IE Lusitania Paz de Colombia Sede El Tirol	6	Entre 12 y 14 años	6 hombres
6º y 7º IE Lusitania Paz de Colombia Sede El Tirol	9	Entre 14 y 16 años	6 mujeres y 3 hombres
8º y 9º IE Lusitania Paz de Colombia	8	Entre 16 y 18 años	8 hombres

Sede El Tirol			
Profesores y directivos docentes IE Lusitania Paz de Colombia Sede El Tirol	12	Entre 30 y 65 años	9 mujeres y 3 hombres
Directivos docentes IE Joaquin Vallejo Arbelaez Sede Altos de la Torre	1	45 años	1 mujer

Tabla realizada por las investigadoras en la que se orientan los grupos participantes

4.3 Construcción colectiva de saberes: Técnicas e instrumentos

La EP, tiene como apuesta principal, que las personas involucradas en los procesos sean protagonistas, todo esto desde la generación de una conciencia crítica, donde se vinculen al proceso de investigación de una forma no tradicional, es decir, como agentes de cambio y no como objetos de estudio (Balcazar, 2003).

Esto implica no solo que las técnicas y los instrumentos sean participativos e interactivos, sino también que se construyan desde las voces, las experiencias y los sentires de los participantes. Por lo tanto, las técnicas seleccionadas tienen como característica fundamental, según Francés, Alaminos, Penalva & Santacreu (2015) “el hecho de que tanto su diseño como su aplicación se fundamentan en la capacidad de construir colectivamente una información con naturaleza transformadora, desbordando la mera recogida de datos al servicio del informe investigador” (p. 83).

Teniendo en cuenta las características de los grupos con los que tejimos este proyecto, se evidenció la necesidad de elegir unas técnicas de construcción de información compartidas, como lo fueron el diagnóstico rápido participativo (DRP), los talleres, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Los instrumentos diseñados e implementados en consecuencia con las técnicas mencionadas fueron: el formato del DRP, los diarios de campo, insumos audiovisuales, el formato de las entrevistas y el formato de los grupos focales.

En este sentido, entendimos el DRP como una técnica inicial que nos permitió acercarnos a las historias y recorridos, a los procesos y, por ende, a los gustos intereses y necesidades de las comunidades de ambos territorios. Esto nos permitió orientar de manera más consciente y clara el diseño y la construcción de la Propuesta educativa Alternativa. Por lo tanto, lo abordamos como una técnica que, según Visión Consultores (2010) permite:

(...) recopilar y analizar información producida por diferentes grupos poblacionales, en un tiempo comparativamente corto frente a otros métodos. Es una actividad realizada sobre el terreno enfocada a obtener información sobre la cotidianidad de un grupo poblacional de forma rápida y eficiente. Es un medio para estimular y apoyar a los miembros de un grupo en la exploración, análisis y evaluación de sus limitaciones y potencialidades de desarrollo, en un plazo razonable, para tomar decisiones argumentadas y oportunas en relación con sus proyectos (p. 7).

Partiendo de este reconocimiento inicial, elegimos los talleres como la técnica dinamizadora del proceso de recolección y construcción colectiva de la información, entendiéndolo como una técnica que posibilita la socialización, la transferencia, la

apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de todos los participantes, teniendo en cuenta sus necesidades y cultura. (Quiroz, Velásquez, García y González, s.f) Se convirtió entonces en una forma de recoger, analizar y construir conocimiento que conversa de manera oportuna con la PEA. Siguiendo esta comprensión, las autoras plantean la observación participante, como:

(...) una de las estrategias que (...) hace posible la interacción entre el observador y los sujetos de observación, con la posibilidad de intercambiar saberes y vivencias, generando relaciones abiertas, basadas en el reconocimiento, la escucha, el diálogo y donde los sentidos del observador se abren a la presencia del otro, se recrean con el otro (p. 45).

Con la intención de propiciar espacios para el diálogo intencionado, elegimos las entrevistas semiestructuradas, que se orientaron a partir de unos objetivos e interrogantes contruidos de manera contextualizada e intencionada, entendidos aquí como una ruta que nos permitió abordar puntos importantes de la investigación, los cuales, a su vez, aportaron nuevos puntos para la reflexión (Rodríguez, 2012).

Los grupos focales también nos permitieron tejer saberes desde el diálogo, los cuales, según Rodríguez (2012):

(...) se desarrollan en un escenario formal, y consisten en trabajar con diferentes grupos de personas relevantes en un estudio sobre los mismos aspectos relacionados con el tema, para profundizar y tener diferentes perspectivas. se conforman buscando que den cuenta de la heterogeneidad relativa al tema, que permita recoger los discursos sociales más característicos respecto del tema de investigación (2017).

Finalmente, para el análisis y discusión de la información, elegimos la triangulación de la información utilizando el software de *Atlas. Ti*, el cual es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo, que consolidan la información en una Unidad Hermenéutica (UH).

Esta estrategia investigativa, nos sitúa también en un lugar de reflexión permanente, que nos ha llevado a proyectar en nuestra realidad y cotidianidad el sentido de la pregunta y de la investigación como camino, como lo diría Cisterna (2005) “la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados” (p. 69).

5 Conversaciones entre saberes y experiencias: hallazgos y discusiones

En este apartado presentamos el uso e implementación de los instrumentos para la investigación y los resultados que fueron emergiendo durante los encuentros. Mediados por la participación activa a través de la palabra como agente de movilización en las narraciones, y, a partir de las ideas dadas por la comunidad que permitieron el fortalecimiento del proceso. Llevándonos a reconocer cómo estas acciones promueven también la vinculación y el acercamiento al diseño de las macroestructuras de los elementos puestos en cuestión.

En el desarrollo e implementación de cada uno de los instrumentos, pudimos rescatar la importancia de la organización y la relación existente entre los resultados

encontrados durante los encuentros dados para la sistematización. Que consideramos un proceso relevante para la comprensión metodológica del proyecto, asumiendo frecuentemente la responsabilidad desde una postura ética que tuviera la capacidad de ser crítica frente al devenir de estas experiencias que daban lugar a tejer en colectividad.

Los diarios de campo y los talleres fueron los instrumentos principales de construcción colectiva de conocimientos, pues en ellos se recogen las voces de las mujeres, niños, niñas, jóvenes y profesores que estuvieron presentes en los talleres, narradas a través de las nuestras y puestas en conversación para generar diálogos entre lo sucedido en ambos territorios y así generar comprensiones diferentes frente al proceso.

A partir de esto encontramos que la EP es una propuesta educativa alternativa, pertinente y contextualizada para el trabajo con las comunidades, que al ser puesta en diálogo con la PI y la EE, posibilitan encontrar en estos procesos educativos un camino real para la transformación.

De las entrevistas, encontramos que la formación política representa un punto de tensión para los participantes, pues es difícil para ellos relacionarla con algo diferente a corrupción, aunque, desde los demás ejercicios realizados, logramos evidenciar que, desde su cotidianidad y multiplicidad de lugares de enunciación, son sujetos políticos, críticos y reflexivos. Lo cual ha desencadenado para muchos de ellos, la posibilidad de actuar, concebirse y formarse constantemente como líderes de los territorios que han habitado y habitan en la actualidad.

En cuanto a los grupos focales, cabe resaltar el poder que tiene la palabra cuando se pone en comunidad, donde empiezan a circular diferentes miradas y construcciones sobre los imaginarios que se tienen acerca de un tema específico, en este caso, la pregunta por la formación política y el contexto en que se dan las diferentes concepciones sobre esto. Que permitió problematizar de alguna manera y resignificar la percepción hacia sus prácticas en comunidad que los han llevado la transformación de esta como un accionar propiamente político.

Desde la creación, implementación hasta los procesos de recolección de información permitieron hacer frente a la propuesta desde el lugar de la pregunta y la divergencia, que generaron rupturas con los métodos convencionales y lineales, proponiendo a través de esta experiencia nuevas formas de crear interrogantes y métodos más propositivos y con criterio de transformación social.

5.1 Tensiones y proyecciones entre la Educación Popular, la Pedagogía Infantil y la Educación Especial

Ante las exploraciones y las experiencias dadas desde estos múltiples escenarios, es relevante compartir mediante este espacio, las confluencias, tensiones y proyecciones que surgieron durante la práctica. En el cual se hizo una breve revisión histórica, metodológica y procedimental de los tres campos de conocimiento, sobre los cuales partimos para darle discusión y movilización a la articulación de estos saberes. Donde se dio una revisión con detenimiento, que nos permitió comprender desde otras esferas, las nociones y prácticas

que se han atribuido al entendimiento y el propósito de las Licenciaturas y La EP como corrientes distantes una de la otra, debido a la influencia de un sistema de conocimiento androcéntrico que ha fragmentado en gran medida, la posibilidad de entender la educación como un escenario integrado.

5.1.1 Confluencia epistemológica y metodológica de tres campos de conocimiento.



Mística realizada en los primeros encuentros del seminario del proyecto.

En este apartado se presentarán los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la EE y la PI, también los propósitos formativos que se establecen para ambos programas desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ser posteriormente puestos en conversación con los fundamentos epistemológicos y

metodológicos de la EP, reconociendo sus puntos de encuentro, de tensión y proyecciones compartidas.

La EE ha sido acompañante de los procesos educativos de la población con discapacidad del país. Esto ha implicado que se enuncie desde múltiples lugares su accionar, su incidencia y su continuidad dentro de este camino que tantos retos han significado no sólo para nuestro sistema educativo, sino también para nuestras dinámicas sociales, culturales y económicas. Pues bien, sabemos que en estos ámbitos es donde, mayoritariamente se generan las barreras para el goce efectivo de sus derechos y deberes. Es necesario reconocer que todo esto se ha construido dentro de un horizonte epistemológico que le ha dado sentidos y matices a sus múltiples prácticas y elaboraciones pedagógicas, como plantean Vial, Richardson, Stiker y Brogna, retomados en (Yarza, 2011):

Pensar históricamente la EE (desde las epistemologías de la diferencia, Medina, 2009), implica un acercamiento caleidoscópico a esa multiplicidad de trayectorias que ha tenido y continúa teniendo en nuestra región latinoamericana. Perspectiva histórica que intenta mostrar (desde un punto de vista por debatir) las urdimbres heterogéneas de la formación institucional, discursiva y social de un conocimiento pedagógico y educativo que se pregunta pluralmente por unos sujetos diferentes; sujetos que habían estado en lugares totales de aislamiento, expulsión o aniquilamiento durante siglos y que un saber pedagógico moderno convirtió en un problema para la historia de la educación, la pedagogía, la sociedad y la cultura (p. 4).

Desde este lugar, la facultad de educación, como lo establece en el plan de estudios del programa, tiene como propósito la formación de Licenciados en Educación Especial con sentido ético, político, social, crítico y reflexivo de su saber, de sí mismos y de sus entornos, competentes en la construcción y transformación de propuestas pedagógicas e investigativas que mejoren la calidad educativa, social y cultural de las personas con discapacidad, además, líderes en el diseño y la gestión de proyectos que, a nivel local, regional y nacional, dinamicen las prácticas vigentes y posibles en pro del mejoramiento de las condiciones sociales y educativas de la población y los diferentes contextos.

Aclaremos que, como docentes en formación, nos sentimos acogidas por estas enunciaciones, pero sabemos que no basta con dialogarlo, discutirlo y problematizarlo, es necesario actuar. Desde este lugar nos ubicamos para plantear un cuestionamiento que se relaciona directamente con la parte social de la EE, esa parte en los propósitos formativos se hace visible, pero en la práctica, se va desdibujando, hasta el punto de llegar a ser un asunto que se cuestiona, pero no se inscribe como fundante de la misma.

Para nosotras, la parte social del programa necesita ser puesta en práctica, porque encontramos en ella un camino posible para fortalecer la acción educativa, dinamizar las metodologías centradas en las condiciones específicas de los sujetos y ampliar el campo de acción de manera ética, política y reflexiva.

Desde el escenario de la Pedagogía Infantil ha sido relevante poner en amplia discusión estas construcciones que se han dado durante los procesos de formación y acompañamiento en las infancias. Entendiendo las variaciones históricas, culturales y

sociales de este fenómeno con relación al escenario educativo e investigativo que se fundamenta desde principios éticos, pedagógicos y políticos en el acto educativo. Reconocer la infancia ha sido también un hito de transformación, puesto que su nombramiento le da la particularidad y la expone desde diferentes puntos de vista que permiten fortalecer su acervo cultural.

Pensando esta articulación como un campo de tensiones y producciones, también da cuenta de ideas que se han reducido al lugar de lo irrealizable, dentro de espacios alternos a la institucionalidad, donde se ha hecho dominante la concepción del saber y el sujeto. De modo que, las rupturas ante estas tensiones han sido necesarias desde los fundamentos epistemológicos y metodológicos desde los que pueda enunciarse la Pedagogía, en este caso, la Pedagogía Infantil, como escenario de reflexiones sobre la construcción social y cultural que sobre pase los muros de la institucionalidad, lo técnico-instrumental y lo corroborable, para abrirse según Cabaluz (2015) “Al deber ser, a los problemas valóricos y éticos de la sociedad actual, trabajando por dignificar la vida de los sujetos y las comunidades”. Desde esta perspectiva, uno de sus objetivos es generar escenarios para el encuentro, el diálogo, el debate, la construcción colectiva y la interacción con el otro (sujeto- mundo), y así mismo, que estos estén atravesados por diversos saberes sociales.

Así, pensar desde la Pedagogía Infantil, los procesos de formación de la infancia de manera plural y decolonial, en el cual se hable del niño/a como sujeto social, es comprender otra construcción de las realidades que se manifiestan frente a la diversidad. Esto da apertura y contribuye al campo de la PI, una perspectiva educativa desde los significados

históricos y que se dan en las colectividades, dando un reconocimiento de las infancias y niñeces, como pluralidades en el transitar del mundo social, las cuales pueden enunciar su palabra, tomar posición frente a algunas situaciones que les compete y tejerse en sociedad. Dando también una apuesta contrahegemónica de las concepciones y prácticas establecidas sobre el campo de la Pedagogía infantil, que dará entonces la oportunidad de manifestarse como un escenario de transformaciones a partir de la participación infantil.

La EP es una alternativa educativa que se concibe desde el accionar ético, político y pedagógico, donde se pretenden desdibujar las estructuras de poder impuestas y la homogeneización de los sujetos para buscar su liberación, siempre desde una lectura crítica del contexto en el que se encuentran para poder transformarlo. Además, inscribe sus prácticas y apuestas pedagógicas en la pedagogía crítica, la cual, como expresa McLaren (2005):

(...) se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social (p.260).

Consideramos entonces que esta apuesta ética, política y, por supuesto, pedagógica, da cuenta de una comprensión crítica del mundo que habitamos y presupone un reto para apuestas educativas tradicionales, pero también para la articulación con otros campos de saber, pues su carácter dinámico, le implica moverse constante en concordancia con lo que sucede en su entorno y preguntarse por todos los sujetos que se encuentran inmersos en los

procesos. Por tanto, consideramos que, dentro de esta apuesta, la pregunta por las personas con discapacidad y las infancias, no ha sido tan clara y contundente, y, durante la realización de este proyecto evidenciamos que es una pregunta que además de ser necesaria, posibilita generar otras articulaciones que hacen de esta apuesta una alternativa posible para pensarse la educación de esta población en colectivo. Lo mencionado va de la mano con los planteamientos de Neira, Garzón, Bastidas & Villalobos (2017) cuando expresan que:

La EP presenta una respuesta alternativa a los estilos culturizantes y tecnocráticos, dado que surge del reconocimiento explícito de que no es posible el desarrollo sin un cambio estructural, el cual no se va a producir por la propia voluntad de los grupos hegemónicos, sino por la movilización y toma de conciencia de los grupos oprimidos (p. 22).

Haciendo nuevas consideraciones sobre la educación como un lugar de aperturas y diferencias, entendiéndola como un aporte y contribución con sentido de construcción de tejido social. Según como decidamos nombrarla y apostarle desde los procesos de creación, el panorama cambia por completo y este se comprende como parte fundamental de las relaciones que tejamos con el mundo que nos rodea, en todos sus ámbitos y esferas. Se trata de comprender que conocerlo parte de un proceso colectivo y práctico donde diferentes formas de saber como la ciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad y el cuerpo están involucradas (Torres, 2007).

5.1.2 En la búsqueda de un común acuerdo para la transformación de las realidades: academia y trabajo comunitario.

Este proceso, dio cuenta de la importancia de vincular la academia con el trabajo comunitario, -asunto que teníamos como premisa para iniciar nuestro proyecto-, y que tomó más fuerza en el camino, debido a que identificamos que las prácticas de docencia de los licenciados en Educación Especial y Pedagogía Infantil se limitan a Instituciones Educativas, corporaciones y fundaciones certificadas, dejando de lado la participación en escenarios educativos no formales, que, generalmente, se encuentran en zonas de difícil acceso de la ciudad, relacionado con los tiempos y costos de desplazamiento, el transporte y los diferentes conflictos que hacen presencia en estos lugares. Además, los ejercicios investigativos, en ocasiones, no tienen como propósito central el trabajo comunitario.

Lo anterior, se hizo evidente cuando realizamos la convocatoria a mujeres con discapacidad de Altos de la Torre, quienes se encontraban en una situación de múltiple vulnerabilidad, debido a las condiciones económicas, la discapacidad, ser víctimas del conflicto armado y vivir en zonas periféricas de la ciudad, lo cual les impide acceder a los apoyos que requieren. Como lo expresamos en uno de los diarios *“Llegamos hasta la casa de las otras señoras, en ese momento la hija estaba yendo por la sopa entonces la mamá desde la cama gritó que qué necesitábamos, le comentamos que queríamos invitarla a un grupo de mujeres y dijo “yo no puedo salir porque no veo nada”, nosotras le dijimos que no se preocupara que nosotras podíamos acompañarla, ella dijo que de pronto, que habláramos con la hija. Nos sorprendió mucho las condiciones en las que viven debido al*

estado en que está la casa y las condiciones económicas, además la situación de la señora al estar siempre acostada.” (29/04/19. D.C.A)

En esas situaciones, nos acompañaba siempre la pregunta ¿dónde está la academia? Es también un cuestionamiento que se inscribe en el orden de lo ético y lo político, ya durante nuestro recorrido formativo y este proyecto, seguimos corroborando que, desde la academia, no se hace un verdadero acompañamiento a los proyectos investigativos y/o de intervención que se llevan a cabo en espacios comunitarios, lo cual implica que por razones como tiempos, seguridad o “simple desapego” que no necesariamente son justificables, los implicados en el proceso declinan, generando así no solo resistencia por parte de las comunidades afectadas, si no también poca credibilidad en proyectos, que, como el nuestro, desde un principio se nombran desde la corresponsabilidad y la construcción colectiva.

También es necesario reconocer que los tiempos de las comunidades, casi nunca corresponden a los tiempos establecidos por la academia y, dentro de ella, los procesos de investigación. Así, reuniones extraordinarias, solución de conflictos y cambios inesperados en la agenda institucional semanal, implicaron que en la escuela El Tirol III se diera la insistencia de integrantes del grupo base y la no realización de talleres, y en Altos de la Torre se suspendiera el proceso durante un mes dada la agudización de la violencia en ese momento.

5.1.3 El arte del diálogo y la práctica desde tres escenarios diferentes

La articulación de estos tres campos de conocimiento ha permitido reconocer la educación como un escenario en que se promueva la construcción colectiva, donde el saber sea dialógico. El problema no ha sido sólo semántico, sistemático, sino también teórico, histórico y político saber de qué hablamos en los diferentes escenarios educativos e investigativos en los que participamos, pero también poniendo como puntos de discusión las diferentes manifestaciones que surgen de allí, sobre lo que concebimos por lo popular, lo público, lo crítico y lo emancipador.

A lo largo de esta articulación, hemos venido problematizando el sentido crítico que se le ha atribuido a cada uno de los campos, en especial a la EE y la PI, el campo educativo y pedagógico, y a partir del contexto universitario del que hemos partido en la formación de ambos, un ejercicio complejo por comprender en nuestras realidades a partir de las transformaciones que se han venido suscitando al encuentro con EP, que nos ha permitido reconfigurar, las comprensiones frente al mundo, en el cual la cotidianidad se ha convertido en una lucha para los lugares de la opresión y las formas de la dominación. Nace entonces como un ejercicio movilizante hacia la práctica social transformadora, uniéndonos desde la colectividad para avanzar en procesos de descolonización que nos ha llevado a la construcción de sociedad más justas, conscientes y dignas desde los lugares de concentración de la teoría y la práctica.

Estas articulaciones sólo pueden ser comprendidas enfatizando en sus dimensiones históricas, culturales, sociales y económicas en las que se ha ubicado la producción del saber de cada campo. Para cada caso, en dicho movimiento se despliega un vínculo con la

EP que ha llevado a la construcción de una mirada crítica y transformadora. Como lo expresa Feinnman (citado en Quintar, 2018):

(...) esencialmente, el concepto crítica implica aquí la noción de distanciamiento. El hombre debe distanciarse del orden de lo dado para poder establecer su libre juicio crítico sobre él. Cuando la realidad, lo fáctico, nos abrumba, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado (...). Y escribe Marx: “La crítica no es una pasión de la cabeza sino la cabeza de una pasión (...) La crítica no se presenta ya como un fin en sí, sino únicamente como un medio. Su pathos esencial es la indignación, su labor esencial es la denuncia”. La crítica conduce a la praxis. Hay que distanciarse de lo fáctico para poder criticarlo, y esta crítica implica el desenmascaramiento de relaciones sociales de injusticia. Dice Marx: “Hay que hacer la opresión real aún más opresiva, agregándole la conciencia de la opresión”. La crítica es, así, el supuesto de toda praxis de transformación. Porque la crítica es la conciencia de la opresión (p.18).

Es importante poner en escenarios de práctica la creación de encuentros, en los que la EP se adhiera y sintonice en el campo de la PI, y la EE, como una propuesta metodológica contextual, física y de participación comunitaria, en la que constantemente se generen reflexiones claves para la construcción de subjetividades más conscientes que van hacia lecturas de transformación, consignando y deconstruyendo en gran medida la automaticidad del imaginario de ser, saber y hacer.

En este sentido, consideramos que esta articulación, propone una irrupción con los supuestos postulados que se configuran en una idea androcéntrica, que la limita a la transmisión del conocimiento. A modo de confrontar esto, la propuesta de poner en diálogo las realidades sociales, generar in situ, en contexto y territorio, unas maneras de ver, pensar y conectar las situaciones que componen al ser humano, pues es finalmente lo que evoca una reflexión relevante de conectar los campos de conocimiento con sentido crítico a comprender la sociedad y su funcionamiento.

Vemos entonces que la educación entendida así, como un acto político que busca la transformación colectiva, tiene un vínculo cercano con los campos de las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil, que no pueden ni deberían ser distantes de estos planteamientos, porque ambas se han fundamentado en la pregunta por sujetos que han sido marginados e invisibilizados de muchos escenarios educativos, sociales y políticos. Esto implica que pueden caminar juntas, en esa búsqueda por educaciones posibles y alternativas que nos permitan avanzar en este camino que es tan incierto como necesario seguir recorriendo.

¿Por qué declarar estas articulaciones como un camino de resistencia?, puesto que ha sido un escenario de luchas constantes sobre la mirada y la realización de las apuestas metodológicas de la educación convencional y tradicional, al punto de normalizarse el lugar de la educación como un proceso fragmentado de las realidades sociales. Esta conversación desde la pluralidad de los campos de conocimiento nos permite también retroalimentar y

fortalecer las lecturas consecutivas que se hacen cuando hablamos de procesos educativos e investigativos de carácter social, y en este caso comunitario.

A qué atendemos entonces en los procesos educativos que proponemos en los diferentes lugares de participación, ¿es realmente un escenario que vincula y da coexistencia a la realidad? Cuando hablamos desde la unión de tres campos de conocimiento educativo; EE, PI y EP, advertimos y enunciamos un modo diferente del significado de ser maestras, puesto que la construcción de las subjetividades cobra un sentido reivindicativo en miras de lo político.

En tanto existen tensiones, también están las contribuciones que se pueden generar desde las diferentes corrientes educativas, espacios de aproximaciones y resistencias que permiten hablar, denunciar y transgredir en los *modus operandi* de los actos educativos que se reducen mediante lógicas arbitrarias en las que sería imposible hablar desde la integración de los conocimientos.

5.2 La educación como práctica libertaria y de lucha en la construcción de nuevos liderazgos



Mística: Taller Manos de Mujeres (03/05/2019). En Altos de la Torre.

En este capítulo abordaremos inicialmente algunas premisas y significados sobre el liderazgo en Colombia, profundizando sobre diferentes aspectos que se han constituido desde factores culturales, sociales, económicos y políticos en los dos territorios (Altos de la Torre y El Tirol III).

Estas miradas que fueron cambiando a través de los encuentros, que permitieron traer con relación a la pregunta por el ejercicio del liderazgo, un panorama dialógico, diverso y múltiple, entre las diferentes maneras en que puede llegar a ser representado un líder. Acercándonos paulatinamente sobre las diferentes ideas, percepciones e interpretaciones de las prácticas que se dan en comunidad para comprender con mayor

apropiación lo que implica participar desde lugares personales y colectivos en este proceso formativo.

A través de las diferentes descripciones y expresiones que se irán compartiendo, es posible reconocer las nociones que se tuvieron en espacios de debate, creación y reflexión sobre la participación de las personas y su vínculo con la construcción del proceso desde sus memorias individuales y colectivas como elementos de profundización sobre las diferentes realidades que circularon durante los encuentros.

La composición de cada apartado consiste entonces en una hilaridad, que se va expandiendo según las preguntas claves que acompañaron cada espacio, sumándole sentido a cada uno de los propósitos que fueron un elemento de orientación durante el camino, en el cual surgieron constantemente transformaciones y devenires en la construcción de la cultura del liderazgo.

5.2.1 Ser líder en Colombia.

Para hablar de líderes en un contexto como Colombia, tendríamos que poner la mirada sobre el devenir social y sus consecuencias políticas, económicas y culturales sobre las que se han configurado ciertos símbolos de violencia, pero también de resistencias. Los cuales han incidido en el desarrollo personal de cada uno de estos sujetos, que se nombran o han sido nombrados como *líderes*. Es necesario, en este punto, hacernos el interrogante a modo de reflexión sobre el panorama, y es, *¿qué significa ser líder en Colombia?* Cabe responder con las palabras supervivencia, desasosiego y tensión. Inmersos en un escenario

de sometimiento y miedo, que se enmarcan en un acto de amenaza constante, donde la principal responsabilidad es estar dentro de este lugar en el que convergen dinámicas de señalamiento y opresión. Según Forero (2019):

Por eso la respuesta a la pregunta ¿qué es ser un líder en Colombia? depende del momento en que se responda. Hace siete años habría sido difícil hacerlo, porque la sociedad colombiana ha sido poco fértil en materia de liderazgo, y por tanto no tiene un prototipo de líder. Pero el clima de liderazgo ha cambiado sustancialmente. Hoy Colombia vive uno de los fenómenos de liderazgo político más fuertes, no sólo de América Latina, sino del mundo, y por ende, la respuesta actual a la pregunta sería tener características de liderazgo del corte de las de Álvaro Uribe (p.2)

Teniendo presente que esta idea de líder es la más próxima que se nos ha entregado bajo la mirada del estado, la cual se ha confrontado durante décadas en el escenario de guerra, donde retomar esta posición es estar en resistencia o en contra de aquellos actos que se han normalizado como prácticas de atentado a las estructuras sólidas impuestas desde las diferentes pugnas de los grupos armados y el estado colombiano. Asunto que ha invisibilizado procesos sociales debido a la anulación o desaparición de quienes han hecho frente a asumir un liderazgo. Del modo que lo retoma Forero (2019):

Sin embargo, aún culturas poco propensas al liderazgo como la colombiana ceden ante climas propicios como el generado por la crisis de cambio de siglo, que permitió que se "recuperara" la confianza de la mano de Álvaro Uribe. Pero, con la excepción del proyecto truncado de Luis Carlos Galán, ¿qué hizo que en Colombia pasaran casi 50 años

de abstinencia en materia de liderazgos fuertes? En los años cercanos a la mitad del siglo XX la política colombiana estuvo dominada por grandes líderes partidistas como Alfonso López Pumarejo y Laureano Gómez, que no sólo movían multitudes, sino que representaban dos visiones ideológicas claramente diferenciadas. Esa etapa terminó con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, pues a partir de ese momento se produjo lo que podría denominarse el síndrome Gaitán, de rechazo profundo a los liderazgos populares, por considerarlos sinónimo de populismo. Lo que vino después de la dictadura, con el Frente Nacional, fue un intento por reemplazar los liderazgos personales por partidos fuertes. Desde entonces el país vivió bajo la fórmula contraria al liderazgo: el clientelismo. El líder clientelista no es líder, porque su éxito político no depende de construir y comunicar una visión que los seguidores acogen e impulsan, sino de proveer favores. (p.6)

Este escenario, que ha marcado la realidad de los contextos rurales, también se ha vislumbrado en los contextos urbanos, específicamente se ha centralizado en los barrios periféricos de la ciudad de Medellín, en los que las dinámicas sociales han llevado a las personas a ejercer procesos de liderazgo con el propósito de hacer frente al abandono estatal, factor que incrementa la vulnerabilidad desde diferentes aspectos; desplazamiento intraurbano, violencia, inexistencia de servicios públicos (agua, luz, gas), participación reducida en espacios de ciudad, distorsión en las figuras de autoridad, desde lo cual la toma del poder se configura hacia una práctica de control y manipulación de la población en los que el factor económico es determinante.

Dada esta ausencia estatal, se han hecho presentes acciones colectivas, como una forma de resistencia a estas instancias hegemónicas, como lo expresa Delgado (2011):

Es así como expresiones sociales no conocidas ni legitimadas por las ciencias sociales, que se desenvuelven en contextos locales, son hostilizadas, ignoradas, generándose un desperdicio por la riqueza inagotable de experiencias sociales que tienen lugar en contextos periféricos, como es el caso de Latinoamérica, donde se destacan acciones colectivas orientadas a crear innovaciones democráticas, formas de economía solidaria y social, procesos de constitución de ciudadanía en el contexto de demandas de derechos culturales, ambientales, de territorio, entre otros; donde los movimientos y las organizaciones sociales –indígenas, campesinos, feministas, ambientalistas, juveniles, obreros– juegan un vital protagonismo para promover un conocimiento social emancipador desde el sur, que haga posible un marco de articulación entre los sujetos sociales (p.58).

Este postulado, lo vinculamos con el proceso llevado a cabo en los sectores de El Tirol III y Altos de la Torre, en el cual los participantes en su mayoría fueron líderes y lideresas de la comunidad y la escuela, específicamente en El Tirol III, nos acompañaron estudiantes y profesores de la institución, así como parte de los integrantes de la JAC y; en Altos de la Torre, nos acompañaron algunas lideresas del barrio, integrantes de la JAC y directivos docentes y estudiantes de Altos de la Torre, de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez.

Durante los talleres realizados desde la concepción y metodología de la EP, enfocados en la formación política de líderes y lideresas, fue posible visibilizar el surgimiento de diferentes interrogantes propuestos colectivamente, que suscitaban la

reflexión y el reconocimiento de la relación que cada uno tenía con los procesos sociales de su barrio, una de estas preguntas fue *¿qué es ser líder o lideresa?*, la cual dio apertura al diálogo de saberes, y al fortalecimiento desde las diferentes nociones del liderazgo que daban cuenta de la relación que cada uno tenía con el mismo.

En los primeros encuentros, los significados que se manifestaron a partir del interrogante inicial, por algunos participantes en los talleres de El Tirol III y Altos de la Torre, fueron: T.T *“El que maneja la vuelta”, “el principal”, “el que controla”, “se hace coger respeto por las demás personas y sabe que tiene el poder”, “el que maneja la plata”,* T.A *“el que se roba la plata”*. Acudiendo reiterativamente a una noción del líder como aquel que tiene autoridad a través del poder imperante y controlador de una acción o situación que continuamente se vincula en coaccionar al otro. Asunto que debate con un interrogante, en primera instancia las ideas de los párrafos anteriores, y es *¿podríamos hablar entonces de diferentes formas de ser un líder? ¿Desde qué lugares se nombran los líderes y para qué?* Reconocer a partir de estas preguntas se hace necesario, para visibilizar aquellas falacias que siguen circulando, a veces de manera silenciosa, entre esas concepciones erradas y lejanas de lo que es un líder, en este caso, un líder social.

No obstante, estas ideas se fueron transformando a lo largo de los encuentros, en los que se logró profundizar frente a este aspecto, algunos de los significados que manifestaron en los dos escenarios, dan cuenta de un cambio en la percepción, como aquella persona que; *“siente la comunidad”, “tiene amor por lo que hace”, “se preocupa por todos los problemas como si fueran suyos”, “quiere que su barrio esté bien”,* E.W.T *“alguien que guía cuando se pierde la calma”,* E.E.A *“ser líder es saber compartir con toda la*

comunidad, saber gestionar, compartir con amor, cariño y respeto”, G.T.E.E “*ser un líder es usted coger valores y todo eso*”, “*tiene que ver con el respeto, la humildad y la honestidad*”. Estas nociones enuncian una relación más cercana a la que han tenido como líderes y lideresas, puesto que logran retomarla desde sus experiencias en la comunidad y escuela, que permiten ubicar de manera diferente el quehacer de una persona que acompaña procesos en sociedad, desde una acción que beneficie diferentes dinámicas en pro del bienestar común.

Estas acciones colectivas, a la luz de los procesos, se reconocen también desde la participación de cada sujeto, a través del que se narra un interés y ciertas expresiones que marcan un camino diferente mediante su cotidianidad como una forma de enunciación ante sí y los otros. Movilizando estas experiencias con el propósito de construir realidades que tengan la capacidad de mirar a profundidad el territorio y las dinámicas que convergen en él. Para llegar a esta cercanía, partimos del reconocimiento de cada uno de los participantes, evocando constantemente sus quehaceres como una posibilidad de retorno a esas primeras prácticas de liderazgo en sus cotidianidades.

Ser líder ha significado también nombrarse desde diferentes lugares, tanto en la escuela como en la comunidad, en los cuales varían sus características a partir de las prácticas individuales o colectivas que han apropiado en su vida. Teniendo en cuenta esto, retomamos algunas expresiones que se dieron durante los talleres, con relación a la pregunta, *¿en qué escenarios de su cotidianidad, se reconocen como líderes o lideresas?*; G.M.T “*Me considero líder porque yo pienso en mi comunidad, en su bienestar*”, G.A.D “*todas somos lideresas porque estamos en el grupo de mujeres, porque trabajamos por la*

comunidad y para el beneficio de la comunidad?. Compartiendo una lectura de sí mismos en comunidad como movilización de sus prácticas cotidianas, llevadas hacia la transformación y la construcción constante de sujetos sociales, que se fortalecen a través de la participación en estos escenarios colectivos, donde la palabra y la experiencia toma lugar para la narración.

5.2.2 Múltiples miradas a través de la diversidad: Otras formas de ser líder

Ahora bien, *¿Quiénes pueden ser líderes o lideresas?*, esta pregunta también nos acompañó a lo largo del proceso, la cual tuvo relación con nuestros campos de conocimiento en EE y PI, arrojando otros interrogantes tales como: *¿Los niños y las personas con discapacidad pueden ser líderes?*, como una necesidad de movilizar las concepciones que se proyectaban sobre el liderazgo únicamente hacia la adultez. Este conocimiento, de algún modo se ha configurado a nivel histórico y social como una forma de nombrar al adulto como *-un sujeto responsable-*, que, si bien le ha dado un lugar de apropiación frente a ciertos asuntos, también lleva a desconocer la participación de otros sujetos como, en este caso a los niños y personas con discapacidad, quienes históricamente han estado fuera de estos escenarios. En palabras de Delgado (2011):

(...) el papel de los movimientos sociales como fuentes generadoras de pensamiento crítico emancipatorio que propicie el diálogo y la articulación entre los sujetos sociales requiere que se transite y se recurra a una forma de conocimiento que no reduzca la

realidad, aquello que existe, es decir, es necesario un conocimiento que incorpore realidades suprimidas, silenciadas y marginadas (p.59).

La reincorporación de estas realidades ha permitido configurar las experiencias de los participantes desde la participación, como una posibilidad de encuentro a través del diálogo de saberes, acciones de solidaridad, prácticas democratizadoras dentro del espacio en los que cada uno cuenta con un protagonismo desde su subjetividad, como un modo de hacer resistencia a una estructura hegemónica que suele sectorizar, asunto que se recreó durante el proceso, puesto que estos espacios constantemente se pronunciaron desde la diversidad.

La respuesta a estos interrogantes se manifestó a través de acciones en las que no hubo lugar para la exclusión, dando paso al reconocimiento y la acogida de los propios saberes y los saberes del otro, como se expresa en: T.E.A *“vuelvan, acá son bienvenidas, siéntanse en confianza”*, palabras que expresó una de las lideresas cuando se acercaron algunas mujeres con discapacidad al grupo. Contribuyendo con otras manifestaciones basadas en la apropiación y el reconocimiento de sí, relacionados con los procesos de liderazgo; E.C.T *“Yo soy un líder porque respeto la opinión del otro, tengo un poquito de experiencia en eso, yo fui capitán en un grupo de fútbol y daba opiniones para los paseos, pero los otros también tenían que dar”*, E.W.T *“una persona con discapacidad si puede ser un líder, porque no se tiene que enfocar solo en la fuerza, tendría la escucha. Tener una discapacidad no es una limitación.”*, G.E.T *“si sabe ser líder porque un líder no tiene*

que ser físicamente bien, si tiene por ejemplo un síndrome puede, si es mudo con señas, yo opino que todos podemos ser líderes, el que se sienta capacitado”.

Estas manifestaciones, dan cuenta de un reconocimiento que ubica a estos sujetos dentro de diferentes lugares, en los cuales se apropian desde su autonomía, mirada crítica y propositiva frente a los grupos sociales en los que participan. Explorando otras formas posibles de ser líderes, como una contribución al tejido social desde las prácticas novedosas que se pueden llevar a cabo. Cuando la participación se puede confrontar con las estructuras hegemónicas, mediante la generación de escenarios plurales y dialógicos nombrados desde la diferencia.

Reconociendo estos espacios desde la pluralidad, fue una sorpresa durante los talleres, la participación de algunos niños que generalmente suelen estar en un lugar más silencioso y poco visible, asunto que había generado que se manifestara poco, en este caso, fue la excepción como está narrado en uno de los diarios;

“el niño sorprendió también a sus compañeros, porque según muchos, no lo habían escuchado hacer comentarios tan relacionados con el tema y tan comprometido con una actividad. Su voz durante el taller significó fuerza y esperanza; es un líder, un líder que se reconoció desde su subjetividad, pero también al ponerla en contacto con otras y otras, al encontrarse en y con sus voces”. (02/05/19) D.D.A

Estas apuestas permitieron reconstruir la mirada de los compañeros, puesto que el niño desde su enunciación más que generar un acto sorpresivo, movilizó la percepción sólida que se había naturalizado dentro del espacio. Derribar estas estructuras también ha

sido una manera de fortalecer y darle surgimiento a otras relaciones con el conocimiento, como un campo de renovaciones del saber, asumiendo el reto de descolocar ciertas prácticas que se han normalizado. Con este propósito de reconocer y crear nuevas formas de producir reflexiones críticas en las que dependan de la acción colectiva como un marco de referencia para la inclusión, la narración, la justicia y la dignidad, generan contribuciones como elementos éticos a la formación de sujetos con valores de equidad y solidaridad.

Hablar desde la diversidad, es tener la capacidad de mirar a profundidad los contrastes y matices que van surgiendo dentro de la sociedad. Cada vez nos venimos acercando sobre múltiples ideas de liderazgo, como un escenario próximo que permite la reconfiguración del conocimiento y la práctica política como un acto cotidiano. En el cual se crean nuevos lazos sociales, más afines con el sentido de la colectividad, llevando a cabo el intercambio de puntos de vista y la transformación de figuras jerárquicas de dominación, por una figura que se va transformando en resaltar la sociabilidad, los vínculos afectivos y la construcción de identidades como punto de circulación y movilización en comunidad.

5.2.3 Caminos de esperanza nacidos desde la resistencia: Feminismos populares

Este transitar, -específicamente con el grupo de mujeres de Altos de la Torre-, nos llevó a situarnos desde los Feminismos Populares, dado que, lo propuesto desde allí, está en sintonía con las reivindicaciones que las mujeres han ido teniendo a lo largo de su vida, las relaciones que establecen en su cotidianeidad y los procesos que agencian, lo cual pudimos

vislumbrar en cada uno de los encuentros. Así, encontramos en Korol, (2016) la conceptualización de lo que se plantea desde estos

El feminismo popular no se dedica a crear categorías difíciles de comprender, o a sectorizar a la sociedad como gremios, ni a pelear solo por las reivindicaciones de un “sector”. Lo que el feminismo popular plantea, es construir desde las bases una nueva forma de interpretar la realidad, y de relacionarnos los hombres y las mujeres, las identidades y sexualidades revolucionarias, desde nuestros territorios, en forma concreta y comunal (p.63).

Dentro de estas pluralidades, nos fuimos acercando hasta encontrarnos con algunas manifestaciones, en nombre de mujeres líderes, constructoras de realidades, las cuales han ido gestando un camino desde su propia vida hasta convertirla en un vínculo con los procesos en comunidad. Estas elecciones las han llevado a generar una transformación profunda desde sus modos de nombrarse como mujeres, madres, hermanas y compañeras, con intereses particulares sobre sus búsquedas como una forma de superación, ante lo que no fue realizable en su infancia o en su juventud, debido a las condiciones económicas y sociales que las llevaron a tomar otros rumbos sobre sus quehaceres, de algún modo como lo comparte Zibechi (2008):

La fortaleza de las mujeres, y esta es una característica de los movimientos actuales en todo el continente, consiste en algo tan sencillo como juntarse, apoyarse unas a otras, resolver los problemas a “su” modo de, con la lógica impecable de hacer como hacen en

sus casas, de trasladar al espacio colectivo el mismo estilo del espacio privado, una actitud comunitaria espontánea (p.34).

A través de un ejercicio con objetos musicales, culinarios, artísticos y literarios, se les propuso que eligieran el elemento con el cual se sentían identificadas para aprender algo que tuviera relación con él, manifestando ; T.A *“me siento identificada con los instrumentos porque me gusta bailar, sentirme feliz”*, *“yo me vine para el lugar de los alimentos porque la cocina siempre me ha acompañado, además soy muy creativa”*, *“yo soy una mujer que siempre ha querido aprender a escribir, me gustan los libros, pintar y cocinar”*. Estos encuentros que se dieron durante los talleres cada vez se hacían más relevante, entre las mujeres y nosotras mismas, donde nos preguntábamos *¿qué puede pasar cuando un grupo de mujeres, llenas de poder se juntan?* Este interrogante que describió en gran parte las dinámicas de los talleres, que se manifestaba a través de la unión y compartir de los saberes dados en colectividad.

En la medida que íbamos acercándonos a través de las historias, se sumaba la fuerza para comprender las múltiples realidades que habitaban el espacio. Acudiendo a las memorias individuales y colectivas de las mujeres, surgió otra pregunta transversal, y fue; *¿cuáles son los lugares que se movilizan cuando retornamos a recordar?* Un lugar para leer desde la transformación dada en las prácticas de las mujeres, que les permitió hacer una revisión histórica sobre las demandas sociales que se habían configurado sobre su sistema simbólico, el cual estuvo durante muchos periodos de sus vidas, sometido a prácticas patriarcales, de las cuales se describían a través de hechos violentos que se habían normalizado en su cotidianidad, como se enuncia en E.S.A; *“Cuando yo empecé acá con*

Vamos Mujer y Ellas Crean, nos enseñaron hablar, porque a nosotras no nos sacaban una palabra. Ahora es diferente, a mí me ha tocado hablar hasta en escenarios. Uno se va reconociendo a uno mismo y es capaz". A partir de estas experiencias, es posible el reconocimiento de este espacio que ellas han construido, como un lugar para la reivindicación y la reflexión a través del saber popular y cultural, haciendo posible una apropiación crítica de sí mismas sobre la idea de *-ser mujer y ser líder-*.

Esta etiqueta, que nos instala paradójicamente, en la cual emergen constantemente formas de resistir, las cuales son posibles a través de la manera en que ellas comienzan a narrarse dentro de diferentes escenarios que identifican como un momento para ser "libres", vinculando estos espacios como el lugar donde ellas se reconocen autónomas, apropiándose de prácticas en su casa, en el barrio y en el grupo de mujeres, con relación a lo que enuncia Korol (2007):

A pesar de aquellos límites, ha sido valioso el intento de atravesar el discurso político e ideológico con un compromiso que implicaba a nuestros cuerpos, que nos obligaba a una actitud cotidiana que pretendía ser coherente con los valores del "mundo nuevo" que soñábamos. Era el intento de revolucionar no sólo la superestructura política, no sólo la estructura económico-social. Tratábamos de revolucionarnos también a "nosotros mismos" para volvernos sujetos de la historia, superando la alienación política, económica, social, cultural que nos deshumanizaba (p.9).

Estas relaciones unilaterales comienzan a contrarrestarse con el intento de generar otras miradas y acciones impulsadas desde las mujeres que proponen unas relaciones

diferentes, contextualizando sus prácticas con base a las necesidades propias que se transcriben en un bien común. Donde las estructuras económicas, sociales y políticas del territorio se ven sujetas a la transformación constante, a partir de la apropiación de ellas en acciones colectivas y solidarias que se describen en micro prácticas de resistencia, proponiendo una dinámica alternativa de apropiación y subsistencia en el territorio, por ejemplo, Doralba acudió al ropero diciendo; T.D.A *‘ ‘acá es donde yo organizo y cuido todo, para recoger los fondos de todo el grupo’*’, T.B.A cerca de unas flores, enunciaba; *‘ ‘este lugar me gusta y lo escogí porque yo siempre he amado muchos las maticas, a mí me gusta hablarles, acariciarlas, saber cómo están. A mí me gusta sembrar cebolla, cilantro, penca, varias cositas que me mantengan cerca de la tierra’*’.

Después por elección conjunta algunas mujeres, escogieron el comedor comunitario, manifestando; T.A *“nos gusta este espacio, porque es un lugar en el que la gente del barrio puede comer algo y sentirse cuidada”*. Continuamente, otras de ellas eligieron La Casa de las Mujeres, sobre la cual expresaron; T.A *‘ ‘es un lugar donde podemos compartir, sentirnos vivas, cuidarnos entre nosotras mismas’*’, T.A *‘ ‘este lugar es donde podemos ser compañeras y recordar las cosas que hemos hecho por el barrio’*’. Por último, una de ellas, mencionó que su mayor interés y donde ella se vinculaba con el barrio era; T.A *“siendo buena vecina y preguntarles a los vecinos cómo están”*.

Cuando estas historias se hacen presentes, logran evocar realidades conjuntas y sincronizadas que llevan al encuentro de la historia individual como un reflejo en el que la otra compañera también participa, sumándose a ser una historia colectiva y común, como lo pronuncia Marcos *“Son haces de palabras que, en sus mundos, crean la realidad y la forjan.*

Las admiro y los admiro. Están embarcados en un viaje disidente, transgresor, interconectado al mío” (p.12).

En estos encuentros, han podido darle vida a procesos creativos, aportando a su formación como lideresas, en clave de rescatar la voz como un elemento de transformación, que las lleve a salir de un estado de subyugación, a entender un lugar de denuncia y movimiento, donde se han pronunciado bajo la construcción de nuevas prácticas alternativas y emancipatorias. Se ejemplifica, gran parte de este proceso en el espacio físico: *La Casa de las Mujeres*, donde se ha tejido un desafío, la divergencia y subversión, hacia el camino de mujeres que se han pensado y se piensan en este lugar como espacio para compartir el saber. Creando en él, un camino para la educación emancipatoria, como lo decían ellas, para ‘*escaparse un ratito de la obligación*’, lo que enuncia, esa morada temporal como un surgir de la contrariedad y la resistencia. Un lugar para educarse desde la libertad, como lo diría Freire (1993) “No hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces práctica educativa sin ética” (p.51).

Rescatando esta concepción de lo político en miras a su liderazgo comunitario, dentro de este espacio que ha sido fundamental para la realización del movimiento y la concentración de sus ideas, emociones y procesos en el territorio. *La Casa* ha sido un lugar de convergencia, en el cual los valores políticos se han traducido en un factor relevante para la relectura y reconstrucción de las nociones de ser mujer, entendiéndose ellas mismas desde la diversidad que las habita, partiendo de sus experiencias en diferentes ámbitos personales. Asunto reiterativo que ha permitido crear en este espacio una lógica alterna que

revolucionaria cualquier expresión que las apartaba de su colectividad, desde estrategias de control y silenciamiento en el que eran directamente negadas.

El proceso ha sido un devenir de cambios que han fortalecido su relación consigo mismas y con las demás, creando lugar para sanar e identificar sucesos pasados que evidenciaban dolor, tomándolo ahora como un elemento de transformación para la realización de procesos comunitarios que movilicen y reconstruyan el tejido social en el cual ellas participan activamente, en palabras de Korol (2007) “*los gestos heroicos*”, que han contribuido a remover con sus acciones colectivas una serie de prácticas radicales que se inscriben en una lógica adversa a las realidades que las habita.

Estas subjetividades que han puesto su posición desde un lugar de denuncia ante ese pasado de opresión, han traído consigo una propuesta pedagógica desde la resistencia que ha permitido ir erradicando aspectos del sistema capitalista y patriarcal, como la imposición de la cultura androcéntrica del conocimiento y la práctica, las relaciones unilaterales y fundamentadas en un absolutismo. Este lugar en el que se ha promovido la creación de procesos éticos y políticos desde la reflexión, confrontando constantemente las imperantes estructuras de dominación, se puede leer desde la pedagogía feminista, que se ha constituido como un camino de resistencia, así como lo postula Korol (2007):

Es una pedagogía feminista que se vuelve inconveniente, que provoca al feminismo, lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas, no porque crea tener más claridad que lo que se ha acumulado en la experiencia histórica de este movimiento, sino simplemente porque hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas

abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder (p.18).

Estas prácticas que han forjado un camino de formación y apropiación de los procesos de liderazgo que han llevado a cabo las mujeres en sus barrios, les ha dado un lugar de reconocimiento ante la comunidad, que no ha sido gratuito, puesto que la movilización social ha sido de raíz, no se ha reducido al discurso, sino al acompañamiento cotidiano, como un ejercicio de lucha al abandono estatal y las estructuras de poder que han circulado de manera negativa en su territorio.

Estas formas de resistencia se han descrito a través de sus prácticas de liderazgo, a partir de las cuales las reconocen, como dicen ellas; E.E.A. *“A mí me reconocen como líder porque tengo una forma de ser muy diferente, los jóvenes llegan a mi casa a buscarme, pero siempre es fuera de la escuela”*, E.S.A. *“A mí me reconocen como líder porque me ven salir mucho a las reuniones, porque han llegado acá a las 8 de la noche, a pedirme un consejo. Cuando yo busco una persona, es porque yo sé que me puede ayudar a mí, es porque es una líder. Cuando yo empecé con esto fue porque me nacía, a mí siempre me ha gustado trabajar con niños y con ancianos, siempre he querido con adolescentes, pero sé que es más pesadito”*. Hacerle frente desde sus lugares personales, identificando su labor de liderazgo más allá del utilitarismo, trascendiendo esta práctica hacia la deconstrucción del silenciamiento y la enajenación, reformulando la participación social en estos

escenarios como actos subversivos que remuevan las prácticas represivas que se han instalado allí.

A través de este análisis y las expresiones que surgieron durante el devenir del proceso, cabe resaltar las múltiples formas que se enuncian para comprender el ejercicio del liderazgo, aspecto que profundiza y se reformula constantemente, a partir de diferentes interpretaciones que varían también según el contexto cultural, social, económico y político. Donde se configuran otros símbolos y significados en la representación del liderazgo social, el cual conlleva siempre la construcción de nuevas identidades colectivas como modo de organización para la lucha y la apropiación de sus territorios, en los cuales la participación es una acción que coexiste constantemente entre las realidades individuales y colectivas. Los líderes y lideresas se pueden narrar entonces como sujetos generadores de espacios para la transformación y legitimización del conocimiento histórico, comunitario y en esencia, son constructores de tejido social, en síntesis, como lo expresa Delgado (2011):

Lo que significa reconocimiento, encuentro, intercambio de puntos de vista con otros, aspectos vitales para configurar un sentido del *nosotros* sobre la base de establecer nuevos lazos sociales que representan confianza, lo que hace que emerjan y se susciten expresiones de resistencia, porque el reconocimiento recíproco del otro se convierte en la razón de cada sujeto para seguir luchando (p.61).

5.3 Prácticas educativas como lugares de movilización hacia la comprensión de lo político

1.



Taller de profundización sobre formación política. El Tirol III (11/06/19)

5.3.1 Un camino para la profundización y la movilización individual y colectiva: Formación Política

Este camino inició en la zona rural y urbana de El Carmen de Viboral, en barrios populares de Medellín, en Isla Fuerte y en Moravia, caminos de tres mujeres diferentes, que de forma indirecta gestaron pensamiento crítico y formación política en cada una de nosotras. Más adelante, estos caminos se unieron en San Antonio de Prado, Cuba, y en dos barrios periféricos de Medellín, desde donde narramos este proyecto, Altos de la Torre y El Tirol II, en los que la EP fue siempre nuestro lugar de enunciación el cual permitió crear este proceso.

Los encuentros con las comunidades de Altos de la Torre y El Tirol III, revelaron un panorama lleno de personas que le apuestan a la transformación de sus comunidades de diversas maneras, fue así como en Altos de la Torre, a sugerencia de la coordinadora de la IE, nos acercamos al grupo de mujeres que se reúne para hacer gimnasia, asistir a talleres y apoyar en lo que la comunidad requiera, algunas de ellas, pertenecían al grupo de Mujeres Creativas con Esperanza, el cual por muchas razones se había dispersado, y ella consideraba relevante volver a darle fuerza a este. Por este motivo, iniciamos talleres de acercamiento con el propósito de conocerlas y llegar a un común acuerdo frente a la temática de los encuentros.

En el Tirol III, también el vínculo se hizo con la I.E Lusitania, acudiendo a miembros de la comunidad educativa como profesores, estudiantes e integrantes de la JAC, con quienes se realizaron talleres para el acercamiento entre ellos y nosotras, así como entre ellos y algunos miembros de la JAC. En estos dos escenarios, vislumbramos que era importante fortalecer la organización del grupo de mujeres, la JAC de El Tirol III -debido a que lleva poco tiempo de estar conformada- y generar espacios de participación en la escuela para los niños, niñas y jóvenes. En sintonía con esto, Dri (2007):

El grupo, los grupos, que se reúnen en asamblea, si no quieren paralizarse, si, por el contrario, quieren tener eficacia en la autotransformación y en la transformación de la realidad, deben construirse como sujeto colectivo. Sólo devienen sujeto en la medida en que actúan como colectivo, en la medida en que producen efectos, transformaciones, en

una palabra, en la medida en que pueden decidir y actuar. Ello implica “organización” (p.83).

A través de estos encuentros en los que la formación política se vivió como una puesta en común, dado que cada uno de estos grupos, veía la necesidad de fortalecer sus procesos de liderazgo a través de esta, a pesar de que la mayoría de las personas no la nombraban así, debido a que la concepción que tenían de lo “político” siempre estaba asociada a lo institucional.

Fue importante entonces, establecer una relación frente al significado de lo político a partir de la cotidianidad de cada uno de los participantes, con el fin de hacer más próxima la relación en este aspecto, trayendo al centro los escenarios en los que se movilizan cada una de estas personas; la escuela, el grupo de mujeres y las JAC, y vinculando cada una de sus experiencias como actos políticos. Frente a esto, Korol (2016) expone que:

Problematizar y pensar políticamente la vida cotidiana, nos permite poner en la reflexión, el debate y el análisis a cuerpos y territorios, los primeros vínculos en los que nos socializamos, como la familia, la escuela; los lugares en los que adquirimos las primeras nociones del mundo, en los que nos disciplinan y ordenan, nos colonizan y nos domestican... y donde en algunos casos adquirimos recursos básicos para resistir esa colonización y ese disciplinamiento (p.79).

Reconocer los diferentes espacios y prácticas en los que los participantes se sienten más identificados, o donde han ejercido un trabajo más fuerte, visibilizó las diferentes formas de ejercer procesos de liderazgo en la comunidad o en la escuela. En el caso de

Altos de la Torre, espacios como el comedor comunitario, la escuela y La Casa de las Mujeres, son de vital importancia para la comunidad debido a que, desde cada uno, se busca el bienestar de esta. Por esta razón, que las mujeres del grupo participen en esos espacios, da cuenta de la importancia de su rol en la comunidad. En el Tirol III, específicamente la JAC, y la sede de la I.E con todas sus dependencias, en la que los niños, niñas y jóvenes se reconocen desde su accionar.

Es aquí donde se hace evidente la capacidad de agencia de cada uno de los sujetos, quienes, en sus territorios, atienden a las necesidades que van identificando, tal y como lo mencionaron algunos miembros de la JAC de El Tirol; G.J.M.T *“hace más de un año nos encontramos acá, nos surgió la idea de crear una JAC, llegamos aquí y encontramos muchas falencias, no había quien liderara, no había quién pusiera orden. Empezamos a tertuliar y a hablar de esta”*.

Ahora bien, cuando hablamos de lo político ¿a qué nos referimos?, este fue otro de los interrogantes que dio paso a la expresión de cada una de las concepciones que se tienen socialmente; G.J.F.T *“el político en realidad en Colombia y en el mundo, es el encargado de una mafia. Muchos retirados han dicho, yo era buena persona hasta que me metí a la política, porque tenía dos opciones, o me mataban o me echaban del cargo, por eso me volví corrupto”*, G.E.T *“político es lo del gobierno, ¿en este país? un político es el que roba”, “un político tiene como un mando” , “es como uno comienza a hacer política, es como usted apenas estar entrando en ese mundo*. Cada una de estas ideas, atienden a una noción de lo político netamente desde lo institucional, con gran referencia a asuntos

estatales, además, responden al cómo desde la mayoría de los escenarios educativos nos han relacionado con este aspecto.

Por esta razón, consideramos relevante permear diferentes escenarios educativos con otras concepciones, que fueran creadas a través de las experiencias en cada uno de los talleres, algo que es muy propio de la EP, llegar al conocimiento a partir del diálogo de saberes, la experiencia y la relación con la cotidianidad. Como lo plantea Diatriba (citado en Torres, 2018):

Apostamos a la construcción de espacios educativos autónomos de nuevas concepciones políticas, educativas y de poder popular. Asumimos la perspectiva de la EP, ya que entendemos la práctica educativa como acción política y postulamos una concepción de conocimiento como herramienta para la lucha y para la construcción de una nueva sociedad (p.10).

De esta manera, nos adentramos a la formación política, frente a la cual algunos miembros de la comunidad educativa expresaron; T.C.T *“la formación política se puede dar en el barrio con amigos, hablar de los problemas”*, E.F.A *“es aquella que se centra en el conocimiento y promoción de los derechos de los niños y en derechos humanos”*, G.M.T *“aquí con ustedes hicimos formación política”*, E.E.A *“la formación política no es de politiquería, es de nosotros mismos como conformamos los muchachos. Eso no es decir que yo he estado con políticos, eso es de saber cómo nos relacionamos, saber cómo tratar las personas. A mí la formación política me ha aportado como mujer muchas experiencias”*.

Estas palabras, se fueron transformando y nutriendo a partir de los diferentes encuentros, en los que se dio relevancia a lo simbólico, lo místico y lo corporal, lo cual, fortalecía los lazos de confianza, generaba vínculos y posibilitaba el acercamiento a la formación política desde diferentes esferas. Comprendiendo la noción de lo político desde una mirada más próxima a sus espacios cotidianos, en los cuales surgían sus reflexiones como puntos de análisis ante una situación problema, con relación a lo que expone Korol (2007):

El cuerpo que lucha tiene que aprender a involucrarse con todos los sentidos y, por lo tanto, la formación política no puede reducirse a una esgrima de palabras, sino que requiere pensar desde los pies que duelen, desde las manos que trabajan, desde el corazón que no se cansa de bombear sangre para que la lucha continúe. Por ello, la formación política incorpora momentos de mística, de creatividad, de ejercicio de sentidos, de reencuentro de pensamientos, cuerpos y sentimientos (p.239).

Es posible considerar, el carácter representativo y valioso que componen estas actividades que parten de un acto simbólico, donde se combinan en un escenario educativo, llevando a proponer otras dinámicas más íntimas que den apertura y despliegue a la participación de los sujetos a través de sentir y pensar distinto, a reformular las nociones del espacio y el acto educativo como un acto político en pro de la transformación individual y colectiva, como lo menciona Torres (1993):

Las prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se

constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías (p.22).

Ser protagonistas de su propia transformación y la de sus territorios, es algo inherente al sujeto político y que es reconocido en cada uno de los participantes dada su capacidad de agencia, que como enuncia el autor van en función de sus intereses y utopías, además, son posibles porque ellos mismos se han preguntado desde lo individual y lo colectivo a qué le apuestan en su territorio y en su vida.

5.3.2 Relatos sociales: revelaciones y confrontaciones al nombrarse como sujeto político

En el proceso de formación política, se fue gestando el interrogante frente a lo que es ser un sujeto político y hacia el reconocimiento de cada uno como tal. Inicialmente, las respuestas iban encaminadas también a lo institucional, lo cual es evidente en respuestas como; G.J.M.T “*sujeto político: corrupción, qué más podría decir, corrupción*”, la cual fue expresada por un miembro de la JAC de El Tirol III. Estas percepciones, se transformaban cuando se enunciaba y se construía colectivamente este significado a partir de las siguientes ideas; G.E.T “*ser político es respetar y hacer respetar la comunidad y todo eso*”, G.P.T “*somos nosotros los sujetos que luchamos por las necesidades del barrio para que miren las necesidades que tenemos y nos apoyen*”, G.J.V.T “*desde que existe el ser humano, existe la política, es que esta se hizo para servir a la comunidad, más no los politiqueros, esto lo tenemos en el país cada día*”, este escenario de respuestas, da cuenta de otras formas de concebir la concepción de *sujeto político*.

La pregunta anterior, tuvo otro matiz cuando a esta se le sumó otro interrogante que se remitía al autorreconocimiento de cada uno de los participantes; ¿se considera sujeto político?, G.E.M.T “*cuando estoy acá sí*”, G.E.E.T “*acá con ustedes*”, estas respuestas dadas por estudiantes de El Tirol III denotan que relacionan el espacio de taller como un escenario en el que se reconocen como sujetos políticos, también, desde los procesos agenciados por cada uno, lo cual se evidencia en respuestas como; E.E.A “*con los semilleros de los niños para que no cojan malos caminos, en la JAC para mejorar nuestra comunidad y el barrio*”. Este panorama, da cuenta de cómo desde la EP se conciben a los sujetos, como la afirma la Corporación Con-vivamos, citado en (Torres, 2018):

Desde el enfoque de la EP asumimos a los sujetos como sujetos de saber y transformación, protagonistas de su historia y por ende, responsables de su devenir. Esta mirada posibilita relaciones que van más allá de la transmisión y asunción de conocimientos, hasta la horizontalidad y el respeto, generando iniciativa, autonomía, responsabilidad por los actos cotidianos y disminuyendo así la dependencia (p.103).

Siguiendo lo expuesto, desde la EP se conciben a los sujetos como sujetos de saber y transformación, protagonistas de su historia y, por ende, responsables de su devenir. Esta mirada posibilita relaciones que van más allá de la transmisión y asunción de conocimientos, hasta la horizontalidad y el respeto, generando iniciativa, autonomía, y responsabilidad por los actos cotidianos, lo cual, desde este proyecto nombramos como capacidad de agencia.

5.3.3 Una mirada que parte desde adentro para la transformación conjunta: capacidad de agencia

El camino recorrido, nos abrió paso al reconocimiento de diferentes prácticas que agencian cada uno de los participantes, sea desde la escuela, las JAC, y el grupo de mujeres, evidenciando que, han hecho de la palabra y la reflexión, una acción. Como lo enuncian en diferentes conversaciones; G.J.L.T *“para mí es muy satisfactorio decir que estoy utilizando mis conocimientos en beneficio de una comunidad”*, E.E.A *“en el grupo que yo tengo de niños, se les enseña a bordar, compartir, a respetar. En este momento se quiere formar un coro. A otras señoras les enseñó a leer desde enero, ellas no sabían escribir, ni leer, yo le apporto a la escuela, con los niños en mi grupo del medio ambiente, haciendo actividades para que no estén por ahí en la calle, mientras no están en la escuela”*.

En cada uno de los encuentros se intencionaban momentos para que cada uno reconociera la apropiación que tienen en sus territorios, la cual se reconoce como una acción política que posibilita la transformación de este. Es importante resaltar, que muchas de esas acciones, se han dado en la escuela, gracias a profesores y coordinadores que hacen frente a los métodos tradicionales, los cuales generalmente están alejados de las problemáticas de la comunidad, como lo expresa una de las lideresas de Altos de la Torre refiriéndose a la coordinadora de la IE; *“cuando sucede un problema en la escuela, ellos hablan con ella, porque ella ha sido una líder en la comunidad, está pendiente de todo. Hasta ha descubierto violaciones de varias niñas de la comunidad, en la que también he trabajado desde la mesa de Infancia y Adolescencia”*, y cómo se manifiesta en E.A.T *“me*

gusta que en la comunidad en la que estoy, nos pongamos metas, nos pongamos retos, pero no quiero ser reconocido por lograrla, sino por haber intentado con mis compañeros juntos”.

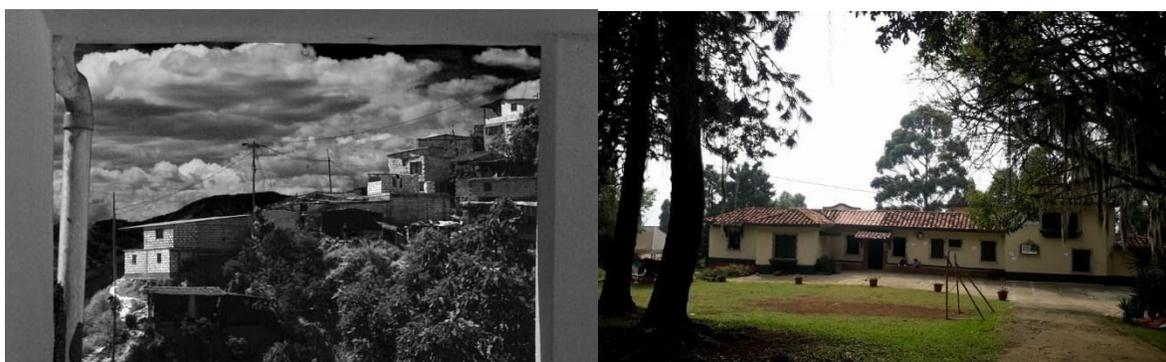
La formación política, entendida desde la EP, es un proceso de largo aliento, que nos ha llevado a reconocerla dentro de un escenario de encuentros, tensiones y distensiones, como puntos de construcción y debate. Reconociendo que se ha nutrido desde las cotidianidades de cada sujeto, como una máxima expresión de enunciar, “la vida como un acto político”, como un principio ético para comprender las realidades sociales, desde la propia. Partir siempre de sí, para entender y vincular con otras miradas y formas de interpretación de los procesos que nos acompañan como actos de transformación. Como lo afirma Torres, (2011):

Hecha esta aclaración conceptual, es evidente que el nivel de la realidad social en el que actúa preferentemente la EP es la subjetividad popular, llámese conciencia social, saberes, conocimiento o cultura popular. La formación de sujetos populares capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipatorias está relacionada con la formación de un sistema de imaginarios, representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades, desde las cuales estos sujetos atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad (p.25).

Conlleva también a una apropiación desde lo social, lo económico y lo político, en las cuales, estas movilizaciones populares, que nacen desde abajo, tengan la posibilidad de

tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas, como fundamento libertario. En el cual, se pueda manifestar un campo formativo que le apueste a la construcción de sujetos con protagonismo histórico que los situará de manera diferente en sus relaciones y sus acciones en colectividad.

5.4 Escuela y comunidad: escenarios posibles para el tejido y la transformación social



Fotografía izquierda: tomada desde la IE Joaquin Vallejo Arbelaez sede Altos de la Torre por: Junior Mendoza. Fotografía derecha: Portada de la I.E Lusitania Paz de Colombia, sede El Tirol III.

En este capítulo abordaremos la relación entre la escuela y la comunidad, partiendo del tejido social como base de estas, porque es el que permite la construcción de comunidad, después hablaremos de los sentidos de la escuela, atendiendo a una escritura polifónica y a la necesidad de comprender las prácticas educativas de manera contextualizada, para retornar a esas relaciones, problematizarlas, cuestionarlas y entenderlas.

5.4.1 Trayectorias y caminos al encuentro comunitario

Para hablar de las relaciones entre escuela y comunidad, es necesario remitirse al origen de cada una de ellas, a comprender cómo se constituyeron, cómo se fueron conformando y tejiendo en unas geografías poco favorecedoras y en unos contextos, cuyas dinámicas sociales son tan complejas y cambiantes que puede llegar a costar el hecho de nombrarse como comunidad y, sobre todo, sentirse parte de la misma para transformarla, desde el lugar que se sienta y se crea posible.

Los territorios en los que llevamos a cabo nuestra propuesta, se encuentran ubicados en zonas periféricas de la ciudad, el Tirol III es una urbanización conformada por 12 Torres, habitada por familias damnificadas por desastre o por encontrarse en zonas de alto riesgo en el año 2017; y, Altos de la Torre, es un barrio que desde los ochenta, empezó a ser habitado y construido a base de palos, madera y adobes por familias que venían desplazadas del Urabá, el Bajo cauca y el Norte de Antioquia. Hacemos esta distinción, porque fue necesaria para comprender sus dinámicas sociales y las incidencias que estas han tenido tanto en la construcción de tejido social, como en la construcción de comunidad y, por tanto, en los vínculos que desde este lugar se han tejido con la escuela.

En el caso de El Tirol, la escuela ha jugado un papel crucial ya que se pensó y construyó desde sus inicios como un escenario educativo alternativo de posibilidades, desde la esperanza y el amor que se ha ido transformando y tejiendo en compañía de la comunidad. también la JAC, pues si bien recientemente comienza a constituirse y

fortalecerse, como lo expresa uno de sus integrantes “Hace más de un año nos encontramos acá, nos surgió la idea de crear una JAC, llegamos aquí y encontramos muchas falencias, no había quien liderara, no había quien pusiera orden. Empezamos a tertuliar y a hablar de la JAC. Al fin y al cabo se nos da la personería. Si somos líderes, tenemos que trabajar por una comunidad”. GF-TJ Advertimos en lo caminado con ellos, que es un espacio que busca generar vínculos que posibiliten la construcción de tejido social y, por tanto, de comunidad.

De este territorio cabe resaltar que, si bien se encuentran en un proceso inicial de construcción de comunidad, han ido fortaleciendo a partir del trabajo colaborativo el tejido social, el cual se configura en la medida que desde nuestras individualidades nos vamos reconociendo como parte de una colectividad, en construcción y de-construcción constante con el otro y lo otro. Por tanto, uno de los participantes expresa “Construir comunidad en nuestro contexto es muy complicado, debido a que la cultura nos ha dado un pensamiento egoísta, de primero el yo, se pierde poder generar un lazo o un vínculo con el otro, pero sin ser pesimista, podríamos intentar construir comunidad buscando empatía en los seres más allegados, compartiendo con ellos, ideales, metas, aunque no se puedan cumplir o no podamos llegar a ellas. O sea, tener entre todos un vínculo que lo podamos hacer mejor” (E.A.T). Ese reconocimiento se ve mediado por las relaciones que tenemos con el entorno que nos rodea, por las presencias y/o ausencias de otros seres que nos van acompañando en el camino desde sus experiencias, sentires y prácticas.

Altos de la Torre, tiene un recorrido como comunidad mucho más amplio, pero el tejido social se ha visto fragmentado por las problemáticas de violencia intrabarriales; esto

ha generado tensiones intra e interbarriales, relacionadas con intereses económicos, posturas políticas, permanencia de los procesos, estatus social y luchas de poderes. Generando distancias de muchos de los escenarios que tienen construidos e instaurados en sus dinámicas cotidianas y que se desarticule su accionar, al tiempo que se generan situaciones de miedo por parte de algunos líderes en particular, al ser los más visibles ante todo el barrio en general. Al parecer el miedo, se sigue revelando como una forma de separación, fragmentación y anulación de los vínculos fuertes que han contribuido como un modo de resistencia, con relación a esto, traemos la idea de Sousa (2018) expresada en una entrevista del diario español El SALTO:

Tiene que haber un cierto equilibrio entre miedo y esperanza porque el miedo sin esperanza es la desesperanza, es la parálisis, es la muerte. Y la esperanza sin miedo es un voluntarismo que puede ser también suicida. Entonces, hay que equilibrar eso. Pienso que estamos en una época en la que el miedo predomina sobre la esperanza. Este momento que podemos llamar un ciclo global reaccionario está en todo el mundo, comandado por el neoliberalismo global y está creando sobre todo un sentimiento de miedo en todos los que resisten (2018).

Los desplazamientos forzados por causa de la violencia experimentados en varias ocasiones, es el caso de la mayoría de las mujeres del grupo, por lo cual mantener la esperanza frente a un panorama social cargado de sonidos de balas inesperados, incertidumbres y demás, es todo un acto de resistencia. Pero el punto, es que, al parecer, estas mujeres encuentran formas de re-existencia, que se basan en la generación de acciones

y procesos que propenden por un bienestar común, en la medida que sus condiciones lo posibilitan. Así lo leemos en el siguiente relato *“Un país de las mujeres tiene que estar muy organizado, para que nosotras como mamás, tías, hermanas, hijas, compañeras, hagamos de ese lugar, un espacio sin violencia, ya hemos sido demasiado violentadas, ahora es tiempo de cuidarnos entre nosotras mismas”* (T.YA).

Dentro de este escenario de tensiones y encuentros, logramos evidenciar que el proceso ha estado acompañado y orientado en ciertos momentos, por actores externos, que como nosotras llegan al territorio con la intención de desarrollar un proyecto, cumplir con una obligación contractual, entre otras razones que pueden tener las diferentes organizaciones y/o agrupaciones que hayan hecho algún tipo de presencia-movimiento en el barrio. Las mujeres reconocen que esto es complejo, porque generalmente se encuentran con propuestas innovadoras que encajan muy bien con las problemáticas del momento, pero no hay una permanencia por parte de los externos (Organizaciones, fundaciones, universidades), los cuales han llegado con la intención de generar procesos sociales dentro del territorio, pero no siempre se han logrado culminar y socializar de manera adecuada y pertinente con las propuestas iniciales. Esto ha generado que la misma comunidad se fragmente, perdiendo credibilidad y apropiación de estos procesos, de los cuales, en muchas ocasiones no tienen clara su presencia y proyección.

En esta medida, las mujeres se nombran como parte de una comunidad, primero por habitar un mismo territorio, segundo, porque reconocen la importancia de las individualidades, pero en el sentido que nos acercan al otro, a entenderlo y saberlo desde sus capacidades, pero también desde sus necesidades, finalmente, porque partiendo de todo

lo mencionado, una de ellas dice *“tenemos que ir buscando la manera o un punto de encuentro para poder formar una comunidad”* (D.E.A).

Estos ires y venires referentes al tejido social y la construcción de comunidad en ambos territorios, dan cuenta que comparten algunas características sociales, económicas y políticas que merecen ser puestas en diálogo, para comprenderlas mejor y generar alternativas que, desde ambos escenarios de diálogo y accionar, puedan ser abordadas y transformadas.

Vislumbramos entonces un panorama, donde las objeciones que anuncian ciertas prácticas revelan constantemente un desequilibrio de fondo, lo cual es evidente en las múltiples marginalizaciones que padecen las comunidades. Estos actos, cobran otro sentido, cuando el espacio se posiciona desde la producción de prácticas sociales, donde la misma comunidad se reconoce desde una existencia crítica y potente, desde la que se reinventa y lucha, vislumbrando alternativas contra la injusticia y la opresión. Aclarando que, si el fundamento de base que potencia la lucha por la construcción de comunidad nace desde la colectividad, es inevitable no partir desde la memoria individual, pero también del reconocimiento de la memoria colectiva, en la que se configura el barrio donde retorna y se posibilita el diálogo de saberes, para hallar y entender quiénes somos, cómo habitamos los espacios y de qué manera participamos en ellos. Como lo enuncia Freire (1996) hay que tener en cuenta que la historia no termina con la historia individual de cada uno (p.57).

5.4.2 Sentidos de la escuela y prácticas contextualizadas

Aquí hablaremos de los sentidos de la escuela, sentidos que le han sido atribuidos, sentidos contruidos y hasta olvidados. Sentidos que se han ido transformando y leyendo desde otros lugares y experiencias. Son las formas en que la escuela, innegablemente, se ha visto permeada por las dinámicas sociales y comunitarias en las que se encuentra inmersa y, por ende, en las que ha ido transformando sus prácticas vinculantes o no con la comunidad.

Reafirmamos que la pregunta por los sentidos y prácticas tejidas en la escuela hoy, nos interpelan como maestras en formación y, este interrogante se ha vuelto cada vez más crítico e insistente, en la medida en que la EP ha entrado a acompañar nuestro caminar como tal. Por esto, nos negamos a pensar y seguir sintiendo la escuela como un escenario donde se siguen reproduciendo modelos mercantilistas, por tanto, que buscan la homogeneización de los seres humanos en todas sus dimensiones, un espacio que, sutilmente, le sigue negando la entrada y el ejercicio de sus derechos a todo aquel que no cumpla con unos parámetros normativos establecidos. Esta no es la escuela que queremos, tampoco la que soñamos, pero partimos de ella para problematizarla y transformarla en compañía de otros y otras que se nos van sumando en el camino. Siguiendo a Torres (2017)

(...) la irrupción de estas nuevas dinámicas sociales, culturales y políticas le plantea a las instituciones escolares nuevas demandas: que recupere su lugar cultural en la formación para la democracia, que contribuya a la educación ciudadana, que colabore en la formación en derechos humanos, que forme en una cultura no sexista, etc. Se le exige que involucre en sus currículos las temáticas y problemáticas propias de la complejización social descrita y de las singularidades de su contexto local o social; por ejemplo, que

enfatices la formación de identidad regional o étnica, así como en el respeto a la diferencia (p. 9).

La “escuelita” del Tirol III, desde su misma infraestructura nos remite al tipo de escuela que enuncia Ortega, es una escuela que no se encuentra rodeada por barras de metal, mallas o muros, por el contrario, se encuentra rodeada por montañas, es acogedora y abierta. De hecho, es nombrada por los estudiantes constantemente como la casa, generalmente, es un lugar donde uno se siente acogido y acompañado; este debería ser uno de los propósitos más perseguidos por nuestro sistema educativo. Es necesario resaltar, que lo es, debido a que en ella se han resignificado la enseñanza, los procesos de aprendizaje y formas de relacionarse con el otro, lo otro y, por supuesto, con la educación. Todo esto, a partir de la incorporación de “otras formas posibles” de ver y sentir la educación, como lo son los modelos flexibles y la educación popular. Siguiendo a Skliar, C & Larrosa, J (2009):

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (...) unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (p.41 - 42).

En este sentido, las reflexiones propuestas por los participantes del grupo base durante los diferentes espacios de encuentro, diálogo y construcción colectiva, dan cuenta de que entenderse como sujeto político, ampliar las comprensiones sobre el liderazgo, la formación política, la participación ciudadana, entre otros asuntos; se convierte en una

posibilidad para ampliar la comprensión del mundo, ser críticos frente a las múltiples realidades que los habitan y conscientes de su territorio. Es una de las prácticas que se ha ido desdibujando desde los modelos educativos tradicionales y que tiene que ser resignificada. Por lo tanto, uno de los participantes plantea que *“es muy importante que el trabajo se enfoque también en la diversidad”* (T.A.T), haciendo énfasis en que con esto no se refiere únicamente a la discapacidad, sino a todas las diferencias que confluyen en ese territorio, donde enuncia también que se encuentran todos los *“sobrados”* de la ciudad, tanto profesores como estudiantes, pero que *“esto no ha sido impedimento para que se construya una propuesta educativa de acogida”*, pues plantea que lo que hacen en ese espacio como cobrar multa por llevar gorra puesta, no tener el uniforme o tenerlo incompleto, ciertas acciones cotidianas como el consumo de algunas drogas dentro de la institución, entre otros asuntos, hubiese implicado sanciones para todos.

La escolita de El Tirol III, ha intentado orientar su accionar desde estas perspectivas, esto se evidencia en la modalidad educativa en la que se encuentra inscrita que responde a los modelos flexibles, en el cual, desde los programas: brújula, aceleración del aprendizaje y caminando la secundaria, se busca generar una respuesta educativa contextualizada a una población que por sus diferentes características sociales, culturales, políticas, económicas, incluso biológicas, no *“logra”* culminar sus procesos educativos dentro de la modalidad educativa regular y tradicional.

Este proceso educativo, necesariamente, se fortalece o no, en la medida que todos los actores implicados vayan encontrando las maneras de caminar y moverse dentro de él. En este escenario, encontramos una postura particular de una maestra que parece estar

distante de la propuesta educativa de la institución y de los procesos que han llevado a cabo sus pares, que, desde sus subjetividades, han logrado articular sus prácticas para fortalecer el acto educativo. Plantea entonces que *“los aspectos académicos son muy importantes y priman ante cualquier otro espacio, porque esas otras cosas no contribuyen en nada, no aportan”* (T.L.T).

Encontramos entonces que la escuela es un escenario cargado de sentidos que se tejen, se fortalecen y se transforman, con relación a las prácticas, a los sujetos y a las dinámicas sociales que en ella confluyen. Sabemos que la escuela que soñamos, la que estamos empezando a construir en compañía de otros y otras es una escuela que se piense con y para la comunidad, que se vincule a ella y caminen juntas, así *“la escuela debe ser un espacio para la escucha y la transformación, donde la apertura al otro sea el punto de partida para generar procesos educativos integrales”* (09/05/19, T.D.A).

Pero también somos conscientes y lo evidenciamos durante la realización del proyecto, que la escuela tradicional, desde sus múltiples recorridos y representaciones, se ha movilizadado entre lo anteriormente mencionado y otras prácticas y escenarios que la han llevado a perder esos sentidos iniciales con los que se empezó a caminar. Por esta razón, propuestas como estas, que buscan seguir fortaleciendo y dinamizando sus sentidos de base, representan retos y confrontaciones que se relacionan con las prácticas de los profesores, con la apropiación del espacio por parte de los estudiantes, por los contextos en los que se encuentra ubicada, precisamente porque se ubican, desde este lugar, como algo estático e inamovible. Esto no quiere decir que no sea posible generar conversaciones que permitan

trascender lo establecido por tantos años, para tener apertura a otras firmas posibles, de ver, sentir y hacer la educación.

5.4.3 Relaciones que se tejen como una posibilidad de encuentro

Durante nuestro recorrido formativo como educadoras, tanto en el campo de la Educación Especial, como en el campo de la Pedagogía Infantil, la pregunta por las relaciones que se han tejido, se tejen y podrían tejerse entre la escuela y la comunidad, ha acompañado nuestro que hacer, viéndose reflejada en nuestras prácticas de docencia y en nuestro accionar en otros escenarios educativos y comunitarios. Hemos entendido, además, que es una pregunta que debe permitir problematizar el papel que tanto la escuela como la comunidad juegan en el proceso formativo de las personas que los habitan, porque definitivamente, estudiantes, profesores, padres de familia y vecinos, son actores determinantes.

La pregunta se llena de mayores interrogantes, pero también de encuentros, al ponerla en discusión y acción con las experiencias, prácticas, escenarios, memorias y sentires de los habitantes de dos territorios (Altos de la Torre y El Tirol), los cuales, si bien comparten características como estar ubicados en zonas periféricas de la ciudad y estar habitados, en su mayoría, por personas víctimas del desplazamiento forzado; han generado relaciones diversas con la escuela y la comunidad. Esto posibilitó construir, una comprensión de estas relaciones posibles, existentes o en proceso de fortalecimiento, más

cercana y vinculante a las múltiples realidades que se pueden estar viviendo en otros territorios del país.

Con este panorama, la escuela entendida por *Althusser* (1974) como un “*aparato ideológico*”, reproductor de una ideología dominante y neoliberal, donde las relaciones verticales, mediáticas y de poder son las protagonistas, no es una escuela donde se puedan pensar, discutir y generar acciones transformadoras desde lecturas críticas y reflexivas del contexto, desde la voz de quienes le dan vida. No obstante, tenemos la convicción de que en esa misma escuela, se pueden generar sentidos, organización social y pensamiento crítico si se intencionan acciones encaminadas a esto. Por lo tanto entendemos la escuela como un espacio de encuentro, de construcción que es y cobra sentidos cuando se piensa desde y con la comunidad. Así, la escuela posibilita pensar la comunidad, es “*el lugar ideal*” (E.A.T) para tejerla y tejerse desde ahí, pues “*lo que se construye debe estar orientado hacia esta*” (E.A.T).

Esto nos lleva a pensar la comunidad como una convivencia plural de sujetos singulares o peculiares que se está permanentemente produciendo a partir de la creación y recreación de la intersubjetividad que mantiene vivo el sentimiento que los une (Torres, 2013). Siguiendo al autor, la comunidad está en constante movimiento y tensión, pero a la vez es la que la impulsa la generación de procesos de transformación. Por lo tanto, si la escuela no se vincula a esta dinámica, esta relación estaría constantemente fragmentada.

Uno de los participantes comprende el proceso educativo como un eje transversal, en el cual, a partir de la consolidación de ideas y acciones transformadoras, se logra “*mejorar o formar la comunidad*” (E.A.T) en la que se inscriben sus prácticas. Por ende, es

“*un vínculo que se debe hacer*” (E.A.T), pues cuando la escuela reconoce que hace parte de una “*gran comunidad, buscará la manera de que sus miembros se tracen metas plausibles para todos*”. Así mismo, los estudiantes coincidieron con que es “*importante que la escuela y la comunidad y el barrio se junten*” (E.C.T). Esto da cuenta del sentido colectivo que tienen estos procesos y su incidencia en las comprensiones de las personas que los vivencian y habitan. No se comprenden entonces como entornos distantes, sino como cercanos en constante construcción y de-construcción, “*eso sí, siempre en grupo, en colectivo*” (E.C.T). Siguiendo a Torres (2017):

La construcción colectiva de un horizonte histórico, las experiencias acordadas y compartidas, así como la lucha contra otros actores con proyectos diversos, contribuyen a que estas constelaciones de individuos asociados intencionalmente se conviertan en actores colectivos con capacidad de incidir en la dinámica social en su conjunto (p. 6).

Por otro lado, los integrantes de la JAC, desde sus miradas y su ejercicio, le dan fuerza a la articulación entre la comunidad y la escuela, reconociéndola “*se necesitan unificar más las acciones emprendidas desde ambos lugares para así fortalecer todos los procesos que aquí se llevan a cabo*” (08/06/19, D.D.T).

Logramos advertir que en El Tirol III existen relaciones que se están fortaleciendo y que parten del reconocimiento del contexto en el que se encuentran inmersos, saben que comparten escenarios, ideales y sentires, así, desde ambos lugares se tiene apertura a la participación, al encuentro y la acción colectiva. Recientemente se están empezando a consolidar vínculos que les permiten nombrarse y sentirse parte de, lo cual representa un reto para seguir fortaleciendo las relaciones existentes y consolidar otras que les ayuden a

seguir construyendo-se y generando procesos transformadores de las múltiples realidades que los habitan.

Reconocimos que la relación escuela - comunidad, se da en doble vía en este territorio, aunque se ha tejido con mayor fuerza en el sentido escuela - comunidad, ya que sus apuestas se han venido desarrollando con mayor intensidad y constancia; lo cual no implica desconocer que la JAC, aunque apenas se esté constituyendo, ha pensado su accionar encaminado también hacia esta vinculación.

En Altos de la Torre, las mujeres tienen un vínculo con la escuela que se ha tejido desde el vientre, desde los inicios, pues muchas de ellas participaron de su construcción, así lo expresa una de las mujeres *“mi relación con la escuela ha sido desde siempre, desde cargar adobe y todas mis nietas han estudiado ahí. Yo le he aportado a la escuela, hacer tomar conciencia a las mamás, porque varias decían que no servía para nada, yo les dije que no era así”* (E.S.A).

Y según lo vivenciado, podemos decir que siguen haciendo parte de su construcción constante, pues esta, al igual que la comunidad, también es un escenario de tensión y movimiento, donde las condiciones geográficas, sociales, políticas y económicas del sector donde se encuentra, también orientan su accionar constantemente en busca de la transformación.

En este territorio, las relaciones más fuertes que se han venido tejiendo entre la comunidad y la escuela, han partido, por un lado, del interés de grupos, pero también de individualidades que han resistido desde acciones sociales concretas como el *semillero ambiental*, que buscan brindar espacios alternativos para que los niños, niñas y jóvenes del

barrio puedan tener perspectivas de vida distintas que traspasen los límites geográficos a los que muchas veces se ven sometidos y, por otro lado, de la apertura de la escuela, para consolidarse en este lugar como un escenario que propicie el encuentro, que se dispone y moviliza para que procesos como el enunciado y otros provenientes de diferentes entidades como; Mesa de Infancia y Adolescencia, Policía de Infancia y Adolescencia, Mesa de Salud, Corporación Región, Combos, Corporación Alfarero y la Universidad Eafit, en los que las mujeres han estado vinculadas desde la escuela, realizando diferentes aportes, que parten de la relación cercana que han tenido con la comunidad. La escuela es vista entonces, como un escenario que propicia el diálogo y la solución de algunos conflictos que puedan presentarse en el barrio.

Es imprescindible reconocer el vínculo que se crea desde la comunidad, como un diálogo de saberes, sobre el que se empiezan a generar identidades y relaciones dentro de un espacio/tiempo que narran de base a la comunidad y de fondo sus dinámicas sociales y prácticas educativas. Se consolidan como puntos de conexiones que derriban, en gran medida, ideas y prácticas erradas del sistema absolutista y convencional de la escuela. El fundamento de una escuela comunitaria es también un nacimiento de la distensión que generan actos que revolucionan, las estructuras sólidas sobre las que se dogmatiza, el poder real de una escuela comunitaria, como lo menciona Giordano (2015):

Si estamos insertos/as en espacios cuya finalidad es la reproducción de lo existente y no la formación de sujetos críticos, va a ser muy difícil en ese espacio hacer un proceso de EP sin dar una disputa mayor. Más que en categorías de educación es preciso que pensemos en la politicidad de los espacios educativos. Y aquí es donde Freire hace

hincapié: la educación nunca es neutra, porque involucra valores, proyectos, utopías, que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad (p.11).

Un punto de encuentro que parte de la construcción de las relaciones vinculantes entre la escuela y la comunidad es que todos reconocen que necesitan ser cada vez más conscientes y críticos frente a las diversas problemáticas que se presentan en sus territorios, pues reconocen en este proceso, el camino más claro para generar acciones que les permitan transformarlas. Además, manifiestan que esto debe partir de procesos formativos, los cuales, si bien pueden partir de voluntades individuales, deberían ser de carácter colectivo. En este sentido, una de las participantes expresa *“por eso es que estamos así, porque no estudiamos, dejamos que otras personas definan por nosotros, todos deberíamos saber que es una JAC, cuáles son nuestros derechos, deberes. Falta preparar mas nuestra gente, porque la educación que hemos tenido, no ha sido la mejor”* (E.E.A).

Este es definitivamente un punto de tensión, pero una tensión que se debe leer en clave de mediación, de puente que aporta al reconocimiento de lo que no permite avanzar, para poder darle un giro, y transformarla, esta es de hecho, una de las ideas fuerza que impulsa la acción educativa en la escuelita de El Tirol III, pues expresan tener claro, que la percepción de la sociedad sobre ellos, parte de un rechazo, pero eso no los determina, lo que los determina realmente se relaciona con los procesos que llevan a cabo allí y los cambios que estos representan para la comunidad educativa en general.

Otra de las tensiones que se advierten en ambos territorios, se evidencia más a nivel de la permanencia de los procesos comunitarios, pues expresan que en espacios como la

JAC, en ocasiones, por posturas ideológicas, movimientos políticos, incluso, asuntos de cercanía con el otro, generan dificultades para el trabajo en equipo, las cuales, en ocasiones, entorpecen los procesos que se estén desarrollando en el momento.

Logramos evidenciar una tercera tensión, la presencia de la institucionalidad, entendida por ambas comunidades como la llegada de proyectos propuestos por entidades gubernamentales y no gubernamentales que se desarrollan bajo ideales de un contexto que no es el que habitan, sino el que esperan que habiten, esto desconoce por completo las situaciones sociales, políticas y económicas en las que se encuentran las comunidades y genera rupturas en las relaciones que tanto tiempo han tomado consolidar. Pues como plantea Téllez (2010), en muchas ocasiones:

(...) los actores institucionales no se sitúan en una relación de identidad, y los grupos comunitarios saben que están en una situación de discriminación en la cual sienten vulnerados sus derechos. Quizá es por eso que cuando se plantean formas de relación solidarias, se evidencia cansancio e incredulidad; el planteamiento de una convivencia distinta es motivo de duda en las comunidades. (p.16).

Reconocimos durante el proceso, que los lazos que se tejen entre la escuela y la comunidad hacen parte de procesos de resistencias y luchas de las personas que los habitan. En este sentido, las relaciones que construyen entre sí parten del diálogo y el intercambio de saberes, historias y acciones, pero también tensiones y des-encuentros. Por tanto, se hace necesario que desde estos escenarios de participación se conserve la memoria colectiva de las acciones llevadas a cabo para caminar con la escuela, que ha sido un lugar para crear

cultura, rescatando la vida como principio y cuidado de conservación de los habitantes de las comunidades.

Por tanto, lo que allí se teja, debe ser siempre dinámico, porque, de lo contrario, no lograría conversar con el contexto geográfico e histórico en el que se encuentra ubicada, toda acción debe ser educativa y, por tanto, debe pasar por la cotidianidad de los estudiantes, interpelarla y reflexionar sobre ella. Una forma de hacerlo es entender que problemáticas como la venta de los recursos naturales, la violencia injustificada, las coyunturas políticas, entre otros, pueden y deberían ser abordados como parte fundamental del currículo. Ahora, en el sentido del vínculo comunidad - escuela, es claro que desde una lectura contextualizada de lo que sucede en el territorio en los niveles político, económico y sociales, logran diseñar propuestas y emprender acciones que responden a las necesidades de la comunidad, pero, que al tiempo, fortalecen los procesos educativos y formativos que se llevan a cabo en la escuela.

6 Conclusiones, proyecciones y aportes

6.1 Conclusiones

La EE y la EP posibilitan – caminando juntas -, generar espacios de aprendizaje y construcción colectiva de conocimientos. Son apuestas educativas encaminadas hacia el reconocimiento del otro y lo otro, donde la diversidad es fundamental para encaminar su accionar en clave transformadora. La EE al preguntarse por los procesos educativos de la población con discapacidad fortalece la práctica educativa de la EP y esta, a su vez, al

pensar dicha práctica desde los sentidos ético, político y pedagógico, permite darle lugar y reconocimiento a la comprensión de la otredad desde la diversidad.

La posibilidad de generar una articulación desde diferentes campos de conocimiento, permitió abrir un panorama de preguntas y reflexiones con relación a la educación con un sentido político, pensado desde las subjetividades que convergen en diferentes escenarios, sobre los cuales, se puede dar lugar para crear un acto educativo, que tenga una conexión con la realidad de manera profunda y comprensible, desde las que se logre hacer una lectura y movilización en territorio, como modos de pronunciación y creación de nuevas relaciones entre los procesos educativos y las prácticas comunitarias.

Poner en escena la PI con relación a la EP, surgió como un proceso realmente transformador, puesto que se reconocieron aportes teóricos y metodológicos para la comprensión de la educación en la infancia, como un lugar para la formación de sujetos críticos, conscientes y autónomos en la participación de procesos comunitarios. A través de los cuales se pueden reconocer y apropiarse de diferentes lugares dentro de sus comunidades, como espacios para la construcción de sus identidades. Poniendo entonces múltiples imaginarios hacia los niños y las niñas, desde perspectivas propositivas y vinculantes donde sus opiniones y acciones frente a la construcción del tejido social, cobraron protagonismo social.

Hablar desde la pluralidad del lenguaje, las experiencias y las nociones de comprender el mundo, permitió crear espacios para compartir y fortalecer la comunicación,

a través de la palabra y las acciones, donde confluyó un lugar para narrar la cotidianidad partiendo de lo personal hasta lo colectivo. Entender este ejercicio de contar la historia propia dio apertura a establecer un sistema de relaciones y de símbolos que llevaran a la transformación de las memorias individuales y colectivas como un horizonte para reconocer a través de las historias un espacio de encuentro, acogida y apoyo frente a las múltiples realidades.

Para hablar de liderazgo, en un contexto como Colombia que está inmerso y compuesto por una amplia riqueza cultural, fue relevante entender las diferentes nociones, cotidianidades y procesos en los que cada sujeto está vinculado. Para darle continuidad y lugar a las diferentes miradas que le dan composición y sentido a ser líder desde diferentes contextos, épocas y circunstancias que permitieron hacer una relectura de las tensiones, coyunturas y complejidades que atienden al ejercicio de llevar a cabo un proceso de estos, que se están debatiendo constantemente dentro de relaciones de opresión, en un sistema de binarismos, que lo que queda ante la decisión de emprender y encarar como un líder, es un acto de esperanza y resistencia.

En este camino comprendimos que la escuela debe ser un escenario que debe pensarse y construirse en colectivo, debe ser plural y diverso. Esto supone que se tejan prácticas contextualizadas, y por tanto, orientadas a las múltiples realidades que interpelan a los actores que la habitan (profesores, estudiantes, familia y comunidad en general), deben tener la posibilidad y la capacidad de generar articulaciones con las divergencias,

emergencias y pronunciaciones que se revelen dentro de las comunidades como punto de fortalecimiento para la construcción de procesos educativos críticos y emancipadores.

El reconocimiento del sentido político de los procesos agenciados por los participantes fue posible al situar el escenario de lo político, no únicamente como un asunto institucional y hegemónico, sino como un aspecto que se relaciona con su cotidianidad. Así, los espacios de encuentro fueron escenarios en los que la reflexión del propio quehacer dio apertura a reconocerse como sujetos políticos que tienen incidencia en la comunidad y la escuela.

Las diferentes formas de violencia, que actualmente se ejerce en contra de los líderes y lideresas en Colombia, es un panorama del que no son ajenos cada uno de los participantes, lo cual, dio cuenta de cómo esto genera en ocasiones silencio y miedo, haciendo que algunos procesos declinen. Esto, sumado a las problemáticas inter e intrabarriales, no permite el fortalecimiento de estos, dado que por temporalidades deben pausarse -como sucedió en el presente proyecto-.

Como maestras e investigadoras, este proceso supuso constantes retos y preguntas que nos posibilitaron situarnos desde diversos lugares para comprender el trabajo comunitario, las dinámicas de la escuela y las exigencias académicas de la universidad, aspectos que en ocasiones generaron tensiones desde las cuales fue posible construir y generar reflexiones desde lo individual y lo colectivo.

El encuentro “*Tejiendo saberes y experiencias*” llevado a cabo en la Universidad de Antioquia, en el marco del cierre de este proceso de investigación, fue un espacio para el

compartir y el intercambio de saberes y experiencias de las personas que nos acompañaron en este camino. A partir de esto, fue posible el reconocimiento de las prácticas y dinámicas que se han dado en los dos territorios y la relación que cada uno de los participantes ha establecido con las mismas, con el fin de movilizar reflexiones, preguntas y aportes para cada una de las comunidades.

6.2 Proyecciones y aportes

Si bien es un reto desarrollar e implementar una propuesta educativa alternativa donde las voces de tres campos de conocimiento (EP, EE Y PI) puedan escucharse y acompañarse, particularmente en un contexto donde la educación tradicional tiene mucha fuerza, consideramos que es una apuesta que debe seguir fortaleciéndose y tejiéndose, ya que posibilita generar reflexiones en torno a los procesos educativos de poblaciones, que por diversas razones, han sido histórica y socialmente vulneradas e implementar acciones que posibiliten la verdadera transformación de las realidades que los interpelan.

Es claro que los tiempos dispuestos por la academia para desarrollar un proyecto investigativo con estas características no coinciden con los tiempos en los que las escuelas y las comunidades se movilizan, pero esto no debe ser un impedimento para construir con ellas otras formas posibles de caminar este proceso educativo que tanto nos ha costado defender y apropiar.

Comprendimos entonces que la escuela debe entenderse como un escenario donde el accionar encaminado hacia los sentidos político, ético y pedagógico, debe posibilitar un proceso formativo integral, donde las voces de todos y todas sean escuchadas y con ellas, se camine en la construcción de su propio proceso. Esto implica que todo lo que se geste allí sea en colectivo, porque es la única manera en la que podríamos hablar de una escuela plural y diversa.

En estos procesos reconocemos retos tanto para nuestra formación, como para los procesos investigativos que se quieran desarrollar en el campo. Primero, consideramos que la formación, en ambas licenciaturas, debe ampliar su accionar en el trabajo con comunidades, porque en este encontramos la fuerza para llevar a cabo propuestas educativas contextualizadas y críticas, donde más que la necesidad de señalar la diferencia se trabaja con la diversidad en pro de lo colectivo. Segundo, que futuros investigadores deben tener en cuenta que este es un camino que recientemente ha comenzado a transitarse, por lo tanto, no hay certezas, pero es aquí donde encontramos la fuerza para preguntarnos, movilizarnos y generar acciones transformadoras que se presentan como esperanzadoras de otras educaciones posibles.

Por esta razón, quisiéramos cerrar, pero a la vez, brindar la posibilidad de continuidad del proyecto, desde el planteamiento de algunos interrogantes que fueron movilizados y orientadores durante el caminar y que esperamos lo sean también para otros y otras que quieran seguir construyendo y soñando en colectivo otros sentidos para los procesos educativos. ¿Cómo la articulación de tres campos de conocimiento puede aportar a la transformación de los procesos educativos en contextos universitarios, escolares

y comunitarios?, ¿De qué maneras se puede fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad para generar una formación contextualizada con carácter ético y político?, ¿Qué relaciones se pueden encontrar entre la formación política de líderes y lideresas para la transformación de los procesos comunitarios y la apropiación del territorio?, ¿Qué escenarios de participación y reflexión se pueden dar desde la EP para pensarse las infancias y la discapacidad?

ANEXOS



Anexo_ Momento de creación con el grupo de mujeres Altos de la Torre 05/04/2019
Altos de la Torre



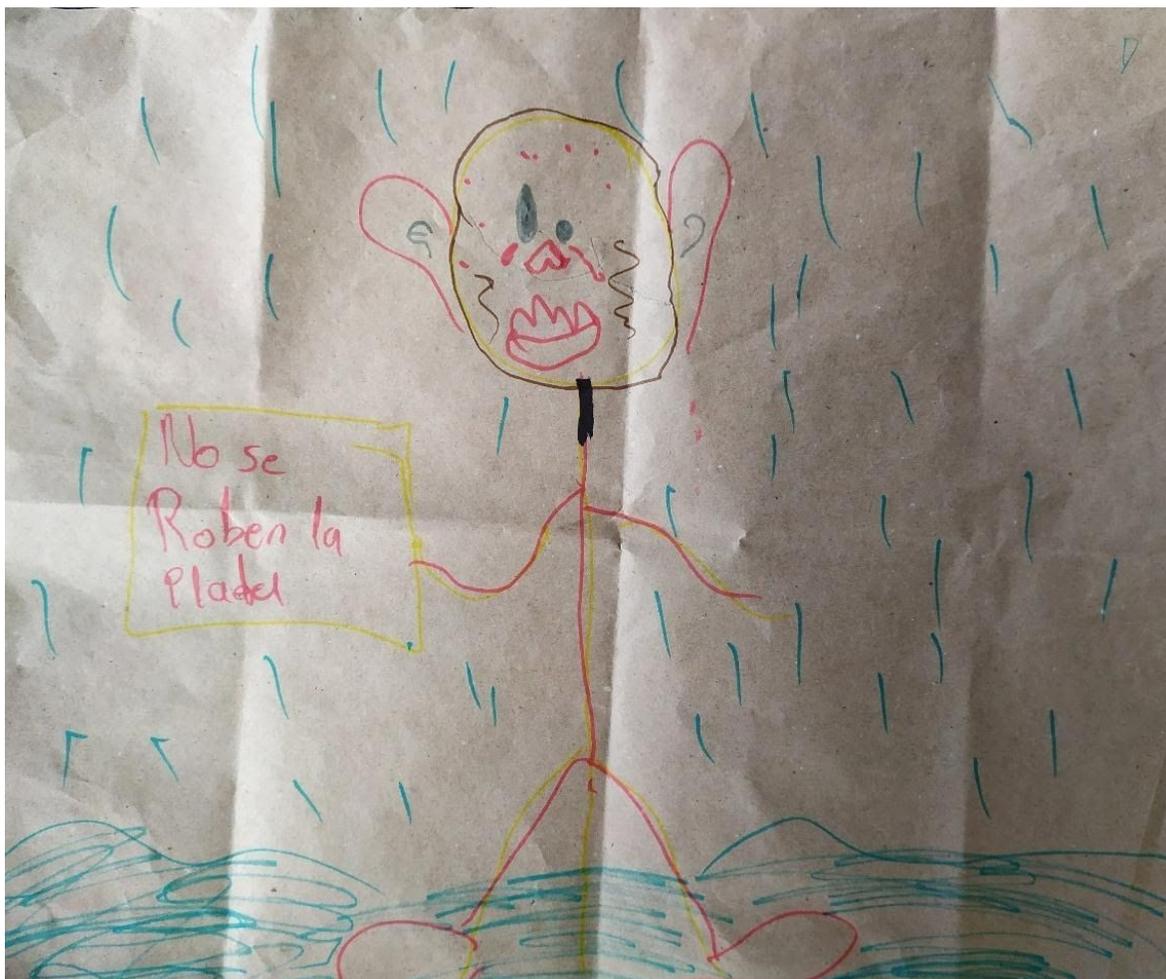
**Anexo_ Momento de socialización con el grupo de mujeres Altos de la Torre.
24/05/2019 Altos de la Torre**



Anexo_ Momento de mística con el grupo base de la tarde. 06/06/2019 El Tirol III



**Anexo_ Taller con estudiantes, profesores, familias e integrantes de la JAC.
21/03/2019 El Tirol III. Fotografía tomada por:**



Anexo_ Memes construidos en el taller de Formación Política 11/06/2019

**En el marco de los
proyectos de
Investigación: Propuestas
Educativas Alternativas
desde la Educación
Popular.**

**EXTENDEMOS LA
INVITACIÓN A ESTE
ENCUENTRO**

- **Profesores y estudiantes de la IE. Lusitania Paz de Colombia Sede El Tirol.**
- **JAC El Tirol III**
- **Estudiantes de la Universidad de Antioquia**
- **Grupo de mujeres de Altos de la Torre-Comuna 8.**

**TEJIENDO SABERES Y
EXPERIENCIAS**

¡Gracias por ser parte de este proceso,
te esperamos!

**15 DE NOVIEMBRE DE 2019
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DE 9:00 AM A 1:00 PM**



Anexo_ invitación a las y los participantes del proceso para encuentro en la Universidad de Antioquia.



**Anexo_ Encuentro “Tejiendo saberes y experiencias”. Universidad de Antioquia
15/11/19 Fotografia tomada por: Carolina Villalba**



**Anexo_ Encuentro “*Tejiendo saberes y experiencias*”. Universidad de Antioquia
15/11/19 Fotografía tomada por: Carolina Villalba**



**Anexo_ Encuentro “*Tejiendo saberes y experiencias*”. Universidad de Antioquia
15/11/19 Fotografía tomada por: Carolina Villalba**



**Anexo_ Encuentro “Tejiendo saberes y experiencias”. Universidad de Antioquia
15/11/19 Fotografía tomada por: Carolina Villalba**

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN PROYECTO DE GRADO FORMATO DE TALLER</p>
<p>GRUPO - POBLACIÓN</p>	<p>Se describen el número de participantes esperado y una descripción breve.</p>
<p>FECHA (día, mes, año)</p>	<p>En esta casilla se describe durante cada sesión la fecha completa, la hora de comienzo y finalización y el lugar de encuentro.</p>
<p>TIEMPO DE INTERVENCIÓN</p>	<p>Se describe el tiempo estimado para cada uno de los encuentros.</p>
<p>OBJETIVO GENERAL:</p>	
<p>En este apartado se enuncia el propósito inicial de cada uno de los encuentros.</p>	
<p>MATERIALES:</p>	
<p>Aquí se describen detalladamente los implementos necesarios para la realización de las actividades.</p>	

MOMENTOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mística: momento para disponer y acercar a los participantes al tema a partir de ejercicios que involucren la sensibilidad y reflexión. 2. Encuadre: en este momento, se dan a conocer los objetivos, el cronograma propuesto para el encuentro y con el grupo se establecen los acuerdos que se deberán tener presentes durante toda la sesión. 3. Momento 1: se desarrolla la temática propuesta, es un momento para el trabajo individual y para la reflexión en torno a las experiencias 4. Momento 2: trabajo por subgrupos con el fin de establecer relaciones entre los saberes y experiencias de los participantes. 5. Plenaria: se socializan los aportes, creaciones y reflexiones que surgieron en el encuentro desde lo individual y lo colectivo. 6. Evaluación: momento para la expresión de los sentires, percepciones y sugerencias acerca de lo vivido en el encuentro. <p>Esta metodología fue tomada de los talleres vivenciados en el marco de los talleres de Concepción y Metodología de la Educación Popular realizados en Medellín y Formador de Formadores, del Centro Memorial Martin Luther King en la Provincia de Matanzas y Camagüey</p>
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS DE REFERENCIA
<p>En este apartado se explicitan los referentes que soportan la construcción de cada taller, pueden ser teóricos, medios audiovisuales, musicales, literarios, entre otros.</p>
RESPONSABLES:
<p>Se describen los roles asumidos por cada una de las coordinadoras.</p>

Anexo_ Formato talleres. Universidad de Antioquia. Creado por: María Camila Carmona, Daniela Zuluaga y Carolina Villalba.

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN PROYECTO DE GRADO</p>
	Diario No
Fecha, hora y lugar:	
<p>En esta casilla se describe durante cada sesión la fecha completa, la hora de comienzo y finalización y el lugar de encuentro.</p>	
Propósito inicial:	
<p>Para este apartado se propone describir el objetivo principal o general que orientará cada encuentro y tendrá un desarrollo durante la descripción.</p>	

Descripción del encuentro/ Relatoría:
Consiste en agrupar la información que surgió durante el encuentro, con un estilo narrativo descriptivo que permita dar cuenta de diferentes factores, tanto espaciales, procedimentales, metodológicos y circunstanciales.
Análisis de encuentro:
En este espacio se hace una reflexión, agrupando referentes teóricos y conceptuales que se vinculen con la experiencia y las construcciones dadas durante el encuentro. Poniendo a debatir, confrontar y concluir una idea fuerza que aporte o abra lugar a interrogantes para el campo de estudio.
Acuerdos, propuestas y compromisos
En este apartado se describen los pactos dados con los participantes y se organizan al finalizar cada sesión para tener un recordatorio en los próximos encuentros a modo de compromiso.
Referencias:
Se exponen con la estructura de las Normas Apa los referentes audiovisuales, bibliográficos y demás que se hayan usado como material de apoyo para las actividades o escritos.
Realizado por:
pone el nombre de la persona principal que es responsable y encargada de la realización del diario

Anexo_ Formato Diario de Campo. Universidad de Antioquia. Creado por: María Camila Carmona, Daniela Zuluaga y Carolina Villalba.

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN PROYECTO DE GRADO</p>
	<p>Entrevistas</p>
<p>Objetivo</p>	

Para este instrumento se describen las tres entrevistas principales que se llevaron a cabo para la recolección de información y la generación de un espacio de discusión que permitiera profundizar con mayor precisión las percepciones, experiencias y concepciones de los participantes. Se expone en primer momento; la entrevista con la coordinadora de la Sede Joaquín Vallejo en la sede Altos de la Torre, continuamente la entrevista dirigida de manera personal a algunas de las mujeres participantes del proceso y por último la que estuvo dirigida a líderes y lideresas del sector de El Tirol III.

Entrevista n°1: Coordinadora

1. ¿Has tenido acercamientos a la educación popular?, ¿qué entiendes por ello?
2. ¿Qué entiendes por formación política?
3. Para ti, ¿qué es ser líder o lideresa?
4. ¿Consideras que la formación política desde la educación popular podría aportar a los procesos de liderazgo y participación de las mujeres del grupo de mujeres? ¿Por qué?
3. ¿Consideras necesario fortalecer la vinculación entre escuela y comunidad? ¿Por qué?
5. ¿Consideras que una Propuesta Educativa Alternativa desde la educación popular aportaría a los procesos educativos de la comunidad y la escuela? ¿Por qué?
7. ¿Cómo valoras la participación de las mujeres en la comunidad?
8. ¿Crees que las acciones que llevan a cabo las mujeres del grupo aportan a la construcción de paz de la comunidad? ¿Por qué?
9. ¿Qué aportes ha hecho el grupo de mujeres a la comunidad y la escuela?
10. ¿Cómo valoras la participación de las mujeres con discapacidad en la comunidad y la escuela?
11. ¿Cómo cree que la escuela se podría vincular al grupo de mujeres y viceversa?
12. ¿De qué manera se podría incentivar la participación de otras mujeres en el grupo?
13. ¿Consideras que la Pedagogía Infantil y la Educación Especial podrían aportar a los procesos educativos que se dan en la escuela y la comunidad?

Entrevista n°2: Grupo de mujeres

1. ¿Hace cuánto participas en el grupo de mujeres?
2. ¿Qué te motivó a participar en un grupo de mujeres?
3. ¿Qué consideras que le ha aportado a tu vida estar en un grupo de mujeres?
4. ¿En qué otros espacios colectivos participas o has participado? ¿Cuál era o es tu rol?
5. ¿Qué significa para ti ser un líder o lideresa del barrio?
6. ¿Te identificas como lideresa? ¿Por qué?
7. ¿Crees que una mujer con discapacidad puede ser líder?
8. ¿Cómo mujer habitante del barrio, qué problemáticas identificas que han impulsado a la construcción del grupo de mujeres?
9. ¿Qué relación has tenido con la escuela del barrio?
10. ¿Cómo aportas o podrías aportar al fortalecimiento de vínculos entre la comunidad y la escuela?
11. ¿Qué entiendes por educación popular?
12. ¿Cómo concibes la formación política?
13. ¿Consideras que la formación política aporta en tu construcción como mujer líder?

Entrevista n°3: Líderes y lideresas

1. ¿Hace cuánto participas en el grupo de mujeres?
2. ¿Qué te motivó a participar en un grupo de mujeres?
3. ¿Qué consideras que le ha aportado a tu vida estar en un grupo de mujeres?
4. ¿En qué otros espacios colectivos participas o has participado? ¿Cuál era o es tu rol?
5. ¿Qué significa para ti ser un líder o lideresa del barrio?
6. ¿Te identificas como lideresa? ¿Por qué?
7. ¿Crees que una mujer con discapacidad puede ser líder?
8. ¿Cómo mujer habitante del barrio, qué problemáticas identificas que han impulsado a la construcción del grupo de mujeres?
9. ¿Qué relación has tenido con la escuela del barrio?
10. ¿Cómo aportas o podrías aportar al fortalecimiento de vínculos entre la comunidad y la escuela?
11. ¿Qué entiendes por educación popular?
12. ¿Cómo concibes la formación política?
13. ¿Consideras que la formación política aporta en tu construcción como mujer líder?

Anexo Formato de entrevistas. Universidad de Antioquia. Creado por: María Camila Carmona Arboleda, Daniela Zuluaga y Carolina Villalba.

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN PROYECTO DE GRADO</p>
	<p>Grupo Focal</p>

Objetivo

Profundizar sobre las concepciones que tienen los y las participantes acerca de las formas de ser líder y/o lideresa a la luz de la construcción como sujetos políticos

Preguntas:

1. Nombre. Edad. A qué se dedica
2. ¿Qué es ser líder o lideresa? ¿Quiénes pueden serlo? ¿Qué concibes por lo político? ¿Qué significa para ti un sujeto político?
3. ¿Te consideras un sujeto político? ¿Por qué? ¿Te consideras líder o lideresa en tu comunidad? ¿Por qué?
4. ¿En qué escenarios han participado en los cuales se ha promovido la formación política? A partir de las prácticas que han ejercido, ¿cuáles consideran que han generado una vinculación con la escuela y la comunidad? ¿Y cómo lo han llevado a cabo?
5. Desde su rol y lo conversado, ¿consideraría que la formación política tendría incidencia en sus prácticas comunitarias y educativas? ¿Consideran que falta algo en la relatoría y qué le agregarían?

Anexo_ Formato grupo focal. Universidad de Antioquia. Creado por: María Camila Carmona, Daniela Zuluaga y Carolina Villalba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acero, W. (2018). *Formación política en derecho a la ciudad con el colectivo Alborada* (trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Recuperado de
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9474/TE-22144.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Agudelo, J. (2015). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar. *El Ágora USB*, 16 (1), 1 - 357. Recuperado de

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2166/1894>

Althusser, L. (1974). *LA FILOSOFÍA COMO ARMA DE LA REVOLUCIÓN*.

Recuperado de

<http://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-La-filosof%C3%ADa-como-arma-de-la-revoluci%C3%B3n-1968-25%C2%AA-ed.-Siglo-XXI-2005.pdf>

Balcazar, F. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos. *Apuntes de Psicología*, 21 (33), 419-435. Recuperado de

https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/iap_balcazarf._vol21_3_2_1.pdf

Bonilla, E., & Rodríguez P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Recuperado de

https://books.google.com.co/books?id=oSa54vNsC7YC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti., Gómez, J., Mafra, A. & Alencar, A. (Ed.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 29 - 45). Buenos Aires, Argentina: CLACSO,

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>

Burbano, C., Medina, L., Calvache, C., & Ruiz, M. (2018). Hacia la construcción de una propuesta de formación política dirigida a mujeres. *Fundación Universitaria de Popayán*. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n25/2011-0324-recs-25-00111.pdf>

Caballo, B., & Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012674004.pdf>

Cabaluz, F. (2015). Entramando: pedagogías críticas latinoamericanas. *Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: Editorial

Quimantú.

Calderón, J., & López, D. (2013). I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América Latina. “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*. Recuperado de

<https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Castillo, J. (2000). *Mujeres para el diálogo: Un proyecto de educación popular entre mujeres* (tesis doctoral). Universidad de Arizona. Tucson, Arizona. Recuperado de https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/279807/azu_td_3002525_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cifuentes, M. (2011). Enfoques de investigación. *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc, Buenos Aires Argentina. Recuperado de <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/20000002147c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>

Cisterna, C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Delgado, R. (2011). Acción colectiva y educación popular: contribuciones para un conocimiento emancipatorio. *Revista Folios* (33). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932036004.pdf>

Dri, R. (2007). La construcción del poder popular. *Rebelión, La izquierda a debate*. Recuperado de <https://www.rebelion.org/hemeroteca/izquierda/dri180601.htm>

Elorduy, P. (2018). Boaventura de Sousa “La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada”. *EL SALTO*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada>

Escobar, A. (2018). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.

Forero, A. (2009). ¿Qué es ser un líder en Colombia?. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/especiales/articulo/que-lider-colombia/107934-3>

Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C., & Santacreu, O. (2015). *La Investigación Participativa: Métodos y Técnicas*. Recuperado de

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23455/1/Libro%20LA%20INVESTIGACION%20PARTICIPATIVA%20repositorio.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Freire, P. (1996). *El Grito Manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Giordano, A. (2015). *La escuela al encuentro con la Educación Popular*. Universidad Nacional del Rosario. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5669/ultima%20Tesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

González, S. (2015). *Reconocimiento de las líderes de la comuna 8 de Medellín, como sujetos sociales, desde de la implementación de prácticas educativas con sus familias y comunidades, en el marco del Programa Más Familia en Acción durante el periodo 2009 – 2013* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nicaragua. Managua, Nicaragua. Recuperado de <http://repositorio.unan.edu.ni/1752/1/16731.pdf>

Herrera, J. (2016). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9 (1). doi: <https://doi.org/10.15332/25005421>

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Korol, C., & Castro, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/767.pdf>

Mclaren, P. (2005). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Medina, f., & Sepúlveda, S. (2015). *Los educadores populares y la población con discapacidad: Construcción de relaciones* (tesis de pregrado). Universidad del Valle. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9500/1/3486-0510716.pdf>

Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: La Educación Popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13 (1), 155 - 163. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/89/60>

Neira, A., Garzón, H., Bastidas, L., & Villalobos, S. (2017). *LOLA CENDALES GONZÁLEZ: SU APORTE A LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA* (trabajo de maestría). Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21461/85151216_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Núñez, C. (2006). Educar para transformar, transformar para educar. Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/fragmentos-carlos-nc3bac3b1ez-educar-para-transformar.pdf>

Ordóñez, A. (2016). Caminar la palabra para la construcción de nuevos escenarios de participación en la relación escuela - comunidad. Llevado a cabo en el VII Coloquio Internacional de Educación. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia. Recuperado de

Ortega, P., & Torres A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 333 - 357. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>

Páez, M. (2015). *La formación en política, ciudadanía y educación popular en los estudiantes de básica media (CICLO V) del colegio Nydia Quintero de Turbay* (trabajo de maestría). Universidad Distrital. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2105/1/P%C3%A1ezOchoaAndr%C3%A9sMauricio2015.pdf>

Palma, I. (2017). Los aportes implicados en las experiencias recientes de educación popular de la Región Metropolitana, Chile: desde la subjetividad a la transformación social. *De prácticas y discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales*, 5 (7). Recuperado de <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/1210/995>

Pila, V. (2013). *Influencia del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi en las mujeres indígenas líderes de la cordillera Occidental de Cotopaxi en los periodos de 1988 hasta el año 2010* (tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. Recuperado de <http://repositorionew.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3785/1/T1346-MGE-Pila-Influencia.pdf>

Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13). Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose040/9703>

Quiroz, A. Velásquez, A. García, B., & González, S. (s.f). Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de https://www.academia.edu/7779622/T%C3%A9cnicas_Interactivas_para_la_Investigaci%C3%B3n_Social_Cualitativa

Rodríguez, H. (2017). *MOVIMIENTO JUVENIL RECREO (Educación popular y alternativa) “Caracterización del proceso de formación de líderes del Movimiento Juvenil RECREO desde las experiencias significativas de sus actores”* (trabajo de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/14387/1/80794764.pdf>

Rodríguez, M. (2012). *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa*. [Diapositivas de Power Point].

Rosemberg, F. (2009). Educación popular con eje en el desarrollo infantil. Itinerario de viaje por el “Territorio Madres”. *Biblioteca Clacso*. 126 - 142. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal26/10rosem.pdf>

Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Recuperado de https://www.academia.edu/3822169/SKLIAR_Carlos_y_LARROSA_Jorge_EXPERIENCIA_Y_ALTERIDAD_EN_EDUCACION?auto=download

Suárez, J., Pacheco, Y. & Alfonso, J. (2018). La Educación Popular como concepción teórica-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. *Revista FLACSO, Cuba*, 6 (2), 121 - 131. Recuperado de <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/240/258>

Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340207.pdf>

Torres, A. (2007). Paulo Freire y la educación Popular. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 69. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>

Torres, A. (2013). *EL RETORNO A LA COMUNIDAD*. Bogotá, Colombia: EL BÚHO.

Torres, A. (2017). Escuela y comunidad: MODERNIDAD Y NUEVOS SENTIDOS DE LO COMUNITARIO. *RED ACADEMIA, Universidad Pedagógica Nacional*.

Recuperado de:

<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/andreshernandez-practicassocial-1/COMUNIDAD.PDF>

Torres, A. (2018). *Movimientos sociales y Educación Popular en América Latina*. La Habana, Cuba: CAMINOS.

Visión Consultores. (2010). *El ABC de los Diagnósticos Rápidos Participativos*.

Recuperado de

https://www.academia.edu/26928675/ABC_DEL_DIAGNOSTICO_RAPIDO_PARTICIPATIVO

Yarza, A. (2011). Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando históricamente la Educación Especial en América Latina. *Revista RUEDES* (1), 3 - 21. Recuperado de

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3925/1/RiosAlexander_2011_corrientespedagogicas.pdf

Zibechi, R. (2007). *Territorios en resistencia: Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Cooperativa de Trabajo Lavaca Ltd.

Recuperado de

<https://www.tiendamutante.com.ar/wp-content/uploads/2019/02/raulzibechi-territoriosenresistencia.pdf>

Zibechi, R. (2008). *América Latina: Periferias urbana, territorios en resistencia*. Montevideo, Uruguay: Editorial Desde Abajo.