



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Tejiendo Comunidad: Una Propuesta Educativa  
Alternativa para la Formación en Participación  
Ciudadana**

Autor(es)

Carmen Lucía González Marín

Luisa Fernanda Mosquera Monsalve

Ana María Restrepo Quijano

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de pedagogía  
infantil

Medellín, Colombia

2019



Tejiendo Comunidad: Una Propuesta Educativa Alternativa para la Formación en  
Participación Ciudadana

**Carmen Lucía González Marín**

**Luisa Fernanda Mosquera Monsalve**

**Ana María Restrepo Quijano**

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

**Licenciatura en Educación Especial**

Asesores (a):

Nilva Rosa Palacio Peralta

Licenciada en Educación Especial

Línea de Investigación:

Aportes de la Educación Especial a la atención educativa y social a grupos poblacionales diversos

Grupo de Investigación:

Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de pedagogía infantil.

Medellín, Colombia

2019.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	5
<b>1. Primeras palabras</b> .....	6
<b>2. Problema de investigación</b> .....	9
<b>3. Justificación</b> .....	17
<b>4. Antecedentes</b> .....	18
<b>4.1 Subjetividades políticas</b> .....	19
<b>4.2 Participación ciudadana</b> .....	21
<b>4.3 Relación Educación Especial- Participación Ciudadana</b> .....	24
<b>4.4 Tejido Comunitario</b> .....	25
<b>5. Referentes conceptuales</b> .....	27
<b>5.1 Educación Popular</b> .....	28
<b>5.2 Territorio</b> .....	30
<b>5.3 Tejido Comunitario</b> .....	32
<b>5.4 Diversidad</b> .....	35
<b>5.5 Escuela</b> .....	37
<b>5.6 Subjetividades Políticas</b> .....	40
<b>5.7 Participación Ciudadana</b> .....	42
<b>5.8 Diálogos entre la Educación Especial- Educación popular</b> .....	44
<b>6. Metodología</b> .....	46
<b>7. Resultados</b> .....	56
<b>8. Análisis: Capítulos</b> .....	57
<b>8.1 Caminando la Educación Popular</b> .....	58
<b>8.1.1 Caminando la Educación Popular, una Educación Transformadora.</b> .....	61
<b>8.1.2 Caminar la Educación Popular: Tejiendo desde la Praxis</b> .....	64
<b>8.2 Formación en participación ciudadana</b> .....	70
<b>8.2.1 Hilando sobre la construcción de subjetividades Políticas.</b> .....	74
<b>8.2.2 Lectura crítica del territorio.</b> .....	80
<b>8.2.3 Construcción colectiva del conocimiento</b> .....	85
<b>8.2.4 Hilando sobre las relaciones escuela-comunidad</b> .....	86
<b>8.3 Colectividades y tejido comunitario</b> .....	92

8.3.1	Identidad: lo que soy y lo que soy con otros.....	94
8.3.2	Reconocernos a partir de la resistencia y la re-existencia. ....	95
8.3.3	Tejiendo identidad colectiva.....	97
8.3.4	Tejiéndonos desde la diversidad y la alteridad.....	101
8.4	Formador de formadores.....	104
8.4.1	Formándonos: relaciones entre enseñanza y aprendizaje. ....	107
8.4.2	Trasegando las relaciones posibles entre Educación Especial y Educación Popular. .....	110
9.	Conclusiones, proyecciones y recomendaciones .....	114
9.1	Conclusiones. ....	114
9.2	Recomendaciones y proyecciones.....	118
10.	Referentes Bibliográficos.....	119

## **Resumen**

El presente trabajo es resultado de una investigación acción participación que tuvo como objetivo generar con la comunidad de la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia, sede El Tirol, espacios de formación para la participación ciudadana en el marco de una Propuesta Educativa Alternativa desde la concepción y metodología de la Educación Popular. Para la toma de conciencia de las condiciones de opresión fue necesario problematizar la relación entre la formación en participación ciudadana y la desarticulación del tejido comunitario. Además, reconocemos la necesidad de movilizar construcciones pedagógicas, políticas y éticas sobre la función y rol social del educador(a) especial, transversalizada por la educación popular.

En cuanto a la metodología se desarrolló principalmente a través de técnicas interactivas pensadas desde la E.P siendo unas de las principales el taller. Adicional a esto se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, diarios de campo, relatorías.

Las conclusiones encontradas señalan que formándonos desde la participación ciudadana podemos acercarnos a tejer comunidad; se generaron apuestas por la resignificación de la participación ciudadana desde otros horizontes de sentidos; y finalmente, se concibe desde la educación especial y la educación popular el sujeto como político, hacedor y tejedor.

## 1. Primeras palabras

Hoy me propongo fundar un partido de sueños, talleres donde reparar alas de colibríes. Se admiten tarados, enfermos, gordos sin amor, tullidos, enanos, vampiros y días sin sol.

Silvio Rodríguez. Alas de Colibrí-

¿Qué es la educación?, ¿cómo se conciben los sujetos que participan en ella?, ¿qué significa ser educador?, ¿cómo re-existir desde ella?, ¿seremos permeadores de formas de reproducción de sistemas invisibilizadores?, ¿cómo siento al otro en mí?, ¿qué me dice ese encuentro de lo que voy siendo? Estas preguntas se cruzan en nuestro caminar en un ir y venir presente, movilizador, consciente, a lo largo de nuestro proceso de formación como educadoras especiales, quizás algunas de ellas fueron quienes sembraron, aunque fuera por sospecha o por esperanza, esta opción como parte del proyecto de vida. Nos tensionan, nos confrontan, nos inquietan, nos desacomodan, implican un constante desaprender para resignificar, una constante búsqueda de sentidos, construidos mientras se va caminando.

Es precisamente en la continuidad de la pregunta por los sentidos que hemos ido construyendo en nuestro proceso de formación, búsquedas que incluso se han presentado desde otras escenas de nuestras biografías, búsquedas por encontrar formas donde la educación posibilite la dignificación no solo de los *Otros de la pedagogía* de Nuria Pérez, sino de todos esos niños, niñas, jóvenes y adultos para quienes la educación debe representar la esperanza de caminos de sentidos, de transformación de unas realidades que en ocasiones se tornan asfixiantes y propias de las relaciones de dominación. Preguntas que nos invitan entonces a deconstruir en nosotras eso que hemos creído saber, ser y sentir, para

disponernos a otras formas de encuentros, de construcción de saberes, de conciencias del sentir como fuerza para el movimiento.

Es entonces, justo en ese escenario, donde acercarnos como educadoras especiales a la Educación Popular (E.P)<sup>1</sup>, en un encuentro dialógico, quizás de tensión, pero sobre todo de posibilidad para otras formas de construcción de saber, de acción educativa, de transformación de sentidos, de camino para re-encontrarnos, para re-existir, no sólo es movilizador de respuestas y sentidos, nos continúa inquietando y es cuando el *caminar preguntando*, se presenta como una opción política, ética y pedagógica. Es importante expresar que no es la única, ni la verdadera, es una, de muchas opciones pensadas por otros y otras, para quienes la educación debe servir a la transformación de las realidades sociales, por unas construidas desde abajo, desde los *oprimidos* de Freire, los *no existentes* de Sousa.

El camino no se transita sólo, el tejer implica no sólo manos, también hilos, vueltas, retornos, avances, nudos y enredos, para caminar tejiendo entonces se hace necesario la complicidad de otros y otras, complicidad que se presenta en la *hospitalidad*, en la solidaridad y en la conciencia de la corresponsabilidad del trazar caminos de esperanza, de postura crítica frente a la educación; voces y rostros se hacen presentes, visibles, se hacen latentes y movilizados, así algunos, de ellos, profesores, compañeras y compañeros, familias, escuelas, comunidades, mujeres, jóvenes, niños y niñas; todos inquietos, nos acompañaron y configuraron universos de sentidos con nosotras.

Desde allí, juntos y juntas construimos desde la Investigación Acción Participativa (IAP), dentro de un enfoque cualitativo, nuestra pregunta movilizada, esa que se fue

---

<sup>1</sup> A partir de ahora se nombrará la Educación Popular como E.P

transformando y encaminándonos durante el proceso, *¿Cómo una propuesta educativa alternativa basada en la concepción y metodología de la Educación Popular se relaciona con la formación para la participación ciudadana, orientada al fortalecimiento del tejido comunitario desde la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia sede El Tirol?*

Precisamente fue esta escuela quien desde un principio nos dio apertura, y se vinculó, con complicidad a este caminar, donde encontramos la formación en participación ciudadana y el tejer comunidad como una necesidad, búsqueda y apuesta por dignificar y generar universos de posibilidades para quienes habitan estos territorios.

Pensarnos además en una Propuesta Educativa Alternativa (PEA)<sup>2</sup>, responde a poner al centro la búsqueda por la transformación de realidades opresivas, agenciada precisamente por esos sujetos a quienes acompañamos, mediante un proceso formativo mediado por los talleres, como una técnica participativa, que permite desde la concepción y metodología de la E.P, formar formadores al problematizar, dialogar, encontrarse en la palabra y en otros lenguajes simbólicos y corporales, desde el reconocimiento y el trabajo en colectividad, para movilizar procesos de conciencia, lectura crítica del mundo, organización social, y de acciones encaminadas a la participación y construcción de mundos posibles otros.

Así a continuación, les invitamos a transitar con nosotras algunos de los pasos, preguntas y construcciones pedagógicas movilizadas, haciendo la claridad de ser un camino tejido a muchas manos, cuyas formas no están acabadas, constituye pues un proceso, abierto, para continuar tejiendo. Inicialmente proponemos el problema de investigación, donde develamos los interrogantes, reconocimientos y escenarios que nos llevaron a

---

<sup>2</sup> De ahora en adelante nombraremos la Propuesta Educativa Alternativa como PEA para fines prácticos tanto en la lectura como la escritura

plantear la pregunta de investigación, y por ende los enrutantes denominados objetivo general y objetivos específicos. En segundo lugar, se encuentra la justificación desde donde buscamos plantear el para qué de nuestra propuesta. Así pasamos a indagar, a reconocernos acompañadas por otros y otras quienes también se generaron preguntas que dialogaban con las nuestras, plasmando algunos puntos de encuentro, desencuentro y complementariedad en los antecedentes. Con este panorama fuimos tejiendo algunos universos de sentidos conceptuales de la mano de autores que nos permitían ir comprendiendo en la medida que lo veníamos viviendo estos elementos epistemológicos y de sentidos congregados en los referentes conceptuales. Compartimos a continuación la metodología, entendiendo las formas de construir conocimiento y acción pedagógica que elegimos para este caminar. Llegamos así a los hilos que al entretorse van dando sentido y forma a nuestro tejido, hilos planteados por categorías de análisis que nos permite teorizar la experiencia, para generar finalmente en las conclusiones, insistimos, comprendiendo las mismas como un proceso inacabado, latente y vivo.

## **2. Problema de investigación**

Plantear en nuestro proceso de formación como educadoras especiales, interrogantes sobre la educación como posibilidad de reconocimiento de nuestra condición como sujetos hacedores de historia, actores de las realidades, emancipadores de los territorios y de los mecanismos de opresión, en últimas, sujetos políticos, nos llevó a encontrar universos de sentido en la educación popular.

Simultáneamente nos preguntamos por la corresponsabilidad del educador especial como sujeto político en la construcción social de los escenarios de participación para la

diversidad. Si bien, ha sido claro durante nuestro proceso formativo la condición política de este campo de saber -el de la educación especial-, no se había presentado de forma amplia, profunda, explícita y problematizadora la función social de nuestro perfil, y desde allí el pensarse en otras posibilidades de construcción de la reflexión pedagógica y del quehacer docente desde alternativas educativas, que conversaran con las búsquedas históricas por el reconocimiento de sujetos, en especial por las personas en condición de vulnerabilidad y dentro de ellas las poblaciones en condición de discapacidad.

Esta búsqueda, además, nos inquieta en tanto queremos visibilizar desde nuestro rol la posibilidad de plantear otros escenarios educativos desde donde acompañar, a las poblaciones con quienes trabajamos, en la construcción subjetiva y colectiva de la conciencia sobre su esencia como sujetos políticos y desde allí reconocer su derecho y deber en participar de diversos escenarios comunitarios, de narrar su historia y la de sus territorios, de reconocerse como hacedor.

Así, desde la Educación Especial se proponen algunas aproximaciones sobre la acción social del educador<sup>3</sup>, su perfil en escenarios comunitarios, siendo estos

- Maestro/a gestor, ejecutor, asesor y evaluador de proyectos educativos en pro de la Educación Inclusiva en contextos escolares, sociales y culturales
- Promotor, líder participe en procesos de conformación de redes, mesas de trabajo y comités intersectoriales, referidos a los procesos educativos,

---

<sup>3</sup> De ahora en adelante nombraremos la Propuesta Educativa Alternativa como PEA para fines prácticos tanto en la lectura como la escritura

formativos, de enseñanza, de aprendizaje y de inclusión social de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales

- Creador y ejecutor de planes, programas y proyectos educativos y sociales con familias y comunidades de las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales, en contextos escolares y no escolares

Teniendo en cuenta nuestro rol y nuestras posibilidades para acompañar a las comunidades, surge la pregunta latente por los territorios históricamente oprimidos, acercándonos así al proyecto urbanístico Ciudadela Nuevo Occidente, perteneciente al corregimiento de San Cristóbal, en la vereda Pajarito, nos encontramos con una finca que hace las veces de escuela, El Tirol -sede de la IE Lusitania Paz de Colombia-. Hablar de los históricamente *oprimidos* nos remite a Freire (1970):

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus "propietarios" exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones (p. 48).

Entendemos entonces que el oprimido es aquel o aquellos que han sido vulnerados, los que han sido violentados, subyugados, sometidos tanto física como mentalmente, son la

clase popular<sup>4</sup> y son quienes han estado oprimidos por clases dominantes, quienes ejercen un poder vertical y van legitimando y generando un tipo de actitudes en la sociedad como los prejuicios, la exclusión, la marginalidad, y nos llevan a pensar en los oprimidos bajo la misma condición de sumisos.

Para entender todas estas dinámicas sociales que nos presentan condiciones de vulnerabilidad, propias de los oprimidos, iniciamos un proceso de construcción colectiva con los sujetos que habitan este espacio de encuentro -estudiantes, docentes, directivos y comunidad en general- donde a partir del ejercicio del Diagnóstico Rápido Participativo (DRP)<sup>5</sup>, de la revisión documental y en general desde el encuentro y las conversaciones con los diferentes actores de la misma; intencionamos el reconocimiento del territorio y en él sus dinámicas sociales, problemáticas, expresiones de las relaciones interpersonales, estructuras institucionales, mecanismos de participación, formas y espacios para la organización ciudadana, entre otros; a fin de, juntos y juntas plantearnos una de las búsquedas que nos convocaba, como articuladora y movilizadora de la propuesta que continuaríamos tejiendo.

Dicha apuesta por el reconocimiento nos presenta un territorio- Ciudadela Nuevo Occidente- cuya transformación urbanística, geográfica, demográfica y económica, de vereda -El Pajarito-, a proyecto masivo de vivienda, inicia en el año 2003, dentro del Plan

---

<sup>4</sup> Según Torres (2006) Las representaciones acerca del sujeto de cambio han pasado de las miradas más abstractas como Pueblo, clases populares y movimiento popular, a otras imágenes como comunidad, hasta categorías “con rostro propio”: mujeres, niños y jóvenes. Lo popular y lo comunitario es empleado en los discursos de las organizaciones no sólo como referente descriptivo de las poblaciones con las que actúan sino como ideal valorativo y propositivo. En coherencia con los supuestos anteriores, la concientización, la organización y movilización de la población es asumida como finalidad de las organizaciones; para mejorar sus condiciones de vida y “asumir su papel histórico”, los sectores populares deben concientizarse del carácter estructural de sus problemas y de la necesidad de su transformación. Ver: Torres, A. (2006) Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2. P.15

<sup>5</sup> Ver en anexos el Diagnóstico Rápido Participativo

de Ordenamiento Territorial del Municipio de Medellín, para la construcción social de barrios, conformados por viviendas de interés social y de interés prioritario, el cual fue ejecutado por el Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano (CIDEU). Así la constitución del territorio se ve especialmente permeada por dinámicas sociales que responden a intereses económicos, políticos y organizativos de agentes externos a la comunidad que empieza a conformarse.

Geográficamente, la Urbanización El Tirol III está ubicada por la Vía Medellín-San Pedro, cerca al kilómetro 62, con la Loma El Pajarito, y otras urbanizaciones del sector, como Urbanización El Tirol.

De acuerdo con información del ISVIMED<sup>6</sup>, residen 676 familias, quienes provenían de un proyecto de la misma entidad denominado Arrendamiento Temporal, el cual intentaba dar una respuesta momentánea a estas familias quienes eran damnificadas por desastres o se encontraban habitando zonas de alto riesgo (2017).

Reconocemos entonces -en este sentido- y, a partir de las voces de algunos representantes de la Junta de Acción Comunal de El Tirol III, que es una comunidad que se está conformando, cuyas familias y habitantes provienen de realidades complejas de diferentes latitudes no sólo del municipio y el departamento, sino también de otras regiones de nuestro país, como Chocó, Santander, Urabá Antioqueño, Moravia, San Antonio de Prado, Comunas 8 y 13. Robledo, entre otros.

Teniendo en cuenta las condiciones territoriales, se planteó a nivel institucional y de ciudad, la necesidad de fomentar un proyecto educativo que posibilitara no sólo la

---

<sup>6</sup> Instituto Social de Vivienda y Hábitat de Medellín

ampliación de cobertura, sino también la generación de un espacio de acogida para una población estudiantil, quienes -por diferentes situaciones sociales, económicas, familiares, educativas- retan al esquema al cual responde nuestro sistema educativo convencional, constituyéndose así la sede El Tirol.

Esta, ha pensado su propuesta educativa desde un modelo pedagógico y sociocrítico, que posibilite a los estudiantes ser conscientes de su contexto, de la cultura, los contenidos sociales, la democracia, enmarcados en el desarrollo de las dimensiones del ser humano; transformando así las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, permitiendo la participación activa de todos y todas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La oferta educativa de la Institución se presenta a partir de modelos flexibles, los cuales son: Procesos Básicos, Aceleración del aprendizaje y Caminando a la Secundaria. En el primero se fortalecen las habilidades en los procesos lecto-escriturales y en pensamiento lógico-matemático. En el siguiente proceso, equivalente al segundo ciclo de básica primaria, se fortalecen competencias fundamentales para el bachillerato. En la secundaria los grupos están conformados por los grados 6°-7° y 8°-9°. Así, hay alrededor de 240 estudiantes que buscan nivelar o finalizar sus estudios. Todos los estudiantes de la institución son personas en condición de extraedad, generada por diversos factores sociales, familiares y personales, tales como desplazamiento, adicciones, conflicto inter e intrabarrial, entre otras situaciones individuales.

En este sentido, reconocemos un territorio, escuela y comunidad, habitado por los ya nombrados oprimidos, niños, niñas, jóvenes y adultos, de orígenes pertenecientes a diversas latitudes de la geografía nacional; cada uno con una biografía ligada a la historia de conflicto, violencia, desigualdad, exclusión y desplazamiento propios de nuestro

país; condiciones que permiten entrever algunas dificultades frente a la construcción del tejido comunitario y en él, la solidificación de los procesos sociales. La diversidad, entendida desde el encuentro con las otredades, no constituye una problemática, sin embargo, se generan tensiones cuando el diálogo de las subjetividades no parte de un reconocimiento de la alteridad, es decir, cuando no es mediado por una cultura de la diversidad, sino que se presenta en términos de diferencias y de distancias. Encontramos como eje articulador del tejido comunitario el reconocimiento de la diversidad y en ella, apuestas por la alteridad.

Específicamente la escuela se evidencia como un escenario que incide en la construcción del tejido comunitario, desde donde se pueden leer las dificultades para consolidar el sentido de pertenencia con el territorio, derivada de la diversidad de urbanizaciones, sectores, y barrios que habitan muchos de los estudiantes. En consecuencia, la corresponsabilidad, las relaciones interpersonales desde el reconocimiento, el cuidado de los espacios y del medio ambiente, la identidad colectiva, entre otros, se ven desarticulados.

Por otra parte, al plantear la pregunta por la construcción de las subjetividades políticas en la escuela, encontramos unas concepciones distantes de sí mismos, basadas en imaginarios desde la “politiquería”, así como un desconocimiento de los espacios y mecanismos de participación y de las formas de organización colectiva.

Si bien hay unas apuestas por parte de la Junta de Acción Comunal (JAC)<sup>7</sup>, para la movilización de la participación ciudadana en el territorio, esta propuesta está desvinculada de la escuela; entre sus miembros se genera desconfianza frente a las intencionalidades

---

<sup>7</sup> Desde ahora se nombrará la Junta de Acción Comunal como JAC.

políticas de los mismos, generando incluso rupturas en su interior. Todo ello implica prácticas desarticuladas, donde los estudiantes no se sienten convocados por estos procesos, que son incluso el referente más cercano que tienen sobre las formas de organización y participación ciudadana.

Frente al panorama expuesto, y haciendo énfasis en el reconocimiento de las movilizaciones, voluntades, búsquedas, propuestas y preguntas, por las que ya han venido caminando los habitantes del territorio, la comunidad educativa y la JAC, identificamos y definimos como problemática a trabajar en este proceso la relación entre la formación en participación ciudadana y la desarticulación del tejido comunitario, lo cual incide de forma directa en la toma conciencia de las condiciones de opresión para así empoderarnos y transformar del territorio.

Además, como búsquedas dentro de nuestro proceso formativo como educadoras especiales, reconocemos la necesidad de movilizar construcciones y reflexiones pedagógicas, políticas y éticas sobre la función social de nuestro rol, a partir de este proceso de construcción, en diálogo con la concepción y metodología de la E.P, en tanto hay una necesidad de articular diversos campos disciplinares que nos permitan resignificar el rol de los y las educadoras en la construcción de tejido comunitario.

### **Pregunta**

¿Cómo una propuesta educativa alternativa basada en la concepción y metodología de la Educación Popular se relaciona con la formación para la participación ciudadana orientada a fortalecer el tejido comunitario desde la Institución Educativa Lusitania Paz de Colombia sede El Tirol?

## **Objetivo general**

Generar con la comunidad espacios de formación para la participación ciudadana en el marco de una propuesta educativa alternativa desde la concepción y metodología de la educación popular, orientados a fortalecer el tejido comunitario.

## **Objetivos específicos**

- Movilizar la formación en participación ciudadana, mediante el desarrollo de talleres en el marco de una propuesta educativa alternativa en la I.E Lusitania Paz de Colombia sede El Tirol.
- Analizar de qué manera se relaciona la propuesta educativa alternativa con la formación para la participación ciudadana encaminada a la construcción del tejido comunitario
- Socializar con la comunidad a través de un taller la relación entre la propuesta educativa alternativa y la formación para la participación ciudadana orientada a fortalecer el tejido comunitario.

## **3. Justificación**

Desde la participación y coordinación de talleres, caminados desde la E.P, hemos encontrado una posibilidad y apuesta para el reconocimiento del otro, los otros, y el nosotros, motivándonos a construir colectivamente una PEA en El Tirol, desde la búsqueda por transitar otras realidades posibles, tejidas desde abajo, donde las subjetividades y alteridades se narren como hacedoras de la historia; lo que da apertura a la transformación

social, basada en la praxis<sup>8</sup> de la E.P , como la fuerza para escuchar la voz y visibilizar la acción de quienes han sido invisibilizados, *los nadies* de Galeano.

Al empezar a recorrer este camino con la comunidad, se define con ella como propósito para este proceso, movilizar espacios de formación para la participación ciudadana, orientados a fortalecer el tejido comunitario. De esta manera se posibilita generar espacios de diálogo entre la comunidad de El Tirol, con la Institución Educativa y la JAC, además planteamos desde la mirada de nuestro rol como educadoras especiales la posibilidad de tejer relaciones entre sus apuestas y las de la E.P. Finalmente consideramos que esta propuesta, por su carácter participativo y significativo para la comunidad, dará apertura a que se sigan generando procesos para la participación ciudadana en la comunidad.

#### **4. Antecedentes**

La investigación en la educación es fundamental para su construcción epistemológica, pedagógica, política y ética. En nuestro transitar por esta PEA -desde la mirada de la Educación Especial y la EP- el reconocer los saberes movilizados por las preguntas que otros y otras se han hecho, en cuanto a posibilidades para la transformación social desde la educación y en ella la dignificación de los sujetos y sus territorios, es de vital importancia, porque permite tejer, tensar, interpelar, pero además reconocer que

---

<sup>8</sup> Praxis entendida desde Núñez (2006) como la relación entre la práctica, la acción y la lucha transformadora y la teoría que orienta y ayuda a conducir la acción.

somos muchos, en diferentes latitudes, desde multiplicidad de perspectivas y miradas, quienes nos soñamos otros *mundos posibles*, en palabras de Escobar (2018).

Los procesos investigativos que presentamos a continuación son solo algunos, encontrados a partir de la pregunta por la participación ciudadana y los elementos que la constituyen, desde la mirada de la E.P; a nivel internacional, nacional y local, desde el año 2008 hasta el 2017. Exponemos así síntesis sobre preguntas, propósitos, enfoques, técnicas y consideraciones, que nos permiten reconocer algunas construcciones, pero también los aportes que desde nuestra propuesta realizamos a la comunidad académica y a las comunidades con quienes trabajamos desde cada uno de los conceptos planteados.

Estas investigaciones fueron consultadas en diversos motores de búsqueda, dentro de ellos bases de datos académicas como Academia, Dialnet, Scielo, Redalyc, Researchgate, Google académico, centros de documentación universitarios, entre otros.

#### **4.1 Subjetividades políticas**

Al plantear la búsqueda de subjetividades políticas con relación a la participación ciudadana se reconoce a nivel internacional una investigación realizada en Sucre Venezuela, por Alarcón, Gómez, & Rodríguez (2013), *Representaciones sociales de la participación ciudadana: Escuchando algunas voces*, donde se pretende reinterpretar las representaciones sociales de la participación política, desde las imágenes que construyen los actores comunitarios de un contexto específico. Se cimentan teóricamente desde los planteamientos de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici), y la Sociología de la Alteridad (Alarcón). Reconocen entonces que los sujetos comunitarios entran en

tensión frente a un “Estado paternalista” y la búsqueda de procesos de autonomía colectiva y personal agenciada por la participación ciudadana. Encuentran que hay dos concepciones diferentes frente al proceso de participación, donde a nivel nacional se genera una radicalización, conflicto y pugnacidad política, mientras que en espacios comunitarios se apuesta por la solidaridad y la cooperación. Explicitan además la relación de estas concepciones con el escenario sociopolítico de Venezuela, el cual apunta a la conciencia participativa del ciudadano, de acuerdo con los investigadores.

En Colombia Agudelo, Murillo, Echeverry & Patiño (2013) se plantearon la pregunta por la *Participación Ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad*, donde buscaron reconocer los sentidos de participación ciudadana a través de las narrativas de los jóvenes sobre sus prácticas políticas, e indagar sus diferencias y semejanzas entre jóvenes de contextos urbanos y rurales. Encuentran que en la reflexión de los y las jóvenes se visibilizan lecturas críticas hacia la exclusión, la negación de derechos y la injusticia social, sin embargo, también hacia la vivencia cotidiana de la participación en los territorios urbanos-universitarios y rurales-comunitarios, donde se reconocen otras posibilidades de coexistir y vivir en comunidad. Así en esta cotidianidad han encontrado formas de hacer significativa su participación ciudadana, donde se plantean acciones y construcciones de conciencia a nivel local, de esta manera las prácticas individuales y cotidianas son significativas si inciden en el diario vivir. Se asume entonces como importante generar coherencia en el sujeto político, entre sus prácticas cotidianas y acciones públicas. Los y las jóvenes participan en multiplicidad de escenarios, exponiendo diversas formas de ser líderes y lideresas.

En Medellín, Hurtado (2010) a partir de la investigación recogida en *Los jóvenes de Medellín ¿Ciudadanos apáticos?*, explora las formas particulares como los jóvenes indagan

en su construcción como sujetos políticos, planteando la necesidad de comprender cómo se está redimensionando la política de mano de los jóvenes quienes han sido excluidos, donde se hace necesario evidenciar otros escenarios de acción política. Se asiente entonces en los llamados de estos al reconocimiento, desde formas de organización horizontales y principios de cooperación; parten de metas alcanzables e implementan estrategias simbólicas, creativas para manifestar sus inconformidades. Hay una búsqueda por escenarios políticos y formas de representación alternativas como las tertulias, las paredes, los parques, y la subjetividad misma, como espacio público interior. Invita a acercarse a dichas expresiones sin prejuicios, lo cual implica la apertura hacia universos políticos plurales y la posibilidad de la resistencia, la inconformidad, necesarios para plantear una democracia acogedora.

Las investigaciones planteadas anteriormente nos presentan un escenario que apuesta por el reconocimiento de diversas subjetividades políticas y formas de participación ciudadana, donde los sujetos, especialmente jóvenes, generan conciencia crítica sobre su construcción política, las formas de organización horizontales y la posibilidad de incidir desde la acción-reflexión en los escenarios de su cotidianidad. Esta base investigativa se presenta como una posibilidad que nos plantea interrogantes sobre la construcción de subjetividades políticas en otros escenarios particulares, en personas y colectividades con otras características sociales e identitarias, en territorios y comunidades que están en proceso inicial de construcción, en niños y jóvenes quienes han salido de sistemas oficiales educativos y cuyas etiquetas los han invisibilizado de escenarios de participación y de la propia construcción y reconocimiento del ser un sujeto político.

#### **4.2 Participación ciudadana**

En Venezuela, Peña (2017) propone *La Participación Ciudadana como vía para abordar la acción Transformadora de la Escuela Primaria* cuyo objetivo buscaba generar una teoría centrada en la participación ciudadana como vía para abordar la acción transformadora de la integración Escuela-Comunidad. Como técnicas dentro del enfoque fenomenológico implementaron la entrevista a profundidad y la observación. Encontraron una relación escuela-comunidad centrada en asuntos administrativos donde no se visibiliza la participación ciudadana.

A nivel nacional está el proceso investigativo *La Educación Popular y la Participación Política Ciudadana*, por Cárdenas y Bernal (2016), cuyo objetivo fue “dar a conocer los factores reales que llevan a que el ciudadano se reencuentre con las instituciones de participación democrática, a través de un ejercicio pedagógico de autoaprendizaje, tal y como se reconoce en la educación popular” (p.159). A modo de conclusiones encuentran que la formación política por medios virtuales desde el interés por fortalecer las formas para incidir en los espacios de participación, ha sido de largo aliento. Plantean la importancia de una postura política neutra, considerada desde las TIC<sup>9</sup> por la posibilidad de hacerlo impersonal, ya que su propósito es fortalecer el conocimiento objetivo sobre los gobernantes. Finalmente plantean que a partir del desarrollo de herramientas desde las TIC los gobiernos reconocen la importancia de acercarse a la ciudadanía.

A nivel local se presenta la experiencia investigativa *Educación popular y participación política en la Institución educativa Atanasio Girardot*, realizada en el

---

<sup>9</sup> Tecnologías de la Información y la Comunicación.

municipio de Girardota, por Erazo, Rodríguez, y Tamayo (2016), cuyo propósito era indagar por la influencia de la E.P en la participación política de los jóvenes de la institución, relacionando además el grado de motivación en el proceso formativo con el nivel de participación política en la dinámica social. Como conclusiones reconocen que no hay una cercanía en la Institución Educativa a las propuestas de la educación popular ni a sus referentes teóricos, así el reconocimiento sobre participación y democracia es superfluo. Los estudiantes no encuentran relación entre lo que la escuela les ofrece y sus proyecciones y sentidos de vida; por otra parte, si bien hay una vinculación con los espacios culturales desde su cotidianidad, se reconocen pasivos en su rol en la sociedad.

Estas construcciones investigativas nos presentan un panorama donde se genera la pregunta por la relación entre la escuela y la participación ciudadana, reconociendo ésta como un escenario social de vital importancia para los procesos de formación subjetiva y colectiva. En ellas se establecen algunas relaciones con la E.P, sin embargo, no queda muy claro cómo la asumen, ni cómo se generaron los procesos investigativos desde su concepción y metodología; también se ve un poco desdibujado el propósito emancipador y transformador de la misma. Se comprende en general la Participación ciudadana desde asuntos institucionalizados y una mirada tradicional, así no es posible leer los elementos que la constituyen, las formas como se teje en las cotidianidades comunitarias y de las subjetividades.

Por lo anterior, desde nuestra propuesta le damos fuerza a los elementos constitutivos de la EP, pues enfatizamos en la metodología propuesta por ésta como posibilitadora del aprendizaje colectivo.

### 4.3 Relación Educación Especial- Participación Ciudadana

Sales, Moliner, Amiama y Lozano, (2018) nos proponen una investigación denominada *Escuela Incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana*, realizada en España, la cual planteaba como propósito identificar los recursos y estrategias con los que cuentan las escuelas para favorecer la participación y la vinculación a su entorno y conocer la percepción de las familias y profesorado sobre la participación en sus respectivos centros escolares. Comprenden la escuela incluida “como ese espacio educativo en el que se pongan en acción estos principios de inclusión e interculturalidad, a través de estrategias de participación ciudadana, que la vinculan a su territorio como un agente de cambio social” (p.435). Incluían instituciones de educación primaria, secundaria y especial de tres comunidades autónomas. Los resultados muestran que las instituciones propician algunos espacios, actividades y relaciones comunitarias, también se reconoce la importancia de la cultura colaborativa y la participación ciudadana, sin embargo, se identifica la necesidad de mejorar el liderazgo compartido y de diseñar un currículo que sea más contextualizado.

Por su parte Cuevas (2015) en México, desarrolla la investigación *Las matemáticas y las ciencias como herramientas de inclusión en la educación en derechos humanos y participación ciudadana*, que forma parte de un compilatorio de investigaciones donde dialogan la Educación especial con la enseñanza de las matemáticas. El autor plantea la sistematización de una primera fase de un proyecto de investigación que involucra la vinculación de conocimiento científico y matemático como herramientas para la formación en Derechos Humanos y participación ciudadana en nivel básico. Desde allí se diseñaron junto con docentes a partir de metodologías horizontales, secuencias didácticas para este

objetivo, desde una perspectiva contextualizada. Se reconoce entonces está como una fase inicial del proceso investigativo.

A nivel local, nos encontramos con Ortega y Cardona (2015), quienes desde su investigación titulada *Experiencias de participación, política pública y comunidad con discapacidad en Rionegro, Antioquia: Un acercamiento desde sus lugares y relatos*, proponen a partir de un enfoque biográfico-narrativo comprender las experiencias de las personas con discapacidad y su entorno próximo, durante el periodo de construcción de la política pública de discapacidad en el municipio. La participación es visibilizada como una posibilidad que permite construir una sociedad más democrática, donde el gobierno y las comunidades conozcan y asuman los compromisos adquiridos en el marco de la política pública. Finalmente algunas conclusiones arrojadas expresan la importancia de las políticas públicas como lugar de encuentro, como un ejercicio reflexivo de permanente mejora, la reivindicación de las subjetividades políticas de las personas con discapacidad al lado de otras comunidades como lo son: campesina, indígena, afrodescendiente, entre otras; por último la importancia de la pedagogía social como posibilitadora de la comprensión de los sujetos, de los espacios, de las comunidades, del otro, de los otros a partir del diálogo de saberes.

#### **4.4 Tejido Comunitario**

De este referente encontramos en mayor medida artículos nacionales, por lo tanto, los organizaremos de manera cronológica, del más antiguo al más reciente. En primer lugar, nos encontramos con Romero, Arciniegas y Jiménez (2006), con su investigación

*Desplazamiento y reconstrucción de tejido social en el barrio Altos de la Florida*, la cual parte de un enfoque etnográfico y de intervención social, realizado en Altos de la Florida, un barrio del municipio de Soacha al que han llegado desde 1998 personas desplazadas por la violencia en Colombia. El fin de esta era reconstruir desde lo pedagógico el tejido social de dicho barrio, para aportar a la transformación del mismo. Esta investigación reconoce la importancia de la acción colectiva y la interacción social para tejer comunidad.

Pinilla, Gómez, Mora, y Torres (2016) en su trabajo de grado *Guayabal construye tejido social desde la Educación Popular para la paz (unidad didáctica)* proponen generar espacios para la construcción de paz que aporten a su vez a la reconstrucción del tejido social, teniendo como eje central los principios de la E.P en un escenario rural. Esta investigación se realizó en Guayabal de Síquima -Cundinamarca, a partir de la observación participante y recorridos por el territorio. Se desarrolló un material didáctico para brindar herramientas de afrontamiento y mediación de conflictos que se puedan presentar en la vida cotidiana.

Finalmente, nos encontramos con Silvera y Huertas (2018) y su investigación *Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia*, la cual es el resultado de la unión de dos tesis doctorales vinculadas por el tema de ciudadanía. Emplearon un enfoque socio crítico y técnicas e instrumentos investigativos de carácter explicativo para abordar asuntos como la formación ciudadana, el rol de la escuela y la educación, para resignificarlos desde la comunidad. Se realizó en el Caribe colombiano, dando como resultado nuevas concepciones y transformaciones sobre los temas ya mencionados.

Estas investigaciones nos permiten pensar en la necesidad de reconstruir el tejido social, dignificarlo, darle fuerza, desde la acción colectiva y la E.P al comprender el tejido como capacidad de articulación, de transformación, de unidad. En este sentido estos procesos investigativos nos permiten reconocer los hilos que posibilitan el tejido social, como elementos a tener en cuenta al pensarnos el tejido comunitario, parándonos desde allí por la fuerza que impera en nuestra construcción la comunidad.

Reconocemos la importancia de investigar en torno al tejido comunitario desde propuestas que acojan las búsquedas, necesidades y movilizaciones de la comunidad misma con quién se realiza el proceso, en tanto se presenta como posibilidad para fortalecer este.

Además, en estos acercamientos no identificamos la pregunta por la escuela, considerando esta relevante, al reconocer este escenario como un agente vivo en la construcción de sentidos de las comunidades, ya que es habitado por las mismas y allí se generan diálogos de saberes y relaciones que se reflejan de forma directa en ellas.

## **5. Referentes conceptuales**

Desde el dialogar con otros investigadores y sus búsquedas frente a las categorías de educación especial, subjetividades políticas, tejido comunitario y participación ciudadana, nos permite plantear algunas aproximaciones que se presentan como base para nuestra construcción investigativa desde la IAP. Así a continuación nos proponemos dialogar con otros autores, quienes han teorizado sobre estas categorías que constituyen la columna vertebral de este proceso.

## 5.1 Educación Popular

Aprendí que la utopía hay que hacerla cada día, que no es lo mismo una estrella que un millón. Bajo un cielo oscurecido hay que estar más unidos, para ser la luz que alumbré la razón.

Pasajeros. El Pizarrón.

Reconocernos como sujetos históricos, hacedores y constructores de realidades, es una de las búsquedas de la educación popular; sabernos condicionados, pero no determinados y por ende exponer nuestra posibilidad en el escribir la historia, una próxima, cercana, que permita construir universos de sentidos para los territorios, las comunidades y las subjetividades que las conforman. Torres (2016), entiende la educación popular como: 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).

Así entonces, hemos entendido la E.P como un escenario de formación a través del cual se crean prácticas y conocimientos, desde y con los territorios y comunidades, mediante el intercambio de saberes, entramados culturales, y construcciones colectivas. Reconociendo entonces que el encuentro con el otro, permite llevar la acción y la palabra como movilizadoras de *lecturas del mundo* y desde allí de la transformación social. Por lo tanto, el diálogo, el relato, la escucha, sentir al otro; nos vincula con un sinfín de experiencias que llevan a reconocer diferentes formas de conversar y construir el mundo.

La E.P, como propuesta ética-política-pedagógica, ha tejido a lo largo de su historia concepciones y metodologías que le dan una fundamentación propia, así Mejía (2015) nos propone un decálogo, con una serie de principios que constituirán una ruta para nuestra propuesta:

- Su punto de partida estriba en la realidad y una lectura crítica para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad
- Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados, para la supervivencia de la madre Tierra
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y proporciona su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconozca las diferencias
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basadas en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas
- Se comprende como un proceso, un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de cambios alternativos a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.

- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben (pp. 18 -28).

Desde la aproximación a la concepción y a los principios de la Educación Popular, reconocemos la importancia de la búsqueda de metodologías coherentes para hacer frente a la *educación bancaria*, la cual ha sido cuestionada por ser un modelo represivo, reproductor, vertical e invisibilizador. Esta coherencia se hace visible, de acuerdo con Torres (2016), desde “la definición de criterios educativos tales como la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica” (p.21).

Entendemos entonces ese proceso de teoría y práctica como necesarios para la formación y transformación de la realidad, relación que posibilita la práctica transformada, la cual comprendemos como praxis, convocándonos desde la reflexión y la acción a la lucha por la transformación.

## **5.2 Territorio**

Desde la pedagogía social la pregunta por el territorio está como un lente de comprensión de los fenómenos sociales, en particular de la educación como posibilidad para la re-escritura de los mismos, como búsqueda de transformación de las condiciones opresoras, planteando alternativas en la praxis social. El territorio se nos presenta entonces como el entramado entre unas geografías, espacios socialmente construidos, como un lugar de encuentro, un tejido de identidades, donde la memoria colectiva constituye un punto de

partida para la construcción histórica. En este sentido, Escobar (2018) plantea que “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 actúa desde su “cosmovisión” y “ontología” (p.91).

Leer los territorios y sus dinámicas, como condición para tejer con quienes los habitan, procesos desde la educación popular, implica partir de la *lectura del mundo* -es decir de aquello que acontece y forma parte de la piel de los sujetos- reconociendo y decodificando los universos de relaciones, temporalidades, historicidades e identidades.

En este sentido, la construcción identitaria de los sujetos y de las colectividades con relación a los territorios, se teje en la concepción de territorialidades, o como lo nombra Giménez (1999) *pertenencia socio-territorial*, donde:

El territorio desempeña un papel simbólico relevante en el contexto de la acción y de las relaciones humanas, y no simplemente el papel de "condición", de "contenedor", de "recurso instrumental" o de "fricción". Digamos entonces que, cuando se trata de pertenencia socio-territorial, la misma territorialidad se integra en el simbolismo expresivo-evaluativo de la comunidad como uno de sus componentes o elementos (p. 35).

Ahora bien, esta construcción de territorialidad se da desde la experiencia misma del territorio donde se van constituyendo universos de sentidos, por lo tanto, un universo simbólico en la cotidianidad, en el encuentro con las prácticas culturales y sociales, con los sujetos que las narran y las viven, con los paisajes que las dinamizan. En este sentido, “se puede tener el sentimiento de pertenecer a una región sociocultural por nacimiento, por habitación prolongada, por integración social, por radicación generacional o por actividad profesional” (Giménez, 1999, p. 37).

Por lo anterior, entendemos entonces para esta propuesta, que los territorios son construcciones histórico-sociales- geográficas, tensiones, actores, narrativas, paisajes, miradas y sentidos, que nos invitan a aproximarnos a ellos desde otras lógicas, partiendo de la decolonización para surgir en el reconocimiento, el acompañamiento y la construcción de otras realidades posibles. Nos invita a una apertura desde la comprensión, desde el diálogo y el formar parte de los mismos.

### **5.3 Tejido Comunitario**

Una mano más una mano no son dos manos; Son manos unidas. Une tu mano a nuestras manos para que el mundo no esté en pocas manos sino en todas las manos

Gonzalo Arango, Manos Unidas

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

Por lo tanto, entenderemos comunidad como una relación colectiva, dada por unos sujetos históricos, y por ende hacedores de historia, quienes buscan una reivindicación colectiva. En este sentido se establece según Torres (2013) 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 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 conciencia de sus problemas y de los 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.

La construcción de un nosotros nos convoca a búsquedas por las formas de tejer comunidad, entendiéndose como un universo complejo de tensiones y encuentros entre subjetividades que se reconocen para caminar hacia un bien común. De acuerdo con Torres (2002):

Son estas experiencias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio, institución social o actividad, las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias (...); desde ellos se producen y reproducen los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores, los cuales se diluyen, se fortalecen y se hibridan con otros sistemas simbólicos provenientes de otros sectores. También

es en torno a estas dinámicas como se conforma el tejido social básico que da identidad y fortaleza a los sectores subordinados y excluidos (p.10).

Esta relación dinámica, viva, posiciona a los sujetos en el lugar de hacedores, y supone una transformación propia y a la vez colectiva, poniendo al centro la alteridad y con ella, el transitar hacia la transformación social desde universos de sentidos compartidos. Además, el tejido comunitario se posiciona como una posibilidad de resistencia a mecanismos opresivos de poder, ya que organiza, entrelaza, moviliza e invita a la construcción de un bien común.

De esta manera es necesario pensarnos la relación entre tejido comunitario y territorio, como una relación simbiótica, bidireccional, necesaria y esencial, tal como lo expresa Téllez (2010):

Es en el territorio donde hoy día se propone la construcción del tejido social y por eso ha de entenderse como un sistema dinámico y cambiante que acepta y admite que cada sujeto puede construir múltiples redes facilitadoras del tejido social y no solamente las propuestas por la vía institucional, porque en la dinámica misma de las comunidades los sujetos deciden y crean formas de vivir (p.19).

Si bien los autores citados nombran conceptualmente la categoría de tejido social, en su desarrollo se vislumbra la comprensión de lo social en el sentido comunitario, ya que, de acuerdo con las aproximaciones realizadas sobre el concepto de comunidad, esta se constituye a partir de los encuentros que permiten transitar desde la acción colectiva hacia un bien común.

Así comprendemos entonces que la comunidad, mirada de manera crítica y analítica, es el resultado de las interacciones entre dinámicas, prácticas y, políticas sociales

y culturales las cuales se tejen desde el estar, el convivir, el compartir, claro está, que no es perfecto, no lineal, ni organizado, en ello se encuentran las tensiones, los desafíos, los retos que nos llevan a pensarnos como unidad, como complemento y nos permiten construir juntos. Así pues, el tejido según Torres (2002):

No es sólo racional, también está basada en vínculos afectivos y referentes simbólicos que se van configurando a lo largo de las experiencias compartidas. Lo comunitario aquí no es un agregado de individuos o grupos sino un espacio de reconocimiento común. Finalmente, las experiencias comunitarias intencionales buscan acercarse y solidarizarse con grupos sociales “desheredados” por la modernización, cuyos derechos reclaman y cuya condición buscan transformar (p.39).

El tejido comunitario entonces, acarrea también responsabilidades políticas, económicas, afectivas, que nos permiten pensar en la otredad, la diversidad y con ellas, pensar en el bien común y en la transformación social.

#### **5.4 Diversidad**

La tarea del maestro sigue siendo, siempre lo ha sido, la de ser y provocar alteridad.

Carlos Skliar (2017)

Indagar sobre diversidad trae consigo múltiples formas de entenderla, de relacionarla y de ser parte de ésta; pues cuando se habla sobre diversidad los diferentes

imaginarios se centran en determinados grupos poblacionales, como históricamente se han considerado las comunidades afros, indígenas, las personas con discapacidad, población campesina, entre otras. Sin desconocer la historicidad de esta forma de comprensión de la diversidad consideramos importante ampliar la perspectiva para generar reflexiones sobre la connotación de este concepto en el territorio caminado, como una condición inherente del ser humano, donde cabe la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia, como también asuntos ligados al reconocimiento del yo, del nosotros y los otros como un conjunto plural, como lo plantea Alfonso (2013):

La diversidad plural se construye desde las identidades múltiples que expresan el derecho de cada persona a ser reconocido como ser humano. Desde esta perspectiva se visibilizan los procesos de construcción social, de proyectos de vida individuales y sociales desde objetivos comunes, se promueve interacciones y relaciones sociales basadas en el respeto mutuo, la solidaridad, el cuidado y se fortalece la cultura de vida en sociedad (p.84).

Consideramos importante hacer énfasis en la concepción de la diversidad en su sentido legítimo, como derecho que todos y todas tenemos al reconocimiento: del carácter humano, de la posibilidad de tejer la subjetividad, de expresarse, de participar; el reconocimiento de la presencia y existencia de la otredad, como parte de, y por ende con la responsabilidad y la posibilidad de narrar y construir historia. Así, la visibilización de la diversidad, se teje en una relación constante, cíclica y de reciprocidad entre lo subjetivo y lo colectivo, construyendo y deconstruyendo las comprensiones sobre sí, posibilitando desde el encuentro y el desencuentro las construcciones sociales, cuestionándolas y transformándolas.

En este sentido la diversidad no se centra en un grupo poblacional determinado, sino que se entiende a partir de la alteridad, comprendiéndola como una relación necesaria e implícita ya que:

No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad, en primer lugar, de reconocer al Otro/Otra como un legítimo Otro/ Otra, y en segundo término, si no hay responsabilidad, asunción, aprehensión del Otro/Otra como Rostro. En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del Otro/Otra es impracticable la relación de diversidad. De la misma forma, si el Otro/Otra se convierte en un Igual, si se lo subsume a lo Mismo, si se lo analogiza, si se lo instrumentaliza... la relación de diversidad se desvirtúa, se convierte en una relación embustera, carente de posibilidades de desarrollo y crecimiento (Magendzo, 2007, p.18).

Esta comprensión de la relación diversidad-alteridad, nos da herramientas ético-político-pedagógicas coherentes con las apuestas de la Educación Popular, posibilitando en el encuentro y el reconocimiento, la emancipación.

## **5.5 Escuela**

Históricamente se ha concebido la escuela como un sistema del dominio Estatal, donde las relaciones se dan desde una direccionalidad jerárquica y vertical, cuya intencionalidad está enfocada en reproducir unas lógicas y demandas del mercado y

responder a criterios capitalistas de eficiencia, eficacia, calidad, competencias y productividad. En este sentido Ezpeleta y Rockwell (1983), expresan que:

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control (pp. 73 - 74).

Si bien la escuela se ve condicionada por esos mecanismos estatales de control, cada una es un espacio de construcción social cotidiano que se teje por las subjetividades que la habitan:

La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, "natural", dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados (Ezpeleta & Rockwell, 1983, p.73-74).

Las escuelas posibilitan las relaciones sociales, la reproducción, generación y transformación de conocimiento, la opresión o la lucha contra el poder establecido; todo esto va a estar ligado a los actores que la habitan y movilizan. Las concepciones de la educación, derivadas de las subjetividades políticas de quienes allí se encuentran, se

reflejan las funciones, roles y prácticas educativas desde donde se irán dando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta mirada, la escuela se configura en una construcción espacio-temporal, donde los universos de sentidos y construcciones de conocimiento, se tejen en una experiencia particular y a la vez colectiva, por ello se constituye en un espacio de posibilidad que permite repensar-se para reescribir sentidos.

Para realizar un acercamiento a la escuela, en el sentido de la educación popular, es posible rescatarla desde la profundidad de las concepciones que surgen de ella, en clave del espacio descentralizado y promotor de saberes que apuestan por la generación de pensamientos y acciones críticas en torno a la emancipación. Es entonces un espacio para la reflexión y el protagonismo de la palabra como movilizadora del sentir, lo cual propone crear nuevas concepciones sociales desde un carácter epistémico, en el que surgen otras formas posibles de hacer y construir conocimientos desde la resistencia a partir de las cotidianidades y del estudio histórico que articula a la comunidad que participa en ella, como lo expresa Freire (2010):

Una escuela en la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento (p.20).

Así pues, concebimos la escuela como un entramado vivo de posibilidades, donde confluye en su cotidianidad, de forma simultánea y en tensión, la escuela como recorrido

histórico de opresión y de control; una escuela ligada y reproductora de las lógicas del Estado; una escuela abierta, dispuesta a las nuevas propuestas y posibilidades, la escuela que permite y promueve la participación, la democracia, la resistencia y la construcción colectiva. Es desde allí que nos posicionamos, leyendo y entendiendo sus tensiones, para apostar por recorrer nuevos y diversos caminos.

### **5.6 Subjetividades Políticas**

La subjetividad política se constituye como una condición inherente al ser humano, en tanto Sujeto Político tiene que ver con la idea de que se asume como constructor de su propia realidad, en este caso, lo que presupone la afirmación es que su existencia no está supeditada a lo que la realidad social le plantea para sí; es decir, él no es un cumplidor de lo que está establecido, él asume que la realidad es una construcción social y el papel que cumple no es el de ser consecuencia de la estructuración social sino que se siente parte de ella, de ahí su disposición a creer que la puede transformar a través de su acción y su reflexión porque no delega el orden social en otros, sino que se hace responsable de ese orden. De aquí deviene la idea de que el sujeto político es un sujeto histórico, lo es porque la historia la hacen los hombres y no la estructura que se supone los ordena y dispone (Arias y Villota, 2007, pp.42-43).

Teniendo en cuenta lo anterior, partimos del reconocimiento del sujeto como hacedor, creador y transformador de su historia, de su territorio, de su realidad. Debemos entender dichas cualidades de un sujeto político para comprender cómo es posible construir subjetividades políticas, como lo dicen Trilla y Novella (2011)

(...) la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser, estar y actuar en sociedad; de asumir posición en esta y de hacer visible el poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en la tensión constante entre lo instituido y lo instituyente. Tensiones que coexisten modos de producción heredados, hegemónicos, junto a modos prefigurativos de la subjetividad y en la lucha permanente por configurar desde otros horizontes de pensamiento y acción (p.76).

Pero, ¿por qué hablar en plurales? ¿Por qué no sujeto político? o ¿por qué no subjetividad política? Comprendemos entonces que no hay solo un tipo de subjetividad; nos reconocemos desde la diversidad, las diferentes maneras de ser, estar o habitar. Así pues, cada experiencia, vivencia que tenemos en nuestros territorios, esas formas de relacionarnos, de entender nuestro rol, de ejercer nuestra capacidad de decisión, nuestra mayoría de edad -en términos de madurez para asumir responsabilidades, y las consecuencias de nuestras acciones- entendemos que lo individual, incide en lo colectivo y que lo colectivo debe pasarme por el cuerpo, por el pensar, por el sentir. En concordancia con Alvarado, Patiño y Loaiza (2012):

La subjetividad política sólo tiene lugar en el entre nos, pues el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse como ser único, con pensamiento y acción auténtica, es decir, como sujeto político, sólo es posible cuando se reconoce al otro como un igual en poder de creación (p. 859).

Afirmamos entonces, que es necesario e importante el reconocimiento del otro, de los otros, del nos-otros, para construir y reconstruir las subjetividades políticas. Comprendemos que las subjetividades políticas nada tienen que ver con la politiquería, concepciones que suelen confundirse por las mismas lógicas de nuestra cultura, por eso

reconocer y reivindicar las subjetividades políticas, nos permite transformar imaginarios y emprender acciones que contribuyan a las comunidades desde la capacidad de liderazgo, dando paso a acciones transformadoras.

### **5.7 Participación Ciudadana**

La Participación Ciudadana ha sido tradicionalmente comprendida de forma instrumental, de manera que los imaginarios sobre la misma se han constituido socialmente como un asunto que responde a un conjunto de prácticas direccionadas por el Estado, ligadas a responder a sus mecanismos de poder y reproducción, al reconocimiento de símbolos cívicos o simplemente a un conocimiento somero de deberes y derechos.

Así en diálogo con Giroux (1993), comprendemos como propósito de la ciudadanía, y la educación en ella “descubrir fuentes de sufrimiento y de opresión, a la vez que legitime aquellas prácticas sociales que defienden los principios de sociabilidad y comunidad orientados al mejoramiento de la vida humana” (p. 63). En este sentido comprendemos la ciudadanía desde la conciencia crítica y reflexiva, una opción colectiva, donde todo ciudadano se conciba como sujeto hacedor de historia, tejedor de memoria, como habitante de los territorios, quien construye universos de sentidos en el encuentro con las otredades y así, sus búsquedas partan del bien común, de la dignificación para reivindicar los derechos de todo ser humano, posibilitando opciones emancipatorias de vida comunitaria.

En este sentido, “se pretende un ciudadano que no solamente sea receptor de derechos, sino un actor de la vida comunitaria. Al mismo tiempo, se busca una ciudadanía más preocupada, basada en valores como la pluralidad y la diversidad” (Giraldo, citando a Guichot, 2015, p.83). De esta manera entendemos que la ciudadanía posibilita e invita a la

vida comunitaria, la cual inherentemente, implica la participación en espacios de construcción colectiva y el hacernos conscientes de la realidad, responsabilizándonos de ella para emprender acciones que nos lleven al bien común.

En esta búsqueda nos acercamos a la concepción de participación ciudadana desde Espinoza (2009) la cual:

(...) nos remite al despliegue de un conjunto de acciones (expresión, deliberación, creación de espacios de organización, disposición de recursos) mediante las cuales los ciudadanos se involucran en la elaboración, decisión y ejecución de asuntos públicos que les afectan, les competen o, simplemente, son de su interés. Entendida así, de entrada, podría afirmarse que ésta nos remite a un tipo de interacción particular entre los individuos y el Estado, a una relación concreta entre el Estado y la sociedad, en la que se pone en juego y se construye el carácter de lo público (p. 74).

Estas aproximaciones nos permiten comprender las posibilidades para tejer comunidad desde la participación ciudadana, si bien entendemos que estamos bajo unas estructuras y lógicas Estatales que nos hacen ver la participación como un asunto reducido a formas institucionalizadas y jerarquizadas de participación y poder, proponemos entenderlo desde un espectro más amplio, próximo y cotidiano, lo público como algo que nos concierne a todos, donde todos accionamos, construimos, pensando así otras maneras de habitarlo, en este sentido (Rabotnikof, 1993) nos propone tres miradas hacia lo público, “a) lo público como respuesta a la demanda de comunidad, b) lo público como vigencia del Estado de derecho y c) lo público como parte de una cultura política” (p.76 ).

Estas posibilidades de comprensión de la participación ciudadana y, en consonancia con la misma de lo público, no son excluyentes más bien se entretajan, se tensionan y dinamizan, retando a una deconstrucción de imaginarios y concepciones que la ubican en

una esfera distante, posibilitando así resignificarla desde la comprensión de los ciudadanos y las colectividades, quienes en concordancia con ello accionan como sujetos políticos y de construcción social.

### **5.8 Diálogos entre la Educación Especial- Educación popular**

En el planteamiento del problema se identifica como necesidad reconocer la función social de nuestro programa, sus búsquedas y sentidos en escenarios de construcción comunitaria y social, bien sea de forma explícita o que se puedan develar a su interior. Encontramos entonces algunos acercamientos desde tres miradas específicas: en el perfil del egresado en educación especial, en la educación especial como campo de saber, y de manera más implícita en el reconocimiento histórico de los sujetos a quienes acompañamos.

En primer lugar, desde el planteamiento del problema reconocemos tres ejes dentro del perfil, que de formas más o menos concretas plantean desde la formación del educador especial, la posibilidad de elegir como escenario profesional espacios de acción social y comunitaria, denominados explícitamente en relación con las poblaciones en condición de discapacidad o excepcionalidad. Estas proponen al educador especial en tres roles diversos: como maestro, gestor, asesor y evaluador de proyectos en escenarios culturales y sociales; como promotor y líder en escenarios organizativos, interdisciplinarios y políticos; y finalmente como diseñador y ejecutor de planes, programas y proyectos, todos enfocados hacia las posibilidades educativas de las poblaciones. Reconocemos entonces que desde la propuesta curricular se deben generar en coherencia con los mismos procesos de formación,

reflexiones políticas, éticas y pedagógicas de los educadores especiales en escenarios que se piensen lo comunitario, lo social, lo cultural, movilizados, en últimas por fortalecer las condiciones en las que se presenta la educación como disputa de derecho y posibilidad de transformación social.

Plantear algunos perfiles del educador especial nos lleva a preguntarnos por su proceso de formación, así como por las concepciones sobre la educación especial, la cual, en ocasiones, desde una mirada reduccionista, se plantea en torno a prácticas y reflexiones pedagógicas sobre unos sujetos específicos cuyas etiquetas van y vienen entre la “normalidad” y la “anormalidad”. Es entonces relevante para plantear la pregunta por la formación del educador especial tornar la mirada hacia esta como un problema epistemológico, entendido en el sentido de las relaciones entre conocimiento y poder<sup>10</sup> poner al centro de su mirada preguntas ya no por los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de las personas en condición de discapacidad de forma aislada, sino que también introduce interrogantes y posibilidades de construcción de conocimiento a propósito de “problemas de identidad, género, relaciones de fuerza, procedencia de clase, explotación, discriminación racial, religión, despolitización, participación ciudadana, control, agenciamiento, lenguajes, producción de saberes, discursos del desarrollo y la funcionalidad, hegemonía cultural, literatura, representaciones sociales, etc.” (Yarza, 2005, p.295).

Desde esta mirada se propone una opción más compleja y crítica de lectura sobre la discapacidad y la excepcionalidad, como un escenario de disputa que conversa con los condicionamientos de los oprimidos, los cuales, en una cultura de la normatividad y

---

<sup>10</sup> Desde una perspectiva foucaultiana, de acuerdo con Skliar (1998, p.21)

homogeneización, excluyen a quienes se ubican en sus bordes, y así al reconocer y decodificar estas relaciones de complejidad, proponer alternativas para la emancipación y transformación de las mismas.

A cuestionarnos, desde una perspectiva crítica, las condiciones de vulnerabilidad que inciden en las cotidianidades de nuestras poblaciones, podremos reconocerlas en la voz de Freire como parte de los oprimidos, colectividades y subjetividades quienes a lo largo de la historia, diversos actores, instituciones y sucesos han determinado su posición en el mundo, desconociendo sus voces, rostros y conocimientos, porque sencillamente no eran considerados sujetos de saber; oprimidos en tanto al quedar relegados a una posición de la pasividad, la caridad, la dependencia entendida en términos de no autonomía, desconoce toda condición de subjetividad política, histórica, narrativa, toda posibilidad de participación.

Si bien es necesario reconocer que estas concepciones han ido transformándose, mutando, por esa misma historia que narra procesos de conciencia, organización, movilización social, incidencia en esferas públicas, que han posibilitado otras formas de relación, pero que continúan teniendo matices de segregación, exclusión, invisibilización; por lo tanto se hace explícita la necesidad de plantear apuestas educativas que permitan procesos de dignificación, conciencia para leer el mundo y sus condicionantes, así como para comprenderse sujeto activo con posibilidad de participación, que permitan re-escribir la historia y su posición en ella.

## **6. Metodología**

La construcción de nuestro proyecto se basa en la modalidad de investigación cualitativa, como estrategia que permite conocer los hechos, procesos, estructuras y personas, abarcando una parte de la realidad, tratando de obtener un entendimiento lo más profundo posible (Mendoza, 2006). Esta se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian, para que este pueda realmente conducir a la autorreflexión, la generación de cambios y transformaciones a nivel social, político y educativo.

Reconocemos nuestro papel como investigadoras activas desempeñando un continuo proceso de observación e interacción constante con este, lo que nos permitirá conocer, analizar e interpretar la realidad compartida y observada.

En esta lógica, nos situamos desde un enfoque crítico social, el cual tiene como búsqueda principal posibilitar el emprendimiento de acciones transformadoras de problemáticas cotidianas, desde el conocimiento de la propia realidad. Así, el análisis de esta, según Pérez (1994), requiere:

(...) acercarse a ella, develarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo (p. 15).

Este enfoque, se caracteriza también por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar, como sujeto histórico de la misma. Según Freire y Macedo (1989) esta apuesta emancipadora, “se caracterizaría por

desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (p.157).

La investigación socio-crítica es una construcción que se retroalimenta tanto de unos aportes teóricos como sociales, enriqueciendo desde la experiencia misma investigativa, unas propuestas metodológicas y sus fundamentos teóricos, como lo reconoce Jara (2012):

(...) es un ejercicio que busca aportar a la construcción de conocimientos científicos, caracterizados porque están basados en un cuerpo teórico entendido como un conjunto de proposiciones fundamentales que buscan comprender y explicar los movimientos y contradicciones de la sociedad y que están permanentemente confrontadas y enriquecidas con conocimientos obtenidos de forma sistemática y metódica (pág. 58).

Este referente nos permite ver la pertinencia del diálogo entre la academia y la experiencia social misma de los territorios, llevándonos a encontrar en la Investigación Acción Participación (IAP), universos investigativos de sentidos, cuyos principios se reconocen en la esencia misma de la Educación Popular.

Atendiendo a lo mencionado, nos ubicamos entonces, desde el método de investigación acción participación, la cual, Según Jara (2012) es:

de origen principalmente latinoamericano que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas. Es, en ese sentido una opción epistemológica, teórica, ética, política y metodológica (p.62).

Así el reconocimiento de las otredades y colectividades, de la posibilidad de leer y narrar su historia, para reescribir-la, escudriñando las relaciones y elementos sociales que han condicionado sus formas de vida y les ha conducido, como lo plantea el autor, a situaciones de marginación, vulnerabilidad e invisibilización; desde un ejercicio de construcción de conocimiento y acción colectiva, que plantee alternativas para dignificar sus procesos; nos reta como educadoras-investigadoras, y se presenta como un desafío para desacomodarnos e ir al encuentro con estos territorios y sus comunidades.

En este sentido, el elemento clave que genera la toma de conciencia de la población, es el conocimiento. Así generar espacios de formación e investigación con las comunidades, implica apuntarle a la toma de conciencia y a construir juntos la posibilidad de decidir qué, cómo y de qué manera transformar su entorno, dialogando con sus propias riendas. Este proceso de participación debe ser dialógico entre la práctica y la teoría, llevándolo hacia la reflexión sobre el proceso que se va haciendo para llegar finalmente a la transformación.

De acuerdo con esto, el propósito de la IAP, según Jara (2012), presenta unos objetivos concretos, los cuales son:

- a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular (...)
- b) Como consecuencia de ese conocimiento, dar lugar a un proceso de empoderamiento o incremento del poder político (en un sentido amplio) y al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio.
- c) Conectar todo este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un entramado

horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social (p.62).

Reafirmamos entonces cada vez más, que la IAP es el método preciso para nuestra apuesta, si bien reconocemos las implicaciones frente a las disposiciones de tiempo, espacios, aperturas desde la institucionalidad, la asumimos con la consciencia de la misma como un proceso, que durante todo este caminar recorrido no se ha podido asumir desde otro tipo de investigación, pues la construcción de la propuesta ha estado mediada tanto por la participación desde un inicio de nosotras como investigadoras-educadoras, como también de los niños, niñas, jóvenes y adultos que han estado presentes en ella, donde las voces de todos es latente, donde se asume un compromiso ético con la comunidad para emprender este caminar así, de la mano de Rahman y Fals (1988), comprendemos que:

Nuestro propósito no ha sido ni es el fabricar un producto terminado, hacer un fácil anteproyecto totalmente definido o proponer una panacea. Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimiento, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con 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. 49).

Por ello el considerar la PEA como un proceso que no pretende ser acabado sino por el contrario busca formar formadores para asumirse como sujetos partícipes de su territorio, para emprender proyectos sociales que contribuyan a un mejoramiento en las relaciones de

quienes habitan el espacio de encuentro que han conformado, generando así tejidos comunitarios. En este sentido se ha presentado como punto de tensión y posibilidad la diversidad de dinámicas y demandas frente a los tiempos de la investigación, a nivel institucional, comunitario y de la misma metodología, retándonos a encontrar puntos de equilibrio donde ser coherentes con el propio proceso.

Para esta construcción, definimos entonces trabajar con grupos bases, conformados por jornadas, el de la mañana con los estudiantes del programa Caminar en secundaria, y en la de la tarde con los grupos de Procesos Básicos y Aceleración. Estos fueron convocados a partir de talleres donde les explicamos cuál era nuestro propósito, así de manera voluntaria se definieron inicialmente de 5 a 8 estudiantes por grupo, sin embargo, en el caminar del proceso, de acuerdo a los intereses, voluntades, la participación y la motivación, finalmente se definieron dos grupos base, conformados por 17 y 13 estudiantes respectivamente. De forma paralela se convocó a la participación en los talleres a los profesores y padres de familia, quienes estuvieron presentes de forma itinerante. Además, con un grupo de líderes de la JAC, se desarrollaron talleres grupales.

A continuación, para mayor visibilidad la muestra anunciada en el párrafo anterior, se presenta la siguiente tabla que está compuesta por el nombre de los grupos partícipes del proceso (grupos base), número de participantes, edades y sexo.

Tabla 1  
*Muestra grupos base*

GRUPOS	Nº DE PARTICIPANTES	EDADES	Sexo
Procesos básicos	7	Entre 9 y 12 años	2 mujeres y 5 hombres
Aceleración	6	Entre 12 y 14 años	6 hombres
6 -7	9	Entre 14 y 16 años	6 mujeres y 3 hombres

8 - 9	8	Entre 16 y 18 años	8 hombres
JAC	10	Entre 30 y 80 años	4 mujeres y 6 hombres
Profesores y directivos docentes	12	Entre 30 y 65 años	9 mujeres y 3 hombres

*Tabla orientadora de la muestra, realizada por las autoras a partir de la información recolectada en el proceso de investigación*

En el proceso de caracterización de los participantes reconocemos que estos provienen de diversos territorios de origen, como lo son Chocó, Santander, Urabá antioqueño, Puerto Berrío, Santa Helena, San Antonio de Prado, Robledo, Moravia, Comuna 8, San Javier, Granizal, Popular 1, entre otros. Algunos de ellos se han reconocido como pertenecientes a grupos poblacionales tales como indígenas, afros y campesinos/as. Ninguno de los docentes es habitante del corregimiento, se desplazan diariamente desde diversos sectores del Valle de Aburrá.

Por ser un modelo flexible no hay estudiantes diagnosticados con discapacidad o dificultades en el aprendizaje, no obstante, se ha logrado observar en los encuentros llevados a cabo, presunciones de estas.

Las características del contexto familiar de los estudiantes son diversas, encontrando tanto familias nucleares, extensas, monoparentales, entre otras formas de construcciones familiares. Si bien algunos estudiantes habitan la urbanización Tirol III, muchos se desplazan desde diversas urbanizaciones de la ciudadela y desde sectores aledaños como Robledo.

Proponemos así a la comunidad las siguientes técnicas propias de la investigación cualitativa: observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, y técnicas participativas -destacando dentro de estas los talleres, como columna vertebral del

proceso-. Estos nos permitieron conocer y reconocer las prácticas, concepciones, problemáticas y necesidades que tienen la comunidad en particular.

De esta manera la observación participante desde Callejo (2002), se propone como “el encuentro entre dos mundos, el de la vida cotidiana de los sujetos observados y el del observador, donde los silencios son los principales signos en la transición entre uno y otro” (p.412). Consiste entonces en una posibilidad de alteridad, donde la experiencia misma del encuentro permite leer intencionadamente las formas de relación, discursos, gestos, dinámicas, paisajes, rituales, y un sin fin de elementos que constituyen la construcción de sentidos, mediados por la cotidianidad de una comunidad. Por lo tanto, esta técnica se presenta como un proceso inherente a la IAP, de acuerdo con Martí (1998):

(...) no es una opción metodológica por la que podemos o no decantarnos, sino un elemento indispensable e ineludible que tiene que estar presente de forma transversal y continuada a lo largo de una IAP: durante la investigación, el equipo participa de la vida cotidiana del barrio al introducir analizadores, al realizar talleres, al hacer entrevistas y grupos de discusión, (...). Todas estas interacciones, informaciones, ideas, vivencias,(...) que pueden ser tan sugerentes como las que queden registradas en una cinta de cassette o de vídeo, complementan y enriquecen el conocimiento y la praxis que generamos (p.15).

Por otra parte, la entrevista de acuerdo con Pérez (2005), se concibe como:

Generadora de discursos, que son construidos conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado. Se refiere entonces al contrato de comunicación, a la situación social global, y a las intervenciones del entrevistador como los elementos que enmarcan la producción discursiva del entrevistado (p. 190).

Al plantearla como una propuesta que parte de un guión semiestructurado, de acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), “se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan (p.163). Reconocemos entonces en esta técnica una posibilidad para por una parte profundizar desde el discurso, el encuentro y la palabra en conceptos, imaginarios, concepciones y en segundo lugar para disponer espacios de diálogo, escucha, reconocimiento y confianza.

El grupo focal, como una forma de entrevista grupal, es un espacio de conversación para reconocer lo sentires, saberes y experiencias de los sujetos, provocados a partir de preguntas movilizadoras, planteadas estructuralmente en un sentido lógico, desde donde problematizar un tema específico. La comunicación entre investigador o moderador y los participantes, permite además compartir experiencias y conocimientos en colectivo. Como nos lo plantea Hamui & Varela (2012):

Es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera (p. 56).

El taller, como técnica interactiva de investigación, nos permite abordar desde la participación y acción problemáticas sociales, a partir de experiencias intencionadas bajo

un propósito. Es definido como “un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades (Quiroz, Velásquez, García & González, 2002, p. 97). Se presenta entonces como una construcción colectiva desde donde analizar situaciones, necesidades y búsquedas propias de las comunidades a partir de escenarios propuestos en la praxis, donde dialogan la experiencia y la reflexión-teorización, para generar alternativas y fortalecer la experiencia misma.

En coherencia con las técnicas definidas, se presentan como instrumentos y herramientas para recopilar la información y proceder con el análisis e interpretación de la misma, los diarios de campo, registros audiovisuales (entendiendo estos como toda la información obtenida a través de fotografías, videos, audios), relatorías, el guión de las entrevistas/grupos focales y su respectiva transcripción.

El diario de campo es un instrumento que posibilita realizar un proceso constante de registro de experiencias y nos permite realizar seguimiento de lo plasmado en tiempos prolongados, como también analizar la información recolectada disponiendo un diálogo entre la teoría y la práctica. Es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; con el fin de reflexionarlas, analizarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez, en Martínez (2007):

el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p. 77).

Por último, para realizar el análisis de la información utilizamos la triangulación, que en palabras de Arias (2000) “se asume convencionalmente (...) que es el uso de

múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. (...) Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías” (p.15). Siguiendo estas directrices triangulamos la información recolectada a través de los diferentes instrumentos como lo fueron las entrevistas, los diarios, las relatorías y lo pusimos en diálogo con diferentes autores que hablan con respecto a las categorías que en el camino encontramos.

Reconocemos finalmente esta propuesta metodológica como movilizadora del proceso investigativo, que busca finalmente disponer situaciones, interrogantes, espacios, estrategias que además de generar los elementos para el proceso de análisis y de construcción epistémica, incidan en las movilizaciones particulares y colectivas de aquellos con quienes construimos este caminar.

## **7. Resultados**

El caminar por este proceso de construcción, propició a partir de la mediación de las diversas técnicas e instrumentos, la posibilidad de encontrarnos con un sin fin de narrativas, paisajes, rostros, voces, interrogantes y reflexiones; que hicieron de este un proceso vivo, dinámico, de un constante repensarnos, de-construirnos, desaprender y aprender. Así a continuación proponemos una tabla donde presentamos la relación entre Instrumento de recolección de la información y Categorías de análisis que se ven alimentadas por el mismo.

Tabla 2

*Resultados de la información recolectada*

<b>INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>
Diarios de campo	Pensando la Educación Popular Formación en Participación Ciudadana Colectividades y tejido comunitario Formador de Formadores
Registros audiovisuales	Pensando la Educación Popular Formación en Participación Ciudadana Colectividades y tejido comunitario Formador de Formadores
Relatorías	Pensando la Educación Popular Formación en Participación Ciudadana Colectividades y tejido comunitario Formador de Formadores
Guión y transcripción de entrevista semiestructurada	Pensando la Educación Popular Formación en Participación Ciudadana Colectividades y tejido comunitario
Guión y transcripción de grupo focal (Diversidad-Solidaridad)	Colectividades y tejido comunitario
Guión y transcripción de grupo focal (Identidad)	Colectividades y tejido comunitario

*En la tabla se visibiliza la relación entre Instrumento de recolección de la información y Categorías de análisis encontradas.*

## **8. Análisis: Capítulos**

A partir del escenario planteado hasta ahora, desde donde se fue caminando por la construcción de una PEA mediada por la praxis, pondremos en diálogo a partir del ejercicio de triangulación las voces, miradas, sentires, pensamientos y reflexiones de la comunidad con quién hemos venido caminando y sus actores, con las de algunos autores que nos permiten analizar teóricamente y con las nuestras como investigadoras-educadoras; con el propósito de acercarnos a la pregunta que nos planteamos de forma transversal para este camino. Es importante aclarar que en nuestras voces y reflexiones que se expondrán a

continuación, recogidas en los diarios de campo, se reconoce, visibiliza y giran en torno a las experiencias y encuentros de los talleres, donde son protagonistas las niñas, niños, jóvenes y adultos con quienes construimos los procesos.

Así a continuación presentamos cuatro capítulos, constituidos por nuestras categorías de análisis: Pensando la Educación Popular, Formación en Participación Ciudadana, Colectividades y tejido comunitario, y finalmente, Formador de Formadores.

### 8.1 Caminando la Educación Popular



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

Partiendo de la E.P como eje transversal de este proceso caminado, cuyas concepciones y metodologías mediaron el proceso de construcción del mismo, reconocemos su propuesta transformadora de la mano de Freire (2012) como:

(...) toda práctica educativa, liberadora, que valore el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, de la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca jamás como determinación, es sustancialmente esperanzada y, por eso mismo, genera esperanza (p. 56).

Como ya lo hemos expresado en diferentes momentos, y apoyándonos en autores como Freire, Torres y Mejía, hemos encontrado en la E.P una apuesta como maestras en formación. Si bien para nosotras es una forma de vida, una práctica, una vía para la transformación social, cuando indagamos con algunos estudiantes de El Tirol por ella, nos encontramos con respuestas como *“se me viene a la mente, la he escuchado, pero no le he prestado atención”* (EGB\_Z) o también como *“No lo recuerdo”* (EGB\_J)

Reconociendo la EP como un concepto distante para el grupo base, nos lleva a plantear la importancia de mostrar y reconocer esta opción educativa como una alternativa, una propuesta ética-política-pedagógica, que nos permite la lectura crítica del mundo, del territorio, de la palabra; y posibilita el empoderamiento y la emancipación de oprimidos y que desde ese reconocimiento convoca a generar formas de resistencia.

La EP se presenta entonces como una alternativa frente a las lógicas de la sociedad capitalista y del Estado opresor, pues esta propicia desde la lectura crítica del mundo

movilizar sentidos de conciencia, organizarnos en colectividades, generar procesos políticos y pedagógicos desde donde los pueblos históricamente oprimidos, se reconozcan como sujetos históricos y por ende hacedores de historia, conciencia que se visibiliza en las voces de los niños quienes reconocen que *“Un pueblo es estar unido, todos para todos; Un pueblo en unión caminando - ir en paz - con los ríos, moviéndonos, en paz; Caminar con toda la gente, avanzando.”* (Relatoría \_4\_ Julio)

Movimiendonos en colectividad hacia construcciones de paz, mediadas por la práctica de la libertad, entendida como

Una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. (...) una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo *retomar reflexivo* sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: "método", "práctica de la libertad", que, por ser tal, está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación (Freire, 1970. pp. 11-12).

Así nos pensamos una PEA que respondiendo a esos sentires, éticos, políticos y pedagógicos, y siguiendo los principios, concepciones y metodologías de la E.P, nos permita encontrarnos con el otro, con los otros, visibilizándose desde la reflexión dada en un diario de campo de una de las investigadoras quien plantea que *“La Educación Popular nos propone otras formas, lógicas diversas desde una comprensión diferente del nos-otros, en una relación bidireccional, horizontal, dialógica, donde el poder muta, se transforma y se presenta en una dinámica de encuentro y construcción colectiva. Así este espacio de encuentro, desde la confianza, el diálogo, (...), transgrede todas las lógicas tradicionales de las relaciones en la educación”* (DP\_Restrepo\_Marzo\_2\_2019).

Reconocemos entonces en ella una apuesta, una opción, entre muchas otras posibilidades, de tejer sentidos de transformación, subjetivos y colectivos. Proponemos la EP, como campo de saber, como práctica pedagógica-política-ética, para pensarnos desde la formación en participación ciudadana el tejido comunitario, movilizado desde la escuela, relación que profundizaremos en los siguientes títulos.

### **8.1.1 Caminando la Educación Popular, una Educación Transformadora.**

*“La educación es la mayor herramienta que puede tener un sujeto para transformar y transformarse, solo me queda decir; ¡vamos por buen camino!”*

(DP\_González\_Marzo\_21\_2019).

Comprendemos que la E.P es una apuesta por la emancipación, el reconocimiento de los saberes de los sectores populares, el diálogo y la participación, y aunque no sea explícito en ocasiones, el reconocimiento de la diversidad y en ella la posibilidad de múltiples formas de existencia; nos convoca a una búsqueda coherente, donde dicho reconocimiento será la columna vertebral para el acercarse a la multiplicidad de construcciones de cuerpo, de subjetividades, imaginarios y nuevas realidades.



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

En el reconocimiento de El Tirol, tanto escuela como barrio, nos atrevemos a decir que son espacios habitados por personas que por diferentes motivos, ya nombrados anteriormente -como el desplazamiento, la reubicación, entre otros- Así como nos lo relatan algunos de los participantes/ líderes y estudiantes en los diferentes espacios de encuentro,

GB\_L: Su lugar de origen es Envigado, pero llega a Santa Elena, donde empieza a movilizarse como líder social del territorio, agenciando proyectos con su comunidad. El terreno donde estaba su casa era una zona geológica inestable y termina llegando por reubicación a la urbanización El Tirol III, donde continúa movilizándose por los procesos comunitarios.

GB\_ES: Nos cuenta que le cambió mucho la vida desde que está en el Tirol, antes vivía en El Popular I, pero allá, según él, las amistades no eran tan buenas, salía mucho de fiesta, se metía en malos pasos, entonces vino a vivir con su abuela y expresa estar mucho mejor acá, está enfocado en otras cosas

GB\_EL: Nos relata que antes vivía en una montaña por el sector de Vallejuelos, en una casa construida con madera y tejas de zinc, pero desde que construyeron la autopista todas las casas de allí empezaron a caerse y a ella y a su familia los reubicaron en el sector de la Aurora.

Se leen entonces narrativas de personas que han vivenciado condiciones de vulnerabilidad, opresión, discriminación, segregación, siendo estas sólo algunas de las muchas historias de vida de aquellos con quienes hemos construido esta propuesta; por esto consideramos pertinente trabajar desde la E.P para invitarlos a construir conciencia sobre los condicionantes sociales opresores y desde allí plantear formas de resistencia que posibiliten la transformación de estas realidades, conduciendo a búsquedas por la libertad, para así, en palabras de Freire (1970) “no conciban la realidad concreta de la opresión como

una especie de “mundo cerrado” (...) sino como una situación que sólo los limita y que se puede transformarla (p.47)

En las luchas por la liberación, el cambio, la transformación, encontramos la E.P como posibilidad para el *“reconocimiento del sujeto y su historia, inscrita en su territorio, que sea origen y movimiento, impulso para construir para, en y desde la colectividad, lo comunitario, generando unas realidades Otras, posibles para la construcción de Otros, nuevos mundos”* (DP\_Restrepo\_Mayo\_2\_2019).

Quizás sea una utopía, pero utopía sobre la cual se va caminando, en palabras de Galeano sobre la cual se van tejiendo otras realidades posibles, sensibles, cálidas, quizás, resistentes y edificadoras de otras existencias, reconociéndonos como sujetos hacedores, en tanto *“en esa esencialidad, es reconocer y construir con el otro, con los otros, implica la horizontalidad en todas las relaciones, implica solidaridad, amor, implica ser y hacer juntos”* (DP\_Mosquera\_agosto\_8\_2019).

En coherencia con lo anterior, en el encuentro y la construcción colectiva, se movilizan aprendizajes que parten de dicha experiencia y al nombrarlos se hacen conscientes, así al preguntar en uno de los talleres finales al grupo base por sus aprendizajes más significativos durante el proceso, expresan *“Valores, aprender a convivir, vivir en comunidad y otras, a convivir en comunidad, socializar con la gente y no ser egoísta, el respeto y comunicarme con todos, alejarme de la personas cuando estoy de mal humor, aprendí cosas que no sabía, a ser un líder, ser un buen líder, aprendí hacer cosas divertidas y que tengan que ver con todo al respecto, llevo pocos días aquí pero he aprendido a convivir con las demás personas, Aportó a calmar y ayudar hacer pasivos, que*

*dejen de mandar, ayudó a que sean mejores personas, más buenos, cuidar a los otros.”*

(Relatoría\_15\_agosto)

Reconocer estas sutiles pero significativas construcciones, movilizaciones, reflexiones y acciones, dan sentido a una apuesta por la resignificación del lugar que ocupan en el mundo los sujetos oprimidos, un ejemplo de ello se expresa en la voz de una de las investigadoras quien reconoce en GB\_G, *“uno de los niños pertenecientes a este proceso, quien nos pregunta si podía plasmar la participación a través de un dibujo, recordando el momento donde hicieron una cartelera en uno de los encuentros, reconociendo este espacio como un espacio que les ha permitido participar”*

(DP\_González\_julio\_11\_2019)

### **8.1.2 Caminar la Educación Popular: Tejiendo desde la Praxis**



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

Toda propuesta educativa debe contar con unas bases epistemológicas, políticas, éticas y metodológicas que le den fundamentación; Así mismo, la E.P se ha venido tejiendo en estos elementos cohesionadores, encontrando propuestas metodológicas que le dan rigurosidad y a la vez, le permite caminar con coherencia y hacia la utopía.

Así es como esta construcción desde sus fundamentos, metodologías y valores, que van encaminados al construir colectivamente, se reconoce en la praxis, desde Núñez (2012) como:

(...) concepción que integra en una unidad dinámica y dialéctica, a la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica, a la relación entre la práctica, la acción y la lucha transformadora y la teoría que orienta y ayuda a conducir la acción (p. 201).

Entendida también desde nuestro proceso, construcción y búsquedas desde la pedagogía como *“una secuencia de sentido: práctica – teoría- práctica enriquecida, es decir práctica transformada. Se parte entonces de una experiencia, una lectura de la realidad vivida que propicia teorizarla, es decir reflexionarla, hablarla, escribirla, pensarla y leerla a la luz de otros y otras, interpelarla, cuestionarla y construir conocimiento desde allí que posibilite transformarla, enriquecerla, y así se convierte en una dualidad experiencia-conocimiento que fluyen, vivos, que se dinamizan, que movilizan” (DP\_Restrepo\_julio\_18\_2019).*

Desde los sentidos propuestos por la praxis, nos pensamos nuestra PEA, partiendo de la posibilidad de enriquecer las realidades al disponernos para generar acciones y luchas de manera consciente, al realizar prácticas enriquecidas y contextualizadas, visibilizadas en las diferentes planeaciones, reflexiones, talleres y construcciones colectivas, así lo

expresamos en algunos de nuestros diarios, donde “(...) *ese caminar por la teoría y la práctica, es el que nos permite pensar en la coherencia, por eso en este taller, si bien, reconocimos los saberes previos, también empezamos a teorizar sobre la otredad y el liderazgo, desde el reconocimiento de los valores de un líder, pues es necesario que*



*construyamos juntos esos saberes, para luego poder constituirnos como uno”*

*(DP\_Mosquera\_julio\_25\_2019)*

*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

Como se puede observar en la imagen algunos de los jóvenes del grupo base van dando las apreciaciones sobre cuáles son los valores que debe tener un líder, responsabilidad, humildad, respeto, escucha, honestidad, entre otros, mientras las dinamizadoras del taller plasman sus ideas y palabras. Lo que demuestra que son ellos

quienes teorizan, piensan, describen, construyen, pero lo hacemos de la mano, de manera conjunta.

Durante todo el proceso el objetivo de la PEA ha sido generar con la comunidad espacios de formación para la participación ciudadana orientada al tejido comunitario, y como lo hemos entendido esta solo es posible si los mismos estudiantes, los habitantes del territorio y participantes de la comunidad, se empoderan de los procesos, toman conciencia de su realidad y hacen que las cosas pasen, como lo nombra el Movimiento de Vida Independiente *nada sobre nosotros sin nosotros*, expresado en los diarios de la siguiente manera: *“Así es pues cómo debemos recorrer el aprendizaje, el conocimiento, siendo conscientes de lo que pasa, tanto en el momento que estamos teorizando, como de lo que es necesario para la comunidad, para la escuela, pensar si el taller que estamos diseñando es necesario y pertinente para las personas que están allí, esto implica la lectura del contexto. ¿Y quién más que los mismos sujetos que habitan el contexto para reconocer sus necesidades? Ellos son los que piensan sus propósitos, sus objetivos, que responden a mejorar la convivencia a través de los valores” (DP\_Mosquera\_julio\_18\_2019).*

Tomar una posición activa en la realidad, empieza por acciones sutiles pero revolucionarias, acciones movilizadas por propuestas pedagógicas que parten del reconocimiento de las condiciones particulares de los contextos, una lectura del territorio dado que “El ámbito le da contexto específico y particular a la actividad, localizándola y permitiendo organizar la metodología y los dispositivos que posibiliten el empoderamiento de los actores que participan en ella, y su apuesta político-pedagógica” (Mejia, 2015, p.63-64). En este sentido se reconoce la importancia de la búsqueda por dicha coherencia,

siendo enunciado, por ejemplo, en uno de nuestros diarios, *“la importancia de esto la he venido interiorizando a partir de los talleres y encuentros realizados en la comunidad del Tiro, pues desde un principio comprendimos que para partir a crear cualquier taller o encuentro, se debe empezar por tener claro el objetivo o propósito de los mismos, durante todo el proceso lo realizamos de esta manera y ahora que son los niños niñas y jóvenes quienes son los encargados de realizar su obra de teatro y taller, fue evidente que teniendo claro ese objetivo propuesto la organización entre ellos para construirlo le permitió que todos estuvieran en la misma sintonía y las actividades propuestas concurrieran en el mismo interés”* (DP\_González\_Agosto\_8\_2019).

En este sentido se reconoce la EP como una propuesta que está en constante revisión frente a la coherencia implícita entre sus propósitos, fundamentos epistemológicos, filosóficos y políticos y la movilización pedagógica que se teje desde allí. En este sentido Mejía (2015) expresa que:

La educación popular se ha visto exigida a reflexionar sobre cómo lo pedagógico se hace particular de acuerdo al ámbito en el cual realiza su mediación ya que es ahí, en coherencia con su proyecto, donde se definen los dispositivos de saber metodológicos que se utilizan para garantizar su efectividad político-pedagógica, en coherencia con su propuesta de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural (p.62).

Esta coherencia entonces no se plantea en lo abstracto, en lecturas globales de la realidad, se propone en relación directa con los territorios, sus universos de sentidos, necesidades, sus condiciones de opresión, las apuestas culturales; los rostros visibles,

presentes, cotidianos. La propuesta pedagógica entonces debe plantearse desde la praxis, ya que allí ya se genera un proceso de lectura del mundo, que convoca a una reflexión de la misma para generar alternativas, visibilizándose por ejemplo en uno de los talleres donde se estaba preparando una obra de teatro con el grupo base de la tarde, allí se plantea una situación de tensión en una comunidad de animales que debe decidir los mecanismos de gobierno para su territorio, así *“Se genera una discusión sobre ese posible final para la obra, algunos dicen que es mejor que un representante mande, otros que todos manden y otros que por especie de animal tenga un representante. A lo que se llega a un consenso que todos estén en la selva pero que por especie elijan a un representante y cuando haya reuniones se junten todas las especies representantes de los animales. Se aprueba la propuesta por todos”* (Relatoría\_15\_agosto)

Leemos en las posturas de los niños y niñas, imaginarios sobre la democracia y la participación propios de su cotidianidad y la lectura que hacen de la misma, sin embargo en la discusión se termina concibiendo otras formas posibles, quizás no tan cercanas, pero que se presentan como alternativas que los vinculan y acogen.

Es necesario reconocer que estos sujetos y colectividades, cada vez más cercanos a los procesos de la E.P, se han ido transformando, y se empoderan cada vez más de los talleres, propuestas, espacios, lugares que permiten y posibilitan la acción colectiva. Son ellos, los antes mencionados como oprimidos, los que quienes ahora buscan la libertad, la emancipación y la transformación, a través de las posibilidades de una educación otra.

## 8.2 Formación en participación ciudadana



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que jamás termina, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.

Orlanda Jaramillo. La Formación Ciudadana en la Obra de Freire-

La educación popular implica una apuesta contundente por acompañar a los sujetos, en palabras de Freire, *educandos*, en el reconocimiento de sí mismos como sujetos históricos, hacedores de sus caminos de vida, generando procesos colectivos que posibiliten la construcción de ciudadanía y a partir de ella generar acciones emancipatorias que sean

posibilidad para escribir otra historia posible, desde abajo y desde el sur. Morín y Delgado (2017), entienden la ciudadanía como:

Un conjunto de deberes y derechos deja de lado la cuestión fundamental de las identidades y las solidaridades. El sentido de la ciudadanía está lejos de radicar en el individuo aislado que toma decisiones en condiciones de “libertad”. La ciudadanía implica pertenencia, solidaridades, colaboración (p. 86).

En este sentido se comprende la ciudadanía como un tejido colectivo, en el encuentro con el otro, en la palabra, en la visibilización de realidades que condicionan a los sujetos, en el reconocimiento de este como parte de una cultura que lo dota de símbolos y significados.

Por su parte Torres (2016), hace énfasis también en la identidad como elemento sustancial dentro de la ciudadanía, reconociendo que “la educación popular ha contribuido a la misma al entenderla como un proceso de comunicación e identidad (...) Así, la acción educativa popular para construir ciudadanía es una práctica cultural” (p.120).

Partiendo de este reconocimiento del concepto de ciudadanía, la participación ciudadana se presenta como una construcción articuladora de sentidos en nuestro proceso investigativo y pedagógico, elegida, sentida y transitada a partir de los diálogos con la comunidad, encontramos allí una posibilidad para la formación, como movilizadora del reconocimiento propio como sujetos históricos y políticos, así como de los sentidos de colectividades y comunidades, para trazar posibilidades hacia una existencia plural, digna, pensada y sentida en el bien común.

No es extraño denominar este capítulo como formación en participación ciudadana, entendiendo esta relación en un sentido de construcción, a partir de la pregunta, del movilizar un asunto tan trascendente socialmente como es la participación, específicamente enmarcada desde el sustantivo de ciudadanía, es decir desde la posibilidad de construir en el bien común, de tomar consciencia de la responsabilidad inherente a la condición política e histórica.

Formación que además no queda relegada hacia unos sujetos para quienes estos escenarios se les han presentado de primera mano; constituye por el contrario una posibilidad desde donde se reconocen subjetividades, que a pesar de su condición de ciudadanía, no han sido conscientes de ella, donde en ocasiones no es una pregunta posible dadas las formas visibles o silenciosas de opresión. Así, algunas voces expresan comprensiones de la participación ciudadana, reduciéndola a formas tradicionales, a mecanismos de participación centrados en la elección de la representación a nivel gubernamental, instrumentalizando la participación hacia comprensiones desde sistemas de gobierno vertical y dominantes.

*¿Tú donde participas? - No, solamente los mayores pueden participar en votar (EGB\_Z).*

*¿Qué entiendes por participación ciudadana? - Cómo de eso de votar y ya (EGB\_Z).*

Sin embargo, cuando se ubica al centro la pregunta por la participación ciudadana es cuando constituye un proceso de construcción de conocimiento, donde empiezan a tejerse sentidos en la cotidianidad, en la acción del vecino, en el discurso de la familia o en lo que

expresan los diarios y redes sociales, empieza a hacerse visible, a vislumbrar la propia condición de ciudadanía.

*-¿En qué espacios comunitarios te gustaría participar?- Por ejemplo acá estoy participando en esto en lo que estamos haciendo y también participar en una cosa que vamos a hacer de baile (EGB\_Z).*

*-Ayudar en el galpón, en los sembrados, ahí en la huerta, eso es lo que me gusta hacer aquí en el colegio (EGB\_J).*

*-Pues en el colegio, en la calle, en las guarderías, así compartir con las personas así más como proyectos (EGB\_K).*

*-¿Qué entiendes por participación ciudadana? - Es como lo de la comunidad, solo que ayudan a mejorar los barrios, los edificios, ¿no? (EGB\_J).*

*-¿Yo qué entiendo? pues todo profe, o sea que participar en todas las actividades, del colegio, de la universidad así, de las calles, comunidad, pues eso y ya profe (EGB\_K).*

Frente a la participación, cuando se habla con los líderes de la JAC, salen también concepciones como: *“Ojalá estuviera, enseñar a cada bloque a convivir, a tolerar, para que haya participación” “Que esta participación no quede aquí, hay que tratar de sensibilizar a los vecinos, no podemos repetir lo malo del otro. Ayudar a mediar” “Todos somos actores indirectos o directos porque nos asociamos a una comunidad.” “Parte de la interacción con grupos, ser activos con otros, tener capacidad de convocar.”*

(Relatoría\_8\_junio)

Podemos leer entonces en los comentarios de los estudiantes y los líderes de la JAC dos formas de entender la participación, una se asume desde el estar presentes en los proyectos

y espacios que se presentan en la comunidad; y la otra se expresa claramente la posición de acción que genera cada sujeto aportando a dichas propuestas y escenarios que apuestan a la transformación. Encontramos como punto de encuentro entre ambas, la relación directa con el otro, la construcción colectiva, el tejido de la comunidad.

A partir de este reconocimiento, proponemos exponer nuestra condición de caminantes, narradores, hacedores de historia, como posibilidad desde la participación ciudadana para luchar por otros mundos posibles.

### **8.2.1 Hilando sobre la construcción de subjetividades Políticas.**

No somos seres de adaptación. Somos seres de transformación

Paulo Freire. A la sombra de este árbol-

Hablar sobre formación en participación ciudadana comporta acercarnos al concepto de subjetividades políticas, como un asunto de construcción permanente del ser en su conciencia como hacedor, consciente de la responsabilidad que ello implica; conciencia para develar las situaciones de opresión y las estructuras de poder; conciencia para trasegar caminos de transformación. En este sentido, la subjetividad desde Torres (2009) nos remite a un:

(...) conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, por medio de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (p.63).

En últimas, constituye una construcción simbólica de sentidos, desde donde el sujeto va tejiendo su realidad y la va experimentando en la misma experiencia vital, en los encuentros, discursos, rostros, situaciones. En este sentido hacer consciente dichas construcciones, reconocerlas, cuestionarlas para desaprender algunas y aprender otras diferentes, se presenta como una posibilidad para los procesos educativos que se plantean en una opción alternativa y de transformación social.

Para acercarnos a lo político, tornaremos a la propuesta de Céspedes (s.f.) quién lo plantea como:

El empoderamiento de los actores sociales para participar, saber, trabajar, innovar, producir, organizarse para que construyan sus perspectivas de cambio personal y social como ciudadanos plenos de derechos. La EP es una educación que lleva a la toma de conciencia y al protagonismo social y político, que aporta al desarrollo de una ciudadanía crítica (p. 1).

Reconocemos entonces su movilización en tanto proceso de concientización, de lectura de la realidad, de participación con criterio en búsqueda del buen vivir colectivo, que genera procesos de organización, encuentro y diálogo, en este sentido si bien aún se plantea el referente político en las concepciones de los niños niñas y jóvenes, desde lo gubernamental, se comienza a visibilizar también otras formas de comprenderla

*- ¿Para ti qué es ser sujeto político? - No sé, no se me viene nada a la mente (EGB\_Z)*

*- gobierno, eso es lo único que se me viene a la cabeza, como a(SIC) lo de los alcaldes (EGB\_J)*

*- Estar en cada actividad y bueno, como le explico, como se llama eso, es estar responsable en las cosas que le digan a uno, pues que le digan que dirija una parte y eso (EGB\_K).*

Desde allí surgen preguntas por los procesos de formación política, desde donde los estudiantes construyen su subjetividad política, sintiéndola como algo distante, ubicándola exclusivamente en escenarios de poder institucional, procesos que involucran a las escuelas, las familias, las comunidades, los medios de comunicación, ¿realmente se reconoce a los niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos? ¿Se construyen preguntas y reflexiones con ellos en la cotidianidad desde donde pensarse como sujetos políticos? ¿Qué implicaciones tiene en la construcción social una formación política ausente o distante de la cotidianidad de los sujetos?

Sin embargo, empieza también a vislumbrarse otras connotaciones, matices donde las siluetas de los sujetos políticos tienen que ver con disposiciones activas, de movilidad, de construcción, en inquietud, en tensión. Así entenderemos la subjetividad política, como “producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser, estar y actuar en sociedad; de asumir posición en esta y de hacer visible el poder para actuar” (Martínez & Cubides, 2012, p.76). Consciencia que comporta la responsabilidad de tejer en un asunto colectivo, y que pone el acento en todos y todas, incluidos los y las niñas y jóvenes, que parten del reconocimiento de las formas de participación tradicionales, pero son capaces de soñar-se y reconocer otras formas -alternativas, horizontales- de cohabitar los territorios, de imaginar y caminar hacia otras posibilidades, sujetos que en la esperanza y la inherente consciencia de ser participante activo en el trazar la historia colectiva y cotidiana, cercana.

Esta construcción de subjetividades políticas en escenarios como la escuela, constituye un proceso de formación, de movilización permanente, que pone al centro la participación. Durante el proceso investigativo surgen entonces también preguntas por esta relación, por el lugar del docente, de la escuela en este hilarse como sujeto participativo, activo, constructor de realidades. *“¿Quiénes pueden participar? ¿De qué maneras? ¿Quién lo decide? Y es donde se presenta no sólo la pregunta por los sujetos que nos atrevemos a denominar como otros, son preguntas por la comprensión histórica de los mismos y de los territorios, preguntas por las relaciones de poder y agenciado en ella, preguntas por las relaciones de dominación e invisibilización, preguntas por la posición del maestro y por cómo su praxis puede constituirse en motor para el reconocimiento y el acompañamiento para que esos y esas Otras formen parte, incidan, sean constructores de su propia historia, hacedores de sus caminos de vida”* (DP\_Restrepo\_mayo\_2\_2019).

En este sentido se da relevancia al lugar de la otredad, el reconocimiento de la misma como subjetividad en construcción propia y de su realidad, así como la responsabilidad por el acercarse a la misma develando los condicionantes que inciden en su moldeamiento, en las formas que va tomando, para acompañarla pedagógicamente en el proceso de consciencia y autoreconocimiento como subjetividad política, resignificarla desde sus múltiples posibilidades, de tal manera que

Hasta aquí podemos afirmar que es posible repensar y asumir la política desde otros referentes, lugares y acciones instituyentes, ejercida por sujetos dotados de autonomía, creatividad y con apuestas por otros órdenes sociales a construir. Subjetividades políticas que se vienen reconfigurando desde otras matrices de pensamiento y acción y desde otros escenarios de

actuación. Aquí tienen lugar las movilizaciones por la educación como escenarios de subjetivación política. (Martínez & Cubides, 2012, p.74)

“¿Quiénes son entonces sujetos políticos? ¿Cuáles son sus formas y rostros visibles? ¿A qué tipo de subjetividades responden? ¿Desde qué mirada de lo político se concibe a los sujetos que se manifiestan en él? *El rector nos comenta que ellos también consideran oportuno que se tengan en cuenta los líderes que ya son reconocidos por los maestros para que estos se sigan potencializando e incitando a los demás a que también lo sean*” (R\_mayo\_2\_2019).

Es entonces cuando la propuesta educativa alternativa, y su búsqueda por el reconocimiento colectivo de las subjetividades políticas -más allá de las nombradas institucionalmente, de las visibles por ciertos patrones establecidos sobre la participación-, la afirmación de las mismas desde la formación en participación ciudadana como movilizador para fortalecer el tejido comunitario, se presenta como una posibilidad, responsabilidad ética de la educación en disponer las situaciones, preguntas, espacios, metodologías y experiencias pedagógicas que permitan resignificar, reivindicar y reinventar las formas de construir los sentidos políticos y de construcción colectiva, desmontar los imaginarios que nos distancian de este concepto desde la posibilidad, para hacerlos cercanos, cotidianos, conscientes y coherentes con nuestra posición en el mundo.

*“Así es necesario siempre en el proceso de construcción comunitaria, en el nombrarse o ser nombrado como líder o lideresa, tener presente la responsabilidad ética y política, el compromiso con lo colectivo, con el territorio y la comunidad y evidentemente con los seres que forman parte de ella, porque en ese movimiento colectivo, se va*

*constituyendo el tejido de las subjetividades, y desde allí se van reescribiendo los sentidos de vida de los sujetos históricos, por lo tanto de su acción, discurso, presencia en el mundo” (DP\_Restrepo\_junio\_8\_2019).*

En coherencia con la relación dialéctica entre la construcción subjetiva y lo colectivo, se evidencia en cómo el nombrarse como líderes y lideresas, los estudiantes del grupo base, reconocen una serie de características y concepciones que definen la razón de ser del mismo, a partir de las cuales se nombran, expresando que,

- *Un líder debe luchar por los derechos del grupo. Se incorporan a actividades. Tiene que ver con el respeto, la humildad y la honestidad. (GB\_ES)*
- *Tiene que ver con todos los valores. Las relaciones entre nosotros y los demás tienen que ver con el respeto y son relaciones políticas. (GB\_S)*
- *Uno nunca está solo, siempre va acompañado y hay que escuchar. (GB\_EL)*

En este sentido reconocemos la subjetividad política como proceso de construcción y movilización de los sujetos, sembradora de semillas, que dan origen, son cosecha, alimentan la esperanza por el tejer sentidos de dignidad, *“subjetividades que se tejen entonces en lo relacional, en la tensión, la ambigüedad, la lucha en lo que ha sido y en lo que se quiere ser, así “la subjetividad vuelve a desbordarlos, generando nuevos aglutinadores sociales, nuevas ideas, utopías, nuevos proyectos que movilizan la acción humana frente a las limitaciones y resistencia que les ofrece lo dado” (Torres, 2016, p.102).* .En este sentido, nuestras voces expresan que *“escuchar a los chicos y chicas discutir sobre acciones que les generan molestia o alegría, que se hayan permitido*

*escuchar los unos a los otros y que en medio de ese contexto donde los factores socioeconómicos y emocionales son tan complejos existan estudiantes que tengan una visión desde lo individual a lo colectivo” (DP\_González\_mayo\_15\_2019).*

Finalmente, la relación subjetividad política-sujeto histórico dentro del proceso de la PEA se visibilizó como un proceso presente en la palabra, en los silencios, en las miradas cómplices, en el aprender a soltar el bolso porque se establecen lazos de confianza con la colectividad, en el reconocer acciones posibles que pueden hacer para contribuir en el buen vivir en la institución, incluso en el plantearse generar apuestas ya no para el propio bienestar, sino para el de quienes llegarán. Estos jóvenes y niños, a quienes constantemente el sistema les ha dicho que no responden a sus lógicas, que están por fuera; son los mismo que se reconocen a sí mismos, a sus compañeros y al proceso que moviliza la escuela, desde la posibilidad, el convivir, el compartir y el construir.

### **8.2.2 Lectura crítica del territorio.**

(...) la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél... podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Paulo Freire. La importancia del acto de leer-

Al igual que Freire, creemos que leer el mundo nos permite comprender el territorio, la comunidad, la escuela, y tejer relaciones con él, para repensarlo, reescribirlo y transformarlo y esto es también lo que nos plantea la E.P, transformar.

Durante el proceso de la creación colectiva y con herramientas como el DRP (diagnóstico rápido participativos) pudimos darnos cuenta que El Tirol es un territorio y una comunidad que apenas se está tejiendo y así lo citamos en uno de nuestros diarios *“reconocemos en el territorio El Tirol III, el cual acoge a la sede El Tirol, un sector popular, que se está tejiendo en este momento como comunidad, buscando puntos de encuentro y articulación entre un sin fin de sujetos que llegan habitados por otros territorios y realidades, habitados por historias enmarcadas en la historia misma de nuestra Colombia, historia de desigualdad, injusticia, violencia y dolor. Reconocemos en los y las estudiantes, que habitan este espacio, sujetos hacedores de su historia, constructores de su territorio, protagonistas de sus realidades”* (DP\_Restrepo\_Marzo\_21\_2019).

Para conocer y reconocer el territorio, para ser hacedores, y tejedores debemos partir de un principio de realidad, el cual nos guiará por rutas a seguir, pues si somos conscientes de lo que tenemos, somos, habitamos, va a ser mucho más factible reconocer nuestras necesidades para así transformarlas.

En este sentido reconocemos en las palabras de los niñas, niños y jóvenes quienes a partir de la lectura que hacen del territorio, expresan en algunas conversaciones asuntos como “esto por acá es peligroso, la gente es muy peleona, la gente tira muchas basuras, la otra vez estaba lo de las líneas invisibles y uno no podía pasar de un lado del barrio a otro,

acá la gente tira mucho vicio” ... entre otras. Entendemos a partir de estas expresiones que se genera una vinculación temerosa, distante, que es importante visibilizar y resignificar desde el asumirse como sujetos hacedores, de tal manera que se generen acciones para su transformación.

Uno de los primeros conocimientos, indispensable para quien al llegar a las favelas o a las realidades signadas por la traición a nuestro derecho de ser, pretende que su presencia vaya convirtiéndose en convivencia, que su estar en el contexto vaya siendo estar con él, es el conocimiento del futuro como problema y no como cosa inexorable (Freire, 2012. p. 99).

De esta manera, mientras caminábamos el territorio y tejíamos la PEA, nos fuimos dando cuenta como El Tirol se ha venido constituyendo, o va en proceso de constituirse, reafirmarse, reconocerse como comunidad, a partir de esas diversas subjetividades e identidades presentes en él, así como es expresado por una de las investigadoras-educadoras; *“En El Tirol, una urbanización habitada por pobladores de multiplicidad de orígenes, con historias arraigadas desde el conflicto (nacional) armado e intraurbano, en ocasiones incluso desde ambas experiencias, personas pertenecientes a multiplicidad de comunidades étnicas y culturales. Jóvenes cuyos sentidos de vida han estado enmarcados en los márgenes de la historia y de las posibilidades, todos en condición de extraedad porque por diferentes motivos no fue posible conversar con el sistema educativo convencional. Identidades múltiples, diversas, plurales que confluyen en un Territorio, para construir otras nuevas, que den posibilidad a tejer el mismo, dotarlo de sentido para construir caminos de vida”* (DP\_Restrepo\_mayo\_9\_2019).

La historia, los recorridos, los orígenes, las identidades múltiples, diversas, permiten ver el territorio como un tejido de sentidos, de otredades, y reconocer o sentirnos como pertenecientes a algo, identificados con los otros. Así desde lo planteado por Escobar (2014) comprendemos que

Los territorios son espacios-tiempos vitales de toda comunidad de hombres y mujeres. Pero no solo eso, también son los espacios-tiempos de interrelación con el mundo natural que circundan y es parte constitutivo de este. Es decir, la interrelación genera escenarios de sinergia y de complementariedad, tanto para el mundo de los hombres-mujeres, como para la reproducción de los otros mundos que circundan al mundo humano (p.103).

Somos hombres y mujer tejedores, parte del mundo, de un territorio geográfico, de una América Latina, como lo diría *Calle 13* “Un pueblo sin piernas pero que camina”, un pueblo que ha intentado luchar por lo que le pertenece, por su reconocimiento, autonomía y libertad; en coherencia vivenciamos en los talleres que no estamos solos, que somos muchos en la lucha por la reivindicación de los derechos de las poblaciones vulnerables, por una vida más digna, más justa; entendiéndonos como parte de un todo, de un tejido colectivo, se refleja entonces en nuestras reflexiones, *“el reconocimiento no necesariamente se genera de forma lineal: sujeto-colectividades-territorios, son escenarios de interrelación, que se plantean preguntas, se tensan, se presentan como configuradores de sentidos. Es entonces donde el desconocimiento sobre la geografía que me narra cómo latinoamericano se presenta como una deuda con la memoria de los pueblos, sus luchas por reducir o eliminar las condiciones de desigualdad. Se presenta además como neblina*

*que invisibiliza las relaciones que dan origen y movilizan las condiciones que se presentan en la cotidianidad de las y los chicos” (DP\_Restrepo\_Junio\_6\_2019).*



*((Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base))*

En este encuentro a partir de la canción del grupo Calle 13, “Latinoamérica”, se visibiliza la importancia de concebir el territorio como propio, estableciéndose una relación de reciprocidad evidenciada en la foto, donde se presenta un cartel en el que nos nombramos como tierra, aire, fuego, agua, como elementos configuradores de forma simbólica de los universos de sentido de nuestra Latinoamérica.

Aparece entonces la pregunta por la comprensión del territorio geográfico, por la memoria de los pueblos, por el cómo ese conocer la historia me va a permitir tomar acciones, pensarnos como sujetos políticos.

### 8.2.3 Construcción colectiva del conocimiento

Las polifonías que han estado presentes durante todo este proceso, en nuestros encuentros, la palabra ha sido un eje central para llevar a cabo esta PEA, dado que, el

reflexionar sobre lo que estamos abordando, requiere un proceso dialógico, analítico, significativo, donde la construcción colectiva parta no sólo del momento en que se está ejecutando un taller o se esté conversando sobre determinados temas, sino, que nos convoca a hacer consciencia. En este sentido la escuela El Tirol se presenta como un escenario donde en los



encuentros con los estudiantes “*surgen muchos más interrogantes que certezas, sin embargo, reconocer en un mismo espacio unos líderes, unas madres,*

*padres y docentes quienes juntos se plantean el sueño de una escuela, de un barrio. Reconocer unas profes que se disponen a escucharse, a compartir, a reconocerse. Sentir en los rostros de los niños y las niñas, en su frustración por no poder estar en ese espacio que*

*les convoca, un deseo por vivir desde la educación otras posibilidades, otras experiencias”*  
(DP\_Restrepo\_Marzo\_21\_2019).

Así, entendemos desde la PEA, la construcción del conocimiento como un proceso dialógico donde el sujeto que hace parte de este, pone sus apreciaciones, su experiencia desde lo vivido, desde lo sentido y a través de las interacciones entre pares, se crea un conocimiento que no parte de lo lejano a ellos, sino por el contrario, contextualizado, donde sus experiencias biográficas sean parte de una historia colectiva:

(...) por tanto, su comprensión remite al “entre-nos”, posibilitando el desocultamiento de los saberes, historias, necesidades, potencialidades y sentidos colectivos, que rompen con la sedimentación de los hechos y eventos de la vida cotidiana, pues las experiencias configuran nuevos acontecimientos (Alvarado, Patiño, & Loaiza, 2012, p.858).

En otras palabras, al posicionarnos desde la E.P, resulta necesario decir que, la construcción colectiva de conocimiento da paso a que se generen procesos de consciencia sobre lo reflexionado, pues son diversas voces que se conjugan para tejer conocimientos, preguntas y posturas desde sus capacidades, pero también, partiendo de los roles asumidos en el territorio que habitan, lo cual permite desdibujar imaginarios, estigmas sociales, pues al ser un proceso dialógico la palabra pasa de palabra estática a *palabra generadora*, donde se pueda cuestionar y hacer lectura crítica a partir de ella.

#### **8.2.4 Hilando sobre las relaciones escuela-comunidad.**

Frente a las búsquedas propias de nuestra propuesta, donde reconocemos la escuela como espacio para cuestionarnos sobre los sujetos, las formas de relación, la reproducción de un sistema capitalista y en esta medida movilizar otras formas posibles, desde la concepción y metodología de la E.P, se pone al centro la pregunta por la Participación Ciudadana de estos otros y otras de la pedagogía, que son a la vez los otros del sistema.

La escuela, es el espacio que acogió en primera instancia nuestra propuesta y dispuso para nosotras cada uno de sus rincones, nos permitió reconocer sus retos y apuestas educativas, así como las tensiones y ambigüedades que enriquecen también su caminar cada día. La escuela, la casa nombrada por los y las estudiantes, se presenta además como un escenario que en sintonía con nuestra propuesta ha venido generando acciones de resistencia y transformación, pues los docentes nos cuentan que *“estos espacios, en su gran mayoría han sido pensados por los estudiantes, pues como allí se trabaja con ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) la voz de los estudiantes es escuchada y respetada”*(R\_Enero\_21\_2019), creyendo en las posibilidades que tienen estos niños, niñas y jóvenes como sujetos históricos de trazar líneas diferentes en sus proyectos de vida, para su construcción subjetiva pero también para la del territorio que habitan.

En este sentido, dinamizar los vínculos entre escuela y participación ciudadana está ligado a una búsqueda por la corresponsabilidad política y social, donde la escuela como espacio de acogida y socialización da paso a vincularnos con el otro y los otros desde la alteridad, la otredad, el respeto por el territorio que habitamos, el reconocer la misma como punto de encuentro de saberes.

Reconocemos la escuela, como institución social, condicionada por un sistema, uno que sentimos, de acuerdo con la experiencia como *“un sistema cuyos valores se centran en la competencia, la individualidad, la productividad, la razón, la homogeneización, el poder, un sistema donde el ser juntos no es prioridad donde los abrazos, como metáfora del encuentro, la palabra, la mirada, el compartir, la sonrisa cómplice, son actos de resistencia. Donde tenemos hambre de sentidos, de retornar a lo simple”* (DP\_Restrepo\_Marzo\_28\_2019).

Reiteramos, la escuela es un espacio condicionado, no determinado, porque al ser un escenario de construcción social y construido socialmente es un espacio vivo, que es apropiado por quienes lo habitan con sus prácticas cotidianas, las filosofías que los mueven, las relaciones que se establecen y las subjetividades que lo dotan de sentido, son quienes escriben realmente sus búsquedas, caminos y horizontes de significados. Es precisamente el hambre por el retornar, por reconfigurar este escenario, donde tiene cabida otra forma de pensar-se la escuela, una que sea un espacio de acogida, de construcción, de preguntas, palabras, reconocimiento, de tensiones, que movilicen aprendizajes. *“La escuela, en teoría, desde la propuesta de educación flexible, también reconoce las particularidades de la comunidad y propone una alternativa educativa que dé respuestas a la misma. En las múltiples oportunidades de acercamiento que hemos tenido, y en esta en específico, reconocemos tanto en los docentes, directivos, padres y madres, líderes y lideresas comunitarias dos intenciones: el deseo y por ende la búsqueda y acción de alternativas para fortalecer un tejido comunitario y en segundo lugar una apuesta desde la resistencia por ser agentes de su historia, por construir otras realidades posibles para ellos mismos y quienes habitan el territorio”* (DP\_Restrepo\_Marzo\_21\_2019).

Ahora bien, reconocer y emprender la búsqueda por esas otras realidades posibles nos convoca a visibilizar la escuela como un espacio que posibilita la participación, y es aquí donde partimos por reconocer las subjetividades presentes desde su accionar, desde sus formas de ser y expresarse en sociedad, no determinados ni coaccionados por las prácticas educativas tradicionales y verticales, dado que *“muchas veces desde la educación tradicional se tiende a asumir que la participación solo se da de manera verbal, -“quien no verbaliza su opinión no está participando”- durante todo el proceso llevado a cabo en El Tirol y desde situaciones personales he comprendido que el cuerpo es el mejor lenguaje universal, pues permite representar diversos sentires desde una mirada, desde un gesto, o simplemente desde el silencio” (DP\_González\_julio\_11\_2019.)*

Por ello, la importancia de vincularnos a la escuela con la apertura por otras formas de enseñar y aprender, desde relaciones dialógicas, donde el sujeto se piense desde lo colectivo. La sede El Tirol se presenta entonces como un escenario de reivindicación, donde generando procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediados por ejemplo por la huerta, la conejera o el alimentar a los pollos, por los cine - foros, y otras estrategias, se reflejan apuestas por la búsqueda de la educación mediada por lo vivencial, lo contextual, lo sentido.

Es un escenario de disputa, donde la tensión entre lo normativo y lo legítimo, la realidad territorial y lo establecido desde la centralidad, donde la formación de los docentes y sus múltiples formas de comprender la educación, se expresa en la diversidad de prácticas, algunas coherentes con las necesidades y búsquedas de los actores de la comunidad educativa, otras que se distancian y crean tensión porque no pueden aportar al proyecto de colectividad, horizontalidad, reconocimiento y diversidad.

Se hace visible también en la relación tensión-encuentro permanente, que dan vida al escenario de la escuela, la importancia en el tejido que propicia los vínculos entre familia-escuela-comunidad, pues, *“si bien ya hemos reconocido en prácticas y espacios anteriores que para que se establezcan mejores procesos educativos y formativos de los estudiantes es necesario la presencia de los maestros y de los padres, ahora aparece con más fuerza la comunidad, como entorno de vida, como condicionante de unas acciones, como lugar de formación”* (R\_Marzo \_21\_2019).

Reconocemos la escuela como un escenario de participación ciudadana, ya que, en esa búsqueda por tejer sentidos de colectividad, desde la mirada de la educación como una posibilidad de transformación para la construcción permanente del territorio y del tejido comunitario. Recogeremos algunas de las voces de los y las niñas y jóvenes a propósito de esta relación:

- *“¿De qué manera aporta la escuela desde sus proyectos educativos para participar en comunidad? - Nos enseña muchas cosas cómo participar en clase en todo y entonces en la comunidad también podemos participar en lo que hagan”* (EGB\_Z).

- *“La escuela aporta en que ellos nos ayudan y que nosotros ayudemos a los otros, desde la huerta también (...) Recogiendo plata los profesores, todos aportamos a los conejos, a las gallinas y así podemos hacer actividades y eventos en el colegio”* (EGB\_J).

- *“¿A partir de lo vivido en este proceso que hemos estado llevando de qué manera influyen la participación ciudadana?”*

*- Bien Por qué nos ayuda a ser mejores y aprender mucho por ejemplo cuando estamos con ustedes aprendemos mucho en un solo día porque hablamos de todo de comunidad de proyectos de todo” (EGB\_Z).*

*- “Sí porque ustedes nos hablan de política, de respeto, de todo eso, de comunidad, ustedes nos hablan de muchas cosas ahí en el proyecto” (EGB\_J).*

De esta manera, entendemos que la escuela ha venido generando procesos en concordancia con nuestra propuesta educativa frente a la formación en participación ciudadana, esta se visibiliza en doble vía, por una parte, como propósito en sí misma, es decir como búsqueda por el fortalecimiento de la participación de los estudiantes en las dinámicas institucionales pero también dirigida hacia otros escenarios de participación, y en segundo lugar, como metodología educativa, a partir de estrategias participativas, en este sentido, comprendemos que la participación ciudadana se teje desde la praxis, es decir viviéndola en la cotidianidad de la escuela, para reflexionarla en un proceso dialógico, y así fortalecer su incidencia a nivel subjetivo y colectivo.

Reconocemos la formación en participación ciudadana como un proceso vivo, que parte de la toma de consciencia orientada a la propia condición de subjetividad política. Encontramos que aún hay concepciones frente a la misma desde la distancia, ubicándola por fuera de sí y de su cotidianidad,

*- “¿Como la participación ciudadana puede contribuir a la comunidad y a la escuela? -Estoy en blanco. No sé” (EGB\_Z).*

*- “¿Cómo se pueden vincular la participación ciudadana y el ser sujeto político? - No le sé responder porque no sé qué es el sujeto político” (EGB\_Z).*

- “¿Cómo crees que se pueden vincular la participación ciudadana y el sujeto político? - Desde uno elegir los amigos, porque hay unos que tiene malas mañas y también uno apoyarlos a ellos” (EGB\_J).

- “¿Cómo se pueden vincular la participación ciudadana y el sujeto político? - Es la misma cosa profe, porque las dos cosas, cómo lo explico, porque se juntan los dos y es como comunicar, es como participar en las actividades, ayudar al terreno, ah entonces no es lo mismo, pero si tienen relación, porque en el primero participar y el otro es como ayudar en las cosas, los dos tiene que ver con la comunidad” (EGB\_K).

Cuando hacemos las preguntas, en algunos casos toca reformularlas, para que no queden en un lenguaje tan académico y los estudiantes puedan dar respuesta a ellas desde la cercanía y proximidad con la experiencia, viéndose reflejado en sus respuestas, donde las relaciones con participación ciudadana y sujeto político van encaminadas a la toma de decisiones, a participar en comunidad, y a ayudar con las tareas cotidianas.

Lo anterior, nos convoca a continuar generando procesos de formación que develen y propicien una consciencia sobre las formas como se concibe la subjetividad política, que permitan asumirse como tal. Por ello, continuamos con la convicción y la apuesta por seguir fortaleciendo las prácticas participativas desde y para la escuela, dándole importancia al tejido comunitario como posibilitador de conexiones entre los diversos sujetos que la conforman el territorio de El Tirol.

### **8.3 Colectividades y tejido comunitario**

*"El territorio nos convoca a construir colectivamente historia, identidad, comunidad, nos invita a cuidar (nos), a tejer (nos), pues es esa apropiación la que va a permitir ser colectivamente (DP\_Mosquera\_julio\_4\_2019)*

Durante la búsqueda por tejer comunidad, cuando convocamos a padres, madres, cuidadores, personas de la JAC, estudiantes y profesores, evidenciamos que desde diferentes miradas y sentires hay un deseo y movilización por hacer las cosas diferentes, frente a un mundo de inconformidades sentidas sobre su territorio; esto nos reafirmó la importancia que tiene el poner a conversar estas diversas subjetividades movilizadas por un fin común.

En este capítulo esbozaremos los elementos fuerza, que nos invitan a pensar y hablar desde las colectividades como movilizadoras y punto de partida para tejer comunidad. Para ello abordaremos las nociones de identidad, identidad colectiva, diversidad, alteridad, y acción colectiva.



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

### 8.3.1 Identidad: lo que soy y lo que soy con otros.

Lo que soy, el nombrarme, el hacer conciencia de mi mismidad, resulta complejo, pues pocas veces reflexionamos sobre eso que hay en mí, lo que me permite ser y estar en el mundo que habito. Escuchar en las voces de los niños y niñas de El Tirol, al preguntarles por las nociones que han construido sobre la identidad, aluden a esta como “*es ser una persona diferente a otra*”, “*información personal*”, “*es como la tarjeta de identidad*”, “*saber todo de uno*”, “*es para uno saber quién es, como los nombres y apellidos*”, “*es la vida*”” (GF\_GB\_julio\_16\_2019).

Estas expresiones dan cuenta que la identidad no es algo estático, algo ya determinado sino que es un camino que cuando se empieza a preguntar por su sentido, desborda diversas aristas, nos interpela, nos cuestiona, nos convoca a replantearnos constantemente sobre su connotación, tanto en un proceso individual donde es necesario mirarnos hacia adentro, pero también ligado a lo colectivo, el pensar esa construcción y sentido de la identidad con el otro, así Taylor (1996) entiende que “mi identidad es «lo que yo soy». Es justamente lo que se quiere saber cuándo se me pide que dé una prueba de identidad. Pero «identificarme» de este modo es situarme en un campo social” (p.11).

Durante nuestros encuentros formativos la identidad ha sido reconocida como un elemento en construcción que da paso a reconocernos a partir de la diversidad de quienes habitan ese territorio, teniendo en cuenta los diferentes orígenes de los estudiantes, donde la otredad también forma parte de ese tejido de identidades, en plural “*en los sentidos que ella teje desde la cultura, que dan lugar a construcciones del ser, pero se suscriben, hallan su origen y sentidos en una estructura social, cultural y económica, donde se han venido construyendo las diferentes subjetividades*” (DP\_Restrepo\_mayo\_9\_2019).

Así, la identidad, tiene sentidos a partir de las experiencias, de lo cotidiano, de lo vivido, se emprende esa búsqueda por tejerse desde la pluralidad, desde las subjetividades diversas e inherentes al territorio, al espacio que nos convoca, moviliza, inquieta y por qué no, que nos hace ser con el otro.

Como sujetos que habitamos un espacio en común y como hacedores de realidades estamos todo el tiempo movilizados por esas relaciones interpersonales convocadas por la palabra, por las otredades, por la pregunta por el otro y por nosotros en colectivo, aquí, en este proceso educativo la PEA es la que ha posibilitado que sigamos construyéndonos y deconstruyéndonos a partir de la palabra, de la escucha y de la acción como resignificadora del sentido colectivo, de la identificación con eso que pasa en mi sociedad, que hace que sea lo que soy y asuma las posiciones frente a algo.

### **8.3.2 Reconocernos a partir de la resistencia y la re-existencia.**



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

*“Lo que más me llamó la atención en esta sesión fue el reconocimiento que tenemos de nosotros mismos, y ese reconocimiento que tienen los demás de nosotros, la situación que se dio cuando la niña estaba haciendo su silueta y pintó su cuerpo de café fue algo que me puso a pensar en cómo se construye esa identidad, en cómo a pesar de que la cuestionaran ella siguió reconociendo el café como el color de su piel, y siguió pintando, orgullosa de ser quien es, me pareció un acto que demuestra reconocimiento, resistencia, re-existencia, porque en los espacios como los colegios donde en muchas ocasiones estos momentos se prestan para las burlas, para la intimidación, ella no se dejó intimidar y demostró que ese café hace parte de su identidad” (DP\_Mosquera\_Mayo\_16\_2019).*

La pregunta, el asombro, la curiosidad, siempre estuvo sentida, partiendo del reconocimiento de la gran diversidad presente, desde esas formas de ser y estar con los otros; los conflictos y el compartir momentos de unión; las historias de vida, los ritmos musicales, el tejido de sus cabellos que denotan resistencia y reexistencia, que se visibiliza en el relato anterior, donde el autoreconocimiento y afirmación, ya no solo de un color de piel, sino de toda una historia, memoria, ancestralidad, resignifica y posiciona la identidad como punto de partida para construir luchas por la dignidad. Resistencia que también se ve reflejada en la historia de vida de GB\_SE, quien en su narrativa nos expresaba con añoranza y orgullo su origen campesino, el cultivo de la tierra y la memoria que se desprende de ella; y la voz de GB\_J, quien con toda la ancestralidad de su pueblo indígena, se permite sin olvidar su lengua y su origen, reconocer también este nuevo territorio que la acoge.

Habitan y son parte de un territorio, en el que se presentan tensiones y encuentros, ampliando las posibilidades de conformarse a partir de las subjetividades como tejido

colectivo, comunidad, sujetos hacedores de historia. *“Así pues, desde este reconocimiento se presenta todo un panorama retador para nuestros procesos, donde desde la Educación Popular como una propuesta, como su nombre lo indica popular, por ende, colectiva, comunitaria, construida desde la otredad, tejer sentidos desde donde posibilitar primero un reconocimiento de quienes somos y juntos/as escribir otras líneas, diferentes, ser hacedores de nuestra historia. Supone el volver a abrazarnos, mirarnos, volver al encuentro”* (DP\_Restrepo\_marzo\_28\_2019).

Aquí es donde la educación tiene un trabajo fundamental, en el *“acompañar en el proceso de la configuración de la identidad y más cuando se trabaja con población que ha sido vulnerada, que en muchos espacios no tiene ni voz ni voto, reconocerlos desde lo que son, hacen, disfrutan hacer, comparten como grupo, comunidad, institución”* (DP\_Mosquera\_mayo\_9\_2019).

Como constructores de otros mundos posibles, donde para conocernos y conocer al otro, realizamos procesos de reflexión y para re-existir, partimos de las subjetividades, de la búsqueda por llegar a su comprensión, vista desde otras cartografías, otros cuerpos, y juntos y juntas emprender hacia una sociedad más justas, más digna que reconoce la diversidad.

### **8.3.3 Tejiendo identidad colectiva**

*“Vamos transitando de una apuesta netamente individualista, del ego y la búsqueda del bienestar particular, hacia una consciencia de un nos-otros en un sentido de corresponsabilidad, de compartir y habitar un territorio, unos lenguajes, unos conocimientos. Así se va tejiendo una identidad colectiva. Identidad que pone al centro la pregunta por lo colectivo, donde cada quién se asume desde una subjetividad política, se*

*hace consciente de su condición histórica, de caminante, de hacedor”*

(DP\_Restrepo\_julio\_11\_2019). Identidad que parte entonces de la comprensión de sí mismo como eso que soy y lo que soy con el otro. Reconocemos las concepciones expresadas por los chicos y chicas ante la pregunta por ¿qué entienden por identidad colectiva?, dando respuestas como *“Todas las identidades pueden formar una”*, *“Qué somos un grupo”*, *“Que todos hacemos una identidad”*, *“los que viven en el mar, por ejemplo, el mar puede ser su identidad, que son muy pescadores”*. *“La identidad de la escuela el hombre”* (GF\_GB\_julio\_4\_2019).

Al escuchar estas concepciones sobre identidad, se visibilizan lecturas que hacen los niños, niñas y jóvenes del mundo, donde podemos acercarnos a sus historias, memorias, problemáticas que viven en la cotidianidad, relaciones con su territorio, entre otros, desde donde se pueden dar transformaciones y resignificaciones de su realidad.

Hablar de identidad partiendo de la posición que hemos asumido para retomarla y trabajar con ella, supone no solo conocer lo que somos y de dónde venimos, nos invita también a reconocer como sujetos históricos que nos moviliza para ser y estar con otros, hacernos preguntas por el nosotros, por una acción compartida y sentida que nos permitirá transformar la realidad en la que vivimos y emanciparnos juntos y juntas de las opresiones en las que estamos viviendo. Torres (2016) concibe la identidad colectiva como *“una construcción que va generando el movimiento, en la medida que sus actores reconstruyen o elaboran sus valores, representaciones y narrativas que configuran un sentido de pertenencia, un “nosotros” que los diferencia de un “los otros” (p.114).*

De esta manera, entendimos a partir de la PEA que reflexionando juntas y juntos podemos llegar a consensos, lo que evidenciamos cuando después de dos o tres meses ya esos sujetos que guardaban silencio y necesitaban indicaciones para participar, ahora eran los primeros en poner su voz al centro, convocar a otros a que también lo hicieran, a organizarnos en subgrupos de trabajo sin importar afinidades, ya se reconocían como colectivo con o por lo menos como compañeros que estaban caminando por un mismo sendero que pronto se convertirá en caminos compartidos.

Ahora bien, entendiendo esto, queremos ahondar sobre lo construido a partir de la pregunta ¿Cómo podemos trabajar para construir identidad colectiva? *“Somos todos quienes nos encontramos en ese espacio, soñadores y tejedores, tenemos la posibilidad de construirnos juntos y juntas, somos originarios de la tierra del sur, hijos de una historia llena de resistencias, caminantes de un territorio. Allí ya hay una identidad compartida, seguimos descubriéndonos, reconociéndonos, construyéndonos en la diversidad”* (DP\_Restrepo\_mayo\_9\_2019).

Siguiendo esta invitación, es necesario para abordar la pregunta anterior empezar por reconocer esas formas que nos proponen los niños, niñas y jóvenes para tejer identidad colectiva, desde sus vivencias y desde su palabra lo expresaron de la siguiente manera *““Haciendo grupos entre salones para hacer algo”, “un grupo como este que estamos”, “dialogando”, “se puede construir con el barrio, con la familia, con los amigos”, “Se construye escuchando, uniendo y con disposición”, “Que todos se lleven bien”, “Tratando de arreglar esos problemas”, “Se construye respetando la opinión de los demás”, “se construye participando”*(GF\_GB\_julio\_16\_2019).

Reconocemos en sus voces como elemento articulador el encuentro, un espacio-tiempo compartido, que permite movilizarse no sólo de forma subjetiva, sino también colectiva, en palabras de Mélich (1996), el encuentro “cara-a-cara”, como

reciprocidad, que sucede cuando el otro está presente en persona, y yo tengo conciencia de ella como tal. El otro en persona, es particular, y lo percibo como intimidad. La comunidad de tiempo es compartida por ambos cuando nuestras experiencias fluyen paralelamente, cuando envejecemos juntos (p. 40).

Desde esta mirada es posible decir que construir identidad colectiva enmarca la resignificación de las formas de relacionarse con los otros, el ambiente y consigo mismos en pro de un bien colectivo, un bien común que despliegue sentidos de pertenencia hacia su territorio, sus saberes, cuyo fin es formar sujetos políticos que participen por la conformación conjunta del buen vivir. *“Así esta relación parte de la subjetividad, de la apertura de la misma hacia el encuentro, pero definitivamente la esperanza se teje y se fortalece en la colectividad, en el sentirse acompañado, respaldado, hacedor para el bien común, en solidaridad como una apuesta ética y política” (DP\_Restrepo\_Agosto\_8\_2019).*

Así, tejernos como colectivo nos invita a la apertura, pero también nos reta a estar en la búsqueda permanente de coexistir con los otros, en coherencia con el reconocimiento de la otredad,

Cuando el poder crea la bolsa de olvido en las comunidades indígenas, las comunidades indígenas convierten esa bolsa de olvido en una bolsa de resistencia y empiezan a organizarse para sobrevivir de la única forma que podían sobrevivir, es decir, juntos, en colectivo. La única forma

en que esa gente podía asegurarse seguir adelante era juntándose con el otro. Por eso la palabra junto, la palabra nosotros, la palabra unidos, la palabra colectivo marca la palabra de los compañeros. (Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Alfonso, 2013, p.12).

Por ello desde los talleres que realizamos, intentamos que lo colectivo estuviera mediado por la palabra y la acción, que nos llevaran al reconocimiento de la identidad colectiva, está expresada por algunos de los estudiantes que conformaron el grupo base como *“hacer ver a las personas lo que es uno”, “No esconderse”, “Que las personas sean libres de ser como son”, “Aquí hay personas que son muy ocultas demás que tiene problemas en la casa entonces para que no se ahoguen en eso ah, y hacerse escuchar”*. *“las palabras que uno tiene en el corazón que las quiere compartir”, “Haríamos que la comunidad se junte más”*” (GF\_GB\_julio\_30\_2019).

Tejer identidad colectiva es entonces el compartir, estar con los otros, ser transparentes, caminar en búsqueda de la coherencia, el conectar deseos, pensamientos y acciones que permitan el reconocimiento y el buen vivir con los demás, es caminar juntos, tejernos, construirnos y *compartir las palabras que uno tiene en el corazón*.

#### **8.3.4 Tejiéndonos desde la diversidad y la alteridad.**

Está visto que posicionarnos desde la diversidad y con ella la alteridad, como forma de generar vínculos sociales, de relación y comprensión con el otro y en el nosotros como colectivo, nos va a abrir caminos esperanzadores, donde evidenciamos un abanico de posibilidades, de formas de ser y cohabitar el territorio juntos y juntas, entendiendo desde

Alfonso (2013) como “el derecho de cada persona a ser reconocido como ser humano(...) promueve interacciones y relaciones sociales basadas en el respeto mutuo, la solidaridad, el cuidado y se fortalece la cultura de vida en sociedad” (p.84).

Así, hablar de diversidad en El Tirol resulta casi inherente a él, puesto que, desde su estructura física, organizacional, su modelo educativo (flexible), sus múltiples subjetividades, comunidades, situaciones y formas de habitar ese espacio, que lo hace diverso y colectivo.

Es momento de dejar de encapsular la diversidad, vista solo desde la discapacidad o de determinados grupos poblacionales, pues esta es una de las mayores apuestas que tenemos desde la PEA, dejarnos permear por la alteridad, por la otredad como posibilitadora del tejido comunitario, tejido colectivo que permita emprender acciones conjuntas, donde esas subjetividades presentes y diversas que permean El Tirol, puedan ser y hacernos tejido, entenderla como derecho colectivo que está permeada de historia, de vidas compartidas, en este sentido como es expresado por Rivera citado por Pérez (2009),

El Otro siempre ha estado ahí, entre nosotros, es algo más que una frase retórica. Es una frase que me habla de mi capacidad de ser dos y del sentido que le da a mi vida: esa inclinación hacia la relación sin fin (p.12).

Entre risas, miradas perdidas, murmullos, “Tirol: líderes del futuro” nos manifestaron para ellos que era diversidad y quiénes forman parte de ella en su territorio así entre estas voces resaltamos *“diversidad me suena a “Divertirse”, “Respeto” “Algo como libre, grupal” “Trabajo en equipo”, “Personas diferentes que viven en un mismo lugar”,*

*“Igualdad”*” (GF\_GB\_julio\_30\_2019), entonces ¿quiénes pueden formar parte de ella?, aquí manifestaron lo siguiente; *“todos somos parte de la diversidad porque todos somos diferentes cada uno tiene historias diferentes hay blancos, negros, cecos...ricos, pobres”*, *“todos”*, *“la comunidad”* (GF\_GB\_julio\_30\_2019). Las voces relatan varios acercamientos hacia el concepto de diversidad, por un lado está una mirada hacia lo externo, hacia la otredad; por otro lado encontramos una mirada frente a sí mismo con relación al otro, cómo se posicionan frente a la diversidad y finalmente una comprensión de esta desde un sentido colectivo, miradas que no son excluyentes sino que se complementan y permiten ver que la diversidad está presente en la cotidianidad.

Así la pregunta latente por lo diverso recae en un asunto de colectividad, pero ¿por qué reflexionar sobre la diversidad como posibilitadora de tejido comunitario? Han sido meses de encuentros donde paso a paso, partiendo de la mirada hacia adentro, para el encuentro con la de los otros y las otras, donde se va reflejando los ecos de las preguntas, risas, tensiones e incertidumbres. Se ha tejido confianza, diálogo, cooperación, solidaridad, reconocimiento y consciencia del otro, de mi existencia con el otro.

Entonces, realizar un proceso educativo basado en una PEA desde la EP, nos convoca a pesar en nuestra re-existencia como un asunto políticamente humano, donde el respeto y el trabajo a partir de la diversidad no sea una camisa de fuerza sino por el contrario un camino que nos permita explorarnos como humanos, como sujetos parte de una sociedad propia y compartida, como colectividad con infinidad de pensamientos, sentires, movilizaciones, formas de ser y estar en el mundo pero a fin de cuentas oprimidos en búsqueda de la liberación social.

#### 8.4 Formador de formadores



*(Evidencia fotográfica de los talleres realizados con el grupo base)*

Reconocemos desde la praxis el significado de la colectividad como un principio movilizador de los procesos, en tanto fortalece en sí mismo el tejido comunitario y a la vez los procesos de formación. La experiencia de ser formador de formadores constituye en los jóvenes de El Tirol y en nosotras, la posibilidad de generar movilizaciones que beneficien a las comunidades, desde el acompañamiento y participación en los procesos de sus territorios, que resignifiquen y propongan formas de vida más dignas y justas.

En la esperanza de lo otro posible, movilizado desde la educación donde se impregna de sentido el pensarnos en un proceso de *Formador de formadores*, nombre que

heredamos de la experiencia vivenciada en Cuba, donde participamos en un encuentro de construcción sobre la formación a educadores, que han caminado por la propuesta popular, para pensarnos, diseñar, reflexionar, y dinamizar propuestas desde la EP. Allí nos reconocimos en la colectividad, en los rostros, cuerpos, acentos de multiplicidad de educadores, en diferentes latitudes latinoamericanas que se piensan otras realidades. Esta es una apuesta latente que se ve reflejada en nuestro caminar pues *“es desde allí que siento y vivo la educación popular, desde la posibilidad de crear, de apropiarse, de empoderarse de conocimientos, saberes, que nos llevan a pensar en la transformación de la realidad, así sea empezando con actos tal vez pequeños, pero revolucionarios”*

(DP\_Mosquera\_agosto\_1\_2019).

Así, en la construcción de la PEA junto con los grupos base decidimos asumir un proceso donde ellos y ellas fueran los formadores protagonistas; desde la experiencia de aprender haciendo, diseñar, gestionar, e implementar un taller de formación desde la concepción y metodología de la EP para otros grupos.

En los encuentros finales notamos apropiación de los jóvenes en sus actitudes y voces, cuando apenas nos veían llegaban mencionaban: *“Profes ya hablamos con la coordinadora para hacer el taller”, “nosotros ya hicimos la cartelera para invitar”, “yo ya compré los dulces para hacer el paquete chino”, “nosotros ya hicimos los papелitos con los valores que se van a repartir”*

De forma transversal continuábamos teorizando sobre los elementos movilizadores de la PEA, la participación ciudadana y el tejido comunitario. En este sentido Torres (2016) plantea que:

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 atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad (p.24).

Con lo anterior reiteramos que la emancipación de sujetos hacedores de historia, solo se logra cuando se hace consciencia de sus realidades y se generan acciones para transformarlas, como es expresado por algunas personas que conforman la JAC, en uno de los talleres realizados donde se indaga por las percepciones frente a conceptos como opresión y comunidad, a lo que responden "*A esta comunidad le falta amor propio. Uno se libera.*", "*Cuando hay presión y la comunidad sale a protestar, todos somos líderes, ir donde el que no quiere y concienciar.*" (R\_8\_junio\_2019)

En el proceso tuvimos que recorrer caminos llenos de preguntas, expectativas, esperanzas y aprendizajes, para llegar a asumir un nuevo reto que daría cuenta de ese trasegar, para ello es necesario tener claridades, las cuales ellos expresaron en un taller dirigido de la propuesta, en el que se indagó sobre el significado de un taller, sus momentos, características, propósitos, a lo que ellos respondieron "*“hacer actividades, nos relacionamos, trabajo en grupo e individual, nos unimos, resolvemos situaciones”*; los propósitos son "*como una meta, un sueño, un logro. Se pueden lograr con otras personas*"; los momentos que hemos vivido son en los que "*se debe ayudar un poco. Saludo, mística, dinámicas, actividades, cierre, acuerdos, carteleras*"; hemos hecho actividades como "*cartelera, mística, fotos, conversar, debatir, entrevistas, jugar, “nos*

*investigaron” rimas, actuaciones”;* entendemos que el propósito es relacionarnos con los demás, algo con la comunidad, conocernos, ser líder” (R\_julio\_18\_2019).

Desde la propuesta se van movilizandando subjetividades, que empiezan a reconocerse, a nombrarse en su posibilidad hacedora, reconocen su carácter histórico, se van construyendo y deconstruyendo significados y sentidos hacia lo colectivo, hacia el bien común, en los procesos de formación desde la EP. Pensamos entonces que *“es importante que los mismos educandos coordinen su taller, pues de ahí empezaran, a reconocer sus fortalezas o debilidades como líderes, como agentes activos de su comunidad, esto los llevará a conocer y a pensar de manera más crítica su realidad”* (DP\_Mosquera\_agosto\_1\_2019).

Si bien, al principio sus rostros mostraron incertidumbre ¿seremos capaces?, ¿lo haremos nosotros solos?, y otras preguntas llegaron al espacio, se reconocieron y en grupos de trabajo construyeron toda una propuesta de formación, para otros y otras, niños, compañeros, para compartir conocimiento con ellos. Se pensaron colectivamente todos los elementos metodológicos, conceptuales, pedagógicos y administrativos, construyendo entonces una propuesta que tuvo como objetivo el fortalecimiento de la convivencia en la institución; cada uno se asumió en la corresponsabilidad, y aunque la tensión estuvo presente en el momento de ceder y acoger ideas, dialogar y de asumir un papel de protagonismo, cada uno se dispuso a formar formándose.

#### **8.4.1 Formádonos: relaciones entre enseñanza y aprendizaje.**

En El Tirol hemos podido evidenciar otras formas de enseñanza y aprendizaje, gracias a su modelo institucional, *en su gran mayoría los maestros/as no se centran en esas*

*prácticas tradicionales, sino que aportan de verdad a la educación alternativa, se piensan día a día cómo desde una acción que les gusta a los estudiantes se pueden abordar distintas temáticas, generando así aprendizaje contextualizado.*

(DP\_González\_marzo\_14\_2019)

Nos encontramos también con maestros que, por su forma de construirse y relacionarse, orientan sus prácticas educativas desde la educación tradicional, o también conocida como *educación bancaria*, en palabras de Freire (1970)

(...) para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción (pp.79-80).

Entendemos que son formas de concebir la educación, pero tenemos nuestras distancias con ellas, debido a que son apuestas que no reconocen las subjetividades, que desdibujan el sentido político de la educación y trabajan desde la competitividad. Por tanto, vemos desde la EP una propuesta educativa diferente y pertinente para enseñar y aprender de manera colectiva. Así como investigadoras nos planteamos los siguientes interrogantes:

*“¿Por qué construir puentes de diálogo entre las esferas de educación formal y la educación popular? ¿Cómo convocar, sin entrar en las propias lógicas homogeneizantes y de únicas formas de existencia, a construir una propuesta emancipadora desde la educación popular en un contexto de educación formal? ¿Cómo posibilitar espacios de*

*encuentros desde lógicas horizontales y dialécticas en un sistema jerarquizado y guiado por lógicas de poder vertical?” (DP\_Restrepo\_marzo\_21\_2019).*

Estas son preguntas que quizás no resolvamos en este momento, pero si nos invitan y nos convocan a pensar en el quehacer del maestro, en la enseñanza y el aprendizaje desde diferentes perspectivas, viendo la educación como posibilidad de emancipación y transformación, en coherencia con lo que hemos venido expresando desde la EP.

Así concebimos que la relación entre educando y educador se presenta desde la horizontalidad, trayendo consigo tensiones que implican repensar-se, leer críticamente el mundo, develar las huellas opresivas instauradas y poco a poco, ir construyendo juntos saberes que permitan, en esta relación, comprendernos como sujetos históricos. De acuerdo con Pacheco y Pupo (2017) la educación:

(...) no puede reducirse a una etapa de la vida ni a determinadas clases o grupos sociales, ni implica una relación eminentemente generacional entre educador y educando, ya que la educación está a cargo de todos, y en este proceso el educador requiere también ser educado (pp. 105-106).

Desde nuestra práctica y entendiendo la educación como posibilidad para todas y todos, concordamos con Freire (2012) cuando expresa que es necesario:

Dejarles ver la coherencia (a los educandos) entre lo que digo y lo que hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe que profeso y las acciones en las que me involucro desde la manera auténtica de educarlos, educándome a la par de ellos y ellas, con una orientación ética y democrática (p. 45).

Si hablamos de una relación con el conocimiento desde un sentido de construcción colectiva y unas relaciones de horizontalidad, necesariamente los procesos de enseñanza deben diseñarse, plantearse y movilizarse desde un sentido de significación, que acoja la diversidad; ya que los sujetos de la pedagogía son múltiples. Por esto *“desde la pregunta por el ser educador, se dibujan y desdibujan siluetas, diversas en tonalidades, formas, esencias: ser educador responde al ser humano, y en esa medida a la posibilidad de SER. Ahora bien, es un SER, individual, particular, pero que en su denominarse educador, recae sobre sí o asume, depende de cómo se piense a sí mismo, una responsabilidad social: la construcción de conocimiento y a partir de él la transformación de una sociedad”* (DP\_Restrepo\_enero\_21\_2019).

Se reconoce que no existe una sola manera de aprender y enseñar, no se dan recetas, es necesario estar en la constante búsqueda y desacomodarnos como educadores, retar nuestra creatividad, inquietarnos y cuestionarnos sobre la práctica pedagógica; plantearnos preguntas a las lógicas instauradas, que en ocasiones continúan albergando prácticas opresivas, hegemónicas. Por lo tanto, la invitación que hacemos desde esta propuesta es a preguntarnos y reflexionar constantemente, a ir al encuentro y el diálogo, hacia una construcción digna del conocimiento y desde allí de los territorios.

#### **8.4.2 Trasegando las relaciones posibles entre Educación Especial y Educación Popular.**

Caminante son tus huellas el camino y nada más

Caminante, no hay camino se hace camino al andar

Antonio Machado, Caminante no hay camino-

Trazar y recorrer diálogos entre la Educación Especial y la EP, supone la pregunta por cómo aprende el otro, qué lo mueve, cómo es su proceso, no solo cognitivo, sino anclado a su biografía, a lo que le inquieta, a lo que le genera sentidos de vida, lo que le permite comprender su realidad para interpelarla y reescribirla. Así, como un boomerang, se regresa la pregunta al educador, por qué ya no puede enseñar de la misma manera.

Nos narramos entonces en un espacio- tiempo presente, reconociéndonos como sujetos del proceso, sabiéndonos permeadas por el mismo, en una continua de-construcción que nos ha convocado a mirar hacia adentro como educadoras ¿somos reproductoras de sistemas de opresión? ¿podemos pensarnos otras formas de construir nuestro sentipensar como educadoras?

Estas preguntas ponen el acento en el nombrarnos educadoras especiales en formación, educadoras que nos vamos tejiendo desde los diálogos y tensiones con las comprensiones que vamos haciendo sobre la educación, sus propósitos y las formas como se manifiestan pedagógica, política y éticamente; será necesario también incorporar las preguntas por las formas de comprensión de los educandos ¿reproductores?, ¿actores?, ¿pasivos?, ¿“normales” ?, ¿” anormales”? ¿Cuál es la mirada sobre sí?, ¿cómo concebimos su posición en el mundo?

Los sentidos que nos propone esta experiencia de construcción de una PEA, nos permiten, desde la praxis, generar algunos acercamientos para pensarnos los procesos educativos desde la mirada de la Educación Especial y la EP, propiciando diálogos donde se ponen al centro cuestionamientos por la otredad, la diversidad, las

relaciones de poder, los sistemas de reproducción y opresión, las resistencias, el tejer y el construir colectivamente y desde allí caminar otros mundos posibles. En este sentido consideramos “¿Por qué es tan complejo asumir la diversidad como eje articulador del caminar? ¿Cómo construir desde el ser Educador-Especial-Social-Popular sentidos éticos, políticos, pedagógicos basados en la diversidad como principio de la existencia humana?” (DP\_Restrepo\_enero\_27\_2019).

Por lo anterior, el panorama de discusión para la Educación Especial amplía sus horizontes y desde una perspectiva crítica plantea interrogantes al educador especial sobre los condicionamientos sociales, las relaciones y tensiones, de acuerdo con el educador Yarza (2005)

(...)es posible iniciar la consolidación de una política, una poética, una filosofía, una epistemología y una pedagogía de la educación especial y la integración educativa colombianas que entiendan la diferencia en tanto radicalmente diferente, e incorporen reflexiones, problematizaciones, métodos y temáticas no abordadas históricamente en estos dominios discursivos del saber pedagógico de nuestra formación social (p.296).

Pensarnos como educadoras especiales en espacios comunitarios nos lleva a reconocer la EP como alternativa educativa, permitiendo concebir la educación especial, en un sentido emancipador, transformador y tejedor de otros mundos posibles. Alejandro (2012), nos propone una mirada hacia la EP como:

Un pensamiento pedagógico, una visión del mundo y sus relaciones (...)  
Apuesta a la educación como herramienta fundamental de transformación de las personas y su realidad. Por lo tanto, los que trabajan desde esta perspectiva, orientan las

acciones educativas hacia el fortalecimiento del empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos, como condición básica de su participación comprometida (p.276).

Reconocemos entonces un diálogo de ida y vuelta en nuestro proceso de formación, específicamente en la práctica pedagógica, que en últimas pretende encontrar puntos de anclaje, episteme que den horizontes de sentidos a la posibilidad de transitar como educadoras por otras educaciones posibles, así lo planteamos en nuestras voces *“es un llamado también para nuestra experiencia y nuestras búsquedas desde esta propuesta educativa alternativa, es reconocer en la Educación Popular, toda una apuesta por la emancipación, el reconocimiento de los saberes de los sectores populares, el diálogo y la participación, y aunque no sea explícito en ocasiones, la apuesta por la diversidad y la posibilidad de múltiples formas de existencia, nos convoca a una búsqueda coherente, desde el reconocimiento, para ubicarnos todo el tiempo desde allí, haciendo que esta sea la columna vertebral para el acercarnos a esa multiplicidad de construcciones de cuerpos”* (RDP\_Restrepo\_marzo\_7\_2019).

Hacemos un reconocimiento a la EP, como una posibilidad, una alternativa, por su carácter político, emancipador, por la lectura que plantea del otro, en tanto sujeto de saber, sujeto histórico; lo que permite pensar la educación en coherencia con los universos de sentidos de los sujetos y sus colectividades, para generar procesos coherentes y contextualizados. Además la EP le plantea a la Educación Especial posicionarse desde otros horizontes, donde desde su práctica, se pregunte de manera crítica por la sociedad, para vislumbrar esas formas de opresión e invisibilización, así como de resistencia que han sido protagonizadas por sujetos históricamente invisibilizados, silenciados, *los nadies* de

Galeano, *los oprimidos* de Freire, *los otros de la pedagogía* de Pérez, reconociendo en ellos su posibilidad de re-existir, su capacidad de aprender, su derecho de participar, como se visibiliza en las voces de la comunidad al referirse a uno de los miembros de la JAC, a quien reconocen como agente activo, “allá viene Don F, el profe. Él es ciego pero trabaja mucho aquí” (R\_8\_Junio\_2019)

Así debemos tener presente “con Freire, que la teoría sin práctica es palabrería y la práctica sin teoría es practicismo o como Gramsci, que la teoría sin práctica es hueca y la práctica sin teoría es ciega” (Alejandro, Romero y Vidal, 2012, p.4).

Quisiéramos terminar este apartado con las palabras de un estudiante que nos llenaron de esperanza y reivindicaron que este camino sí es posible, las cuales fueron pronunciadas después de la angustia, la emoción y la energía sentidas durante el proceso: “¿profes, cuando hacemos el próximo?” (R\_septiembre\_19\_2019).

## **9. Conclusiones, proyecciones y recomendaciones**

### **9.1 Conclusiones.**

Desde la construcción colectiva de la PEA pudimos observar que formándonos desde la participación ciudadana podemos dar pasos y acercarnos a tejer comunidad; puesto que en el proceso entendimos que posibilitar la palabra, el encuentro, el reconocimiento por el otro, pensar nuestra realidad y comunidad, abre posibilidades para ser conscientes de eso que pasa y así emprender acciones transformadoras orientadas a un bien común.

Plantearnos el reto de construir con la comunidad desde la base de la propuesta educativa alternativa, significó un proceso retador, que implicó la revisión constante de nuestra coherencia y postura ética como educadoras-investigadoras; el permanente ir y venir entre la problematización de nuestras concepciones y prácticas hacia la resignificación de las mismas; el cuestionamiento por la posibilidad de diálogo entre las dinámicas y tiempos institucionales y las comunitarias, retandonos a entrever las grietas por donde tejer posibilidades para su encuentro. Además implicó un proceso retador para la comunidad misma, donde los niños, niñas y jóvenes se reencontraron con sus voces, las de sus compañeros, se pensaron su territorio y comunidad y se generaron cuestionamientos sobre su posición en él; desacomodo para aprender a construir con el otro, a escuchar, a dialogar, a llegar a consensos, siendo estos procesos tejidos en múltiples sentidos, nunca de forma lineal, donde la tensión se presentó como posibilidad para preguntar, para interpelar, para crear.

Como colectivo, pasamos de concebir la participación ciudadana desde las lógicas tradicionales, hacia otros horizontes, los cuales posibilitan que los sujetos participen de manera activa en su territorio, en la construcción de su aprendizaje, en su comunidad, tanto escuela, como en el barrio, permite que se piensen como líderes y sujetos hacedores, que reconocen su historicidad, y desde allí se construyan sentidos de pertenencia, de identidad, de reconocimiento, para finalmente construirse desde lo colectivo, la otredad, alteridad y diversidad, permitiendo problematizar lo que pasa en su comunidad, territorio, escuela y buscar acciones que den la posibilidad de transformarlas; donde el hecho de nombrarse como “El Tirol, líderes del futuro”, visibiliza esta resignificación de la participación ya que se genera un reconocimiento en plural, como caminantes, tejedores de proyectos de vida,

anclados a una comunidad, a un territorio, desde donde narrarse como líderes y lideresas, como forjadores de posibilidades para su comunidad.

Por ello, reflexionar por ese eje de articulación, ese tejido comunitario a partir de la PEA nos lleva a pensar que es posible tejer comunidad, desde otras formas de educar generar procesos en donde la palabra, el encuentro con el otro sea una herramienta social que permita crear nuevos horizontes, nuevas formas de vivir y convivir con el otro, tiempos donde vinculemos la escuela a la comunidad, donde estos niños, niñas y jóvenes tejan desde su espontaneidad, desde su cotidianidad, pero en un sentido consciente de la misma, en tanto por ejemplo, al preguntar por sus aportes a la comunidad algunas voces expresan *“cuando una persona se sienta mal le puedo dar amor”, “mi actitud sincera y ayudando a las personas”, “siendo apasionado y amable con ellos”, “aprender a convivir”, “llevo pocos días aquí pero he aprendido a convivir con las demás personas”*.

(*R\_agosto\_15\_2019*), voces que nos invitan a abrir una ventana hacia el afuera, a relacionarnos con los procesos que convocan al entorno inmediato que habitamos.

Desde la EP y la Educación Especial ponemos en el centro al sujeto, pero el sujeto político, que, a pesar de haber sido silenciado, oprimido, invisibilizado, empieza a asumirse como sujeto partícipe, activo, hacedor y tejedor de su realidad, reconociendo en la colectividad y la otredad esa posibilidad de ser, para construirnos juntos y juntas nuevos horizontes y recorrer otros caminos. Esta articulación entre formas de concebir la educación no es excluyente ni distante, por el contrario se presenta como una apuesta para concebir la educación ya no sólo de unos otros, sino con esos otros, desde donde tejer caminos hacia la dignificación de su posición en el mundo, del reconocimiento de su posibilidad hacedora, implica entonces la resignificación del lugar que ocupan en los procesos educativos los

actores de los mismos, el lugar del educador, del educando, de la comunidad, de la familia, del territorio, de los escenarios de participación, así como del propósito mismo de la educación. Proponer entonces con los grupos base espacios de formación rigurosa, ética, política y acogedora de la diversidad, acogedora de sus necesidades, voces, silencios, miradas, de sus apuestas y temores, donde ellos mismos tuviesen la posibilidad de explorarse como formadores, de reconocer los ecos que puede generar sus ideas, reflexiones, para en últimas tocar a su comunidad, para continuar reconociéndose como tejedores de la misma.

Durante nuestro proceso de investigación pudimos visibilizar que las relaciones entre los ejes centrales que para nosotras movilizaron este proceso, como lo son EP, Educación Especial, participación ciudadana, alteridad y tejido comunitario, anteriormente no se han vinculado directamente, desde los rastreos teóricos que hicimos, encontramos que se abordan algunos asuntos cercanos a ellos, pero de maneras separadas, por esto, consideramos innovador e importante seguir tejiendo esas relaciones, pues lo vemos como un camino posible por recorrer y que trae consigo aportes valiosos para la construcción de conocimiento.

Este proceso se construyó desde la colectividad, por lo cual lo asumimos como un trasegar dialógico y dinámico, este no pretende ser un producto acabado sino un punto de partida, que desde las mismas concepciones y metodologías de la EP y La IAP, se entiende que es un asunto para seguir recorriendo. Como educadoras en contexto planteamos unas iniciativas, que se movilizaron desde la PEA, pero es la comunidad, los estudiantes, los padres, los profesores que habitan de forma permanente ese espacio -tiempo, quienes

pueden continuar recorriendo este camino concebirse desde otras formas de aprender, enseña y tejer juntos.

## **9.2 Recomendaciones y proyecciones**

Invitamos a pensarnos como educadores y educadoras, la necesidad de relacionarnos desde la horizontalidad, donde reconozcamos al otro, a partir de la escucha, la apertura; con la convicción en que el otro permite construirme, los otros permiten construir(nos), reconociendo así la puesta popular de la educación.

Tenemos como apuesta la formación desde la construcción colectiva, lo que lleva a los sujetos al empoderamiento de espacios, lugares, conocimientos, formas de organización; por ende consideramos necesario seguir procesos colectivos mediados por la participación ciudadana, el liderazgo, donde cada vez más se articulen propuestas educativas contextualizadas, para así fortalecer los vínculos, transformar realidades y tejer comunidad.

En esta investigación, pensada desde la IAP, encontramos tensiones por tiempos de la misma metodología y los establecidos cronológicamente para la sistematización de la propuesta por la facultad, a pesar de ello continuamos apostando a esta, como forma de transitar el camino investigativo y sentimos que como educadoras-investigadoras debemos cumplir con las responsabilidades asumidas frente a la comunidad, por esto, queda como proyección realizar el taller de socialización de los resultados de la investigación con la comunidad; además de una posible visita a la Universidad de Antioquia por parte de ellos, donde puedan tener un acercamiento a otras apuestas y formas de relacionarse con el conocimiento, la academia, y ver desde allí la posibilidad de continuar su proceso

educativo. Por ser la universidad de carácter público y crítico se posibilitaría dar paso a que ellos se visibilicen como sujetos hacedores y líderes en contextos como este.

En ese mismo sentido de apostar por la formación crítica y transitar otras posibilidades de reconocerse y habitar la sociedad, y teniendo en cuentas los intereses expresados en algún momento por los estudiantes del grupo base de ingresar a la universidad, tenemos como deseo a futuro, crear en El Tirol un preuniversitario popular, el cual permita hacer la transición de la secundaria a la universidad, sin dejar de lado el carácter político y ético de la educación.

## 10. Referentes Bibliográficos

- Agudelo, A., Murillo, L., Echeverry, L. & Patiño. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.
- Alarcón, L., Gómez, I., & Rodríguez, L., (2013) Representaciones Sociales de la Participación Ciudadana: Escuchando Algunas Voces. *Revista Orinoco Pensamiento Y Praxis*, 3, Pp. 45-62
- Alejandro, M., (2012), La coordinación: una íntima y esencial pluralidad. En Alejandro, M., Romero, M. & Vidal, J. (Eds.) *¿Qué es la educación popular?* (pp.271-290). La Habana, Cuba: Editorial Caminos
- Alejandro, M., Romero, M. & Vidal, J. (Eds.) *¿Qué es la educación popular?* (pp.271-290). La Habana, Cuba: Editorial Caminos
- Alfonso, G., (2013), Diversidad, identidad y alternativas emancipatorias. *Revista de Filosofía* (74), pp. 73 – 90
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol 1 (10), pp. 855-869. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4023571.pdf>
- Arias, G., y Villota, F. (2007) De la política del sujeto al sujeto político. *Revista Anáfora*. Número 23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834254004.pdf>

- Arias, M (2000) La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII, (1), pp. 13-26
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp Salud Pública*; 76. pp.409-422
- Cárdenas, C., y Bernal, D., (2016), La Educación Popular y la Participación Política Ciudadana, *Revista Principia Iuris*, 13 (26), pp. 157-170
- Céspedes, N., (s.f.), Educación Popular un enfoque político educativo para el cambio social, Concejo de educación popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) Retomado de <http://www.educarparalalibertad.org/wp-content/uploads/2018/11/EP-y-ciudadan%C3%ADa2.pdf>
- Cuevas, J. (2015), Las matemáticas y las ciencias como herramientas de inclusión en la educación en derechos humanos y participación ciudadana, en López J., y Cuevas, J., (Ed.) *Educación Especial Y Matemática Educativa. Una aproximación desde la formación docente y procesos de enseñanza*, (pp. 171-194). San Luis Potosí, México: CENEJUS, Centro de Estudios Jurídicos y sociales MISPIIT, Universidad Autónoma San Luis Potosí.
- Díaz, L.,Torruco, U., Martínez, M., y, Varela, M (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2, (7), pp. 162-167
- Erazo, E., Rodríguez, D. & Tamayo, Y. (2016). *Educación popular y participación política en la Institución educativa Atanasio Girardot*. (Trabajo de grado, pregrado) Fundación Universitaria Uniminuto, Girardota, Colombia.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, diferencia y territorio. Medellín: Ediciones UNAULA (Colección Pensamiento Vivo)
- Escobar, A., (2018), Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América.
- Escobar, J y Zapata, J (2018). Experiencia Comunitaria: La construcción del sujeto colectivo. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/40912/Experiencia%20Comunitaria%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20sujeto%20colectivo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Espinosa, M. (2009) La participación ciudadana como una relación socio–estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios*, 5 (10). pp. 71-109. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632009000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000100004)
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E., (1983), Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* (37), México, D.F., pp. 70-80. Retomado de [https://www.researchgate.net/profile/Elsie\\_Rockwell/publication/285282903\\_Escuela\\_y\\_clases\\_subalternas/links/58eeb315aca2724f0a28b530/Escuela-y-clases-subalternas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elsie_Rockwell/publication/285282903_Escuela_y_clases_subalternas/links/58eeb315aca2724f0a28b530/Escuela-y-clases-subalternas.pdf)

- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI Ediciones
- Freire, P., (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P., (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo XXI
- Freire, P. (2012), *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P y Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Giménez, G., (1999), Territorio, culturas e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25. Época I. Vol. V. (9), Colima, junio, pp. 25-57
- Giraldo, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18(1), 76-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83439194005.pdf>
- Giroux, H., (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Hamui, A y Varela, M. (2012) La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*. 2. 55-60.
- Hurtado, D., (2010). Los jóvenes de Medellín: ¿Ciudadanos apáticos? *Nómadas*, 32, pp.99-115. Retomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105114733007>
- Jara, O., (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. (1), pp. 56 – 70
- Jaramillo, O., (2010), La biblioteca pública, un lugar para la formación ciudadana: referentes metodológicos del proceso de investigación. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (2), p. 287-313.
- Magendzo, A., (2007), Alteridad y diversidad: componentes para una cultura y pedagogía de los derechos humanos, *Conversaciones pedagógicas* (4), pp. 13-21, Universidad Católica del Norte.
- Martí, J (1998) La investigación - acción participativa. Estructura y fases. *Redcimas*. Recuperado de <http://www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/>
- Martínez, L (2007) La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Perfiles libertadores*. Pp. 73-80 Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

- Martínez, M y Cubides (2012) Suejto y política: vínculos y modos de subjetivaación. *Revista Colombiana de Educación* (63). Pp. 67-88 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>
- Mejía, M., (2015), *Educación popular en el Siglo XXI*, Ediciones desde abajo. Bogotá D.C, Colombia
- Mèlich, J., (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*. Ediciones Paidós Ibérica S. A. Barcelona España.
- Mendoza, R. (2006) Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones. Recuperado de <http://www.gycperu.com>
- Morín, E., & Delgado, C., (2017), *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.
- Núñez, C., (2012), Educar para transformar, transformar para educar. En Alejandro, M., Romero, M. & Vidal, J. (Eds.) *¿Qué es la educación popular?* (pp.201-214). La Habana, Cuba: Editorial Caminos
- Ortega, E y Cardona. X. (2015). *Experiencias de participación, Política pública y comunidad con discapacidad en Rionegro, Antioquia: Un acercamiento desde sus lugares y relatos* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Pacheco, M. y Pupo, R. (2017). José Martí, la educación como formación humana. Centro de estudios Martianos. La Habana. Cuba.
- Peña, S., (2017), La Participación Ciudadana como vía para abordar la acción Transformadora de la Escuela Primaria, *Revista Scientific* 3(8), pp.197-217. Doi: 2542-2987.2018.3.8.10.197-217. Universidad Latinoamericana y Del Caribe, ULAC - Caracas, Venezuela. 2017
- Pérez, G., (1994), *Investigación cualitativa I: retos e interrogantes, métodos*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Pérez, F. (2005) La entrevista como técnica de investigación social Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Revista Extramuros*, 22. 187 - 210
- Pérez, N (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En Skliar y Larrosa. (Ed.), *Experiencia y alteridad* (pp.45-78). Rosario: Argentina, Homo Sapiens Ediciones
- Pinilla, E., Gómez, M., Mora, Y., y Torres, J. (2016) *Guayabal construye tejido social desde la Educación Popular para la paz (unidad didáctica)* (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Cundinamarca, Colombia.

- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. & González, S. (2002) *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rahman, A., & Fals, O. (1988), Romper el monopolio del conocimiento: La situación actual y las perspectivas de la investigación - acción participativa en el mundo. *Análisis político* (5). pp. 46-55
- Rabotnikof, N. (1993) Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista internacional de filosofía política* (2), pp. 75-98. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1993-2-C04E1B1F-B9D9-F0CB-DF7D-185DF6E5C990/publico\\_problemas.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1993-2-C04E1B1F-B9D9-F0CB-DF7D-185DF6E5C990/publico_problemas.pdf)
- Romero, Y., Arciniegas, L., y Jiménez, J. (2006) Desplazamiento y reconstrucción de tejido social en el barrio Altos de la Florida. *Revista Tendencia & Retos*, N° 11, 11-23.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J & Lozano, J., (2018) Escuela incluida. Recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (77) pp. 433-458.
- Silvera, A., y Huertas, O. (2018) Resignificación del tejido social, emergente y complejo de la ciudadanía en Colombia. *Educación y ciudad. Revista espacios* (34), pp.145 – 156.
- Skliar, C., (2017), Si no puedo conversar, no puedo enseñar. Acerca de la convivencia como encrucijada educativa. *Cuadernos de pedagogía* (399) marzo pp. 78-81
- Taylor, C. (1996) Identidad y reconocimiento. -e-Spacio. pp. 10 -19 Recuperado de [http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad\\_reconocimiento.pdf](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf)
- Téllez, E., (2010), El sentido del tejido social en la construcción de comunidad, *Polisemia* (10), pp. 9 -23
- Torres, A., (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana De Educación*, (43), pp. . <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Torres, A., (2013), *El retorno a la comunidad*. Editorial El Búho. Bogotá D.C, Colombia
- Torres, A., (2016), *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. E. Editorial El Búho. Bogotá D.C, Colombia
- Trilla, J y Novella, A (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf)

Yarza, A., (2005), Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia, *Revista de Pedagogía*, 26 (76), pp. 281-305, Universidad Central de Venezuela