



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**POR LOS CAMINOS DE “EL FREIRE”: UNA
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL
COLECTIVO DE EDUCACION POPULAR PAULO
FREIRE**

Autor(es)

Esteban Humberto Marín Hincapié

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Por los Caminos de “El Freire”: Una Sistematización de la Experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire.

Esteban Humberto Marín Hincapié

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

Asesores (a):
Ximena Alejandra Cardona Ortiz
Magister en Educación

Línea de Investigación:
Pedagogía Social
Grupo de Investigación:
Unipluriversidad

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación.
Medellín, Colombia
2020

A todos y todas quienes en algún momento han caminado con y desde el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire. En especial a Jonathan Mazo quien me abrió en el 2013 las puertas de este proceso y me permitió conocer y enamorarme de la educación popular.

A mi asesora Ximena Alejandra Cardona, sin cuya palabra oportuna y acompañamiento constante, este trabajo no hubiera sido posible.

A mi familia, en especial a mi padre y a mi madre, que nunca han dejado de creer en la terquedad y lucha de su hijo por un mundo nuevo.

A mi compañera de vida y lucha, Karol Sánchez, quien fue una coautora indirecta de esta sistematización. Me apoyó y asesoró desde las primeras páginas hasta la última.

Por último, a esas y esos compañeros que por azares de la vida ya no se encuentran luchando junto a uno, pero que son la base para seguir caminando las sendas de la educación popular y la lucha por la liberación.

Lista de tablas

Pág.

Técnicas para la recolección de la información.....40

Matriz de análisis categorial en la reconstrucción de la narrativa.....44

Lista de figuras

	Pág.
Metodología.....	47
Fotografía: Integrantes del CEPPF 2012.....	59
Fotografía: Jornada de mural UdeA.....	60
Convocatoria al preuniversitario 2013.....	60
Espiral de la historia construida.....	70
I Encuentro Nacional de Preicfes y preuniversitarios Populares de Colombia.....	120
I Encuentro de preuniversitario Populares de Medellín y áreas cercanas.....	120
I Foro de Educaciones Alternativas y Populares.....	120

Tabla de Contenido

1. INTRODUCCIÓN
 - 1.1. Planteamiento del Problema
 - 1.1.1. Educaciones y contextos
 - 1.1.2. La sistematización como herramienta para la construcción de nuevos rumbos
 - 1.1.3. Algunos antecedentes investigativos de la sistematización de experiencias en organizaciones sociales
 - 1.2. Objetivos
 - 1.2.1. Objetivo General
 - 1.2.2. Objetivos Específicos
2. REFERENTE TEORICO
 - 2.1. Educación Popular.
 - 2.2. Práctica Pedagógica Emancipadora: Hacia la descolonización epistémica.
 - 2.3. Territorio.
3. METODOLOGÍA
 - 3.1. Fundamentación Epistemológica
 - 3.2. Metodología
4. RESULTADOS
 - 4.1. Caminar la Palabra desde La Educación Popular
 - 4.1.1. De la Disputa Estudiantil al Acceso a la Educación
 - 4.1.2. De la Universidad al Barrio
 - 4.1.3. Del Territorio y la Organización
 - 4.2. Prácticas Pedagógicas Emancipadoras: La construcción de saberes y conocimientos en el caminar.
 - 4.2.1. La Escuela dentro y fuera
 - 4.2.2. La Educación Popular y el Encuentro con Paulo Freire
 - 4.2.3. La “Chuspa” de Herramientas y espacios pedagógicos propios del CEPPF
 - 4.3. El Devenir Político-Pedagógico en el CEPPF
 - 4.3.1. Lo que somos, lo que fuimos y lo que queremos ser
 - 4.3.2. Ser con Otros, Otras y lo Otro.
 - 4.3.3. Pedagogía Social y Educación Popular: Movimientos Sociales y Militancia Política.
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
 - 5.1. Mirando hacia atrás del camino para evidenciar los saberes que emergieron en la sistematización
 - 5.2. Potencialidades y Limitaciones del CEPPF
6. REFERENCIAS

Glosario

CEPPF: Colectivo de Educación Popular Paulo Freire

CEAAL: Concejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

CPEP EN LUCHA: Coordinadora de Procesos en Educación Popular En Lucha

CMMLK: Centro Martin Luther King Jr

CDP: Congreso de los Pueblos

CM: Ciudad en Movimiento

EP: Educación Popular

GRITA: Grupo Itinerante de Trabajo Anarquista

IAPES: Instituto de Investigación Acción en Procesos Educativos y Sociales

IE: Institución Educativa

JAC: Junta de Acción Comunal

ONIC: Organización Nacional Indígena de Colombia

PND: Plan Nacional de Desarrollo

U: Universidad

UdeA: Universidad de Antioquia

Resumen

Este informe corresponde a la sistematización de la experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, en adelante CEPPF, que tiene presencia en varios municipios del Valle de Aburra, y cuya principal actividad de trabajo son los preuniversitarios populares; con éstos llevan más de 10 años de caminar por las sendas de la educación popular y los barrios de estos territorios.

La investigación tuvo como propósito permitir la emergencia de los diferentes relatos que han compuesto la historia del CEPPF, en donde se encuentra tanto su visión y construcción propia de la educación popular, como su relación más profunda con un proyecto político que camina en los objetivos concretos de existencia de este proceso educativo, social y político.

La sistematización de la experiencia fue la metodología seleccionada por el CEPPF, y por tanto por el investigador, para adelantar una recuperación crítica de la experiencia con miras a la reconstrucción de su historia, experiencia y saberes allí disputados y contruidos para afrontar los nuevos escenarios; también para lograr compartir con otros y otras los conocimientos allí transitados.

El proceso de sistematización estuvo dividido en varios momentos; En primera instancia, por la conformación en el CEPPF de un comité de sistematización, que teniendo en cuenta unos objetivos para la misma, tendría en un segundo momento la responsabilidad de la elaboración de una ruta para el trabajo de campo y al tercer momento del análisis de los resultados, que fueron fruto de un trabajo con la gran mayoría de personas que participan en el proceso y con algunos que han estado relacionados de alguna manera, como estudiantes y exintegrantes. Para pasar al

cuarto momento del ejercicio de escritura en donde se tejieron las voces de los participantes con la del investigador, que a su vez es participante y militante del CEPPF.

Palabras clave: Educación Popular, Sistematización de experiencias, práctica pedagógica emancipadora, poder popular.

Abstract

The present report corresponds to the experience synthesis of the Colectivo de Educacion Popular Paulo Freire, onwards as CEPPF, who have been more than ten years present in localities at the Aburra's valley and whose core activities are the popular preuniversity schooling based on the popular education around the neighborhoods in this territory.

The research has as a propose to show the different stories that build the history of CEPPF, where we found its own vision of popular education and its deepest political project that walks forward based on the concrete aims of this social, educational and political process.

The experience synthesis was the chosen method by the CEPPF and by the researcher as well, in advance to make a reflexive recover to rebuild the history and the knowledge there disputed.

Also to undertake new challenges and scenarios, and to share with others the achived learnings.

The process was divided in four steps. In the first instance, a systematization group was created inside the CEPPF with particular aims, then, in second instance, the definition of a road map with guidelines and responsibilities. The analysis of results as third instance, where students, ex members and every participants of the process interact. And finally, the writing exercise, the polyphony of voices of all the parts supporting the researcher, who is also a member of the CEPPF.

Keywords: Experience synthesis, popular education, liberating educational process, people's power - popular power

1. Introducción

Comprendiendo el rol que tiene la sistematización de experiencias y el legado del trabajo en los movimientos sociales, en donde se hace una relectura del trasegar político-pedagógico para potencializar los nuevos desafíos en nuevos contextos sociales, políticos y económicos; el CEPPF comprende la relevancia de la sistematización donde no solo permitió recuperar un relato de su historia y experiencia, sino que también sirvió como base nomológica para identificar las prácticas pedagógicas emancipadoras propias de la educación popular y el devenir político-pedagógico que ha experimentado el CEPPF desde el año 2008 que nace como una propuesta que permita el ingreso a la universidad pública a los jóvenes de los barrios populares de Medellín, desde la figura del Preuniversitario popular, y que posteriormente se extendería por más municipios del Valle de Aburrá y abarcaría un trabajo y unas metodologías diversas, que nacen de las necesidades de cada territorio en los que se inserta y desarrolla su labor político-pedagógica.

Se entiende entonces la sistematización de experiencias, como un modo de acercamiento directo a la construcción y divulgación de conocimiento y una forma diferente de hacer investigación; además, se convierte en un proceso emancipador, no solo para quienes hacen parte del colectivo si no para quienes puedan conocer la experiencia allí trasegada; se parte de un conocimiento situado y se busca replicar las experiencias a diferentes espacios donde se habita; se busca así transformar un territorio desde aquellas prácticas que se tejen "desde abajo"; es decir, partiendo de las diferentes comprensiones que desde lo comunitario se puedan evidenciar.

Así pues, se buscó generar una lectura en dos vías. La primera, que respondiera a la curiosidad epistémica del investigador, que dentro de su ejercicio posgradual en la maestría, se cuestionó y exploró alrededor de las prácticas pedagógicas emancipadoras y la experiencia del colectivo como escenario de emergencia de nuevos conocimientos pedagógicos, perfilándose esta investigación como un ejercicio político dentro del espacio académico del investigador, al este ser parte del CEPPF y contribuir desde su formación investigativa en la maestría con la investigación como ejercicio político-pedagógico de todo espacio de educación popular.

Y una segunda vía, que evalué el trabajo realizado en los más de 10 años, y que potencie las nuevas rutas de trabajo y acción, en los diversos ámbitos de trabajo, tanto en los diferentes niveles del colectivo: el educativo, el formativo, lo comunitario, territorial, y la militancia en los movimientos sociales a los cuales se adhiere. Al igual, que pretende ser una investigación que aporte a las discusiones que se vienen desarrollando en la universidad desde las diferentes facultades en donde la educación popular, la sistematización de experiencias y la militancia política tienen un papel fundamental.

1.1.Planteamiento del Problema

El Problema de investigación que se abordó en esta investigación tiene que ver con las experiencias vividas en el camino recorrido por el colectivo de Educación Popular Paulo Freire, para comprender su trasegar durante todo este tiempo, para poder afrontar los nuevos retos que se presentan en los escenarios educativos y políticos, pero también con la necesidad de conocer ellos mismo su proceso y compartirlo con otros y otras. Se orientó además por la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido el proyecto político-pedagógico que ha desarrollado el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire a través de su experiencia?.

Para iniciar este apartado es preciso aclarar que en el CEPPF se han adelantado algunos ejercicios que pretenden sistematizar sus prácticas educativas, pero en ninguno se ha abordado un relato de lo que es su historia y más de una década de funcionamiento, por ende la pregunta ¿Cuál ha sido la historia y la experiencia del colectivo de educación popular Paulo Freire? emerge como una necesidad que visibilice esa historia y dote de sentido el camino recorrido.

Como segundo momento, es importante abordar una problemática fundamental que parte de la pregunta ¿Qué prácticas pedagógicas se presentan en el desarrollo del ejercicio del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire? sobre la cual fue también planteado la necesidad de procesos como este para encontrarse y afrontar ciertas dificultades o problemáticas que se presentan, como lo son las prácticas educativas que se reproducen en nuestros escenarios y como estas pueden posibilitar espacios para la libertad o si al contrario reproducen una lógica de opresión, y otras como el lugar que tiene la educación en nuestros contextos más cercanos, en este preciso espacio el de la Universidad y las exigencias que tienen las personas que habitan los barrios populares de acceder a este escenario.

Y por último la pregunta en el CEPPF que los llevaría a ver el lugar de la educación en los barrios y su relación con el contexto y las demandas, necesidades y exigencias de los pobladores para la consecución de una vida digna, que es ¿cómo ha sido el devenir político-pedagógico en las reflexiones y prácticas desarrolladas dentro del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire? para comprender la relación entre los movimientos y organizaciones sociales, sus demandas y el proyecto político-pedagógico que adelantan.

Por ende, se presentan tres planteamientos que giran en torno a la educación y sus contextos, en donde vemos los diferentes elementos que problematizan la necesidad de una investigación en los escenarios de la educación popular, aunque se pueden también plantear de la educación en general, y la sistematización como herramienta para la construcción de nuevos conocimientos,

fruto de los trabajos de base y populares, con el cual es necesario pensarse constantemente la sistematización de todos sus procesos.

1.2. Educaciones y Contextos

La realidad, tomada como objeto de conocimiento en una apuesta educativa transformadora debe reflexionar su contexto y su accionar para la comprensión efectiva de las esferas sociales, políticas, culturales y económicas (Freire, 1977). Por ende, la pregunta y la necesidad de generar prácticas pedagógicas y escenarios educativos pensados desde los propios territorios, que confronten el modelo social y de pensamiento neoliberal, y que además estén por fuera del ámbito escolar, no es una inquietud propia de la segunda mitad del siglo XX, en la emergencia de escenarios que posibilitaran la constitución de sujetos políticos emancipadores y emancipados, ni solo por el trágico escenario de posguerra en el que se encontraba Europa después de la II guerra mundial, como suele situarse muchas veces la génesis de la pedagogía social.

Desde la constitución de comunidades humanas en y su relación con la tierra, el trabajo, la familia, la producción y su desarrollo con otras comunidades, la educación de los individuos y las mismas comunidades en su conjunto, se ha convertido en un elemento fundamental para generar prácticas, costumbres y saberes que se constituyeron como conocimientos enraizados con relaciones dialogantes o en confrontación con otras cosmovisiones. Tenemos entonces dos elementos fundamentales de la función educativa, por un lado, la de reproducir (Althusser, 1970) y por otro, la de transformar (Freire, 1970) a partir de concebir la educación como un proyecto de liberación, esto nos ha llevado a la ruptura clásica en algunos estudios marxistas en donde ese mismo proyecto solo podría estar en función de reproductor de la ideología dominante y no como espacio para la construcción de un mundo nuevo.

Por lo tanto, la educación es una necesidad que ha caracterizado el desarrollo social del ser humano, en donde ha sido la modernidad quien ha constituido las aulas como el único escenario educativo en el devenir de los sujetos. Nos encontramos frente a un mismo escenario en relación con la educación popular y la pedagogía social. Esto no significa que su relación se base en el compartir un mismo espacio social. Es evidente como una de sus mayores espacios de relacionamiento tienen que ver con el acumulado del pensamiento político y pedagógico propio, desde las luchas por las independencias de las naciones subyugadas al imperio español y portugués, principalmente. Por esto, es importante analizar la Educación popular y la pedagogía social crítica, como un entramado histórico con orígenes Latinoamericanos, para definirnos conceptualmente, desde donde hablamos y nos paramos epistemológicamente para abordar estos conceptos.

La necesidad de ampliar la educación del discurso alrededor del círculo “formal” donde las escuelas, colegios o universidades son los únicos centros de producción y transmisión del conocimiento, han llevado a reformular construcciones desde abajo, es decir, desde los barrios y las organizaciones sociales, populares, políticas y comunitarias que al analizar la problemática que tienen a su alrededor y los vacíos educativos con los que han vivido las comunidades empobrecidas y en situación de exclusión social, se desarrollan procesos de formación a partir de las diferentes necesidades que se presentan en sus contextos. Y este panorama lo podemos observar en todos los países de Latinoamérica, desde varios escenarios de disputa y construcción epistemológica y práctica, que se han venido desarrollando como respuesta al modelo económico impuesto a los países de Nuestra América y el lugar que ocupan en ese modelo.

Por ende, se han planteado en esos mismos escenarios “desde abajo” alternativas para superar los escenarios de exclusión y opresión, que vemos desarrollarse en diferentes lugares, pero que en

los contextos urbanos ha tenido más fuerza a partir de los escenarios culturales, educativos e incluso desde la misma teología, que en el continente toma un matiz social que bebe de corrientes territoriales del sur global, pero también de las propuestas surgidas desde el pensamiento libertario latinoamericano.

El desarrollo del movimiento de educación popular de los años sesenta y principios de los setenta, históricamente, aparece situado en la encrucijada de varios procesos y acontecimientos simultáneos. Estos son: la Revolución Cubana y las reformas educativas socialistas de 1961; las nuevas orientaciones que emergieron del Concilio Vaticano II y en particular de Medellín; el surgimiento de la teología de la liberación que trascendió la esfera intelectual, abordó la opresión socio-económica y política y, en la práctica, se alimentó de la iglesia popular; la práctica pedagógica de Paulo Freire –entre otros– en Brasil y sus avances iniciales a comienzos de los sesenta cuando desarrolló un modelo educativo alternativo. (Bruno-Jofre, 2016, p. 7)

Estos escenarios del pensamiento Latinoamericano llegan a Colombia de la mano de organizaciones políticas de izquierda, pero también de la mano de comunidades eclesiales de base, que, a partir de la teología de la liberación, se constituyen desde una dinámica de trabajo con las comunidades para solventar las necesidades que tienen las poblaciones en las cuales trabajan. Así es como en Medellín empezamos a ver grupos que se forman y forman a las comunidades a través de espacios educativos alternativos y populares, desde diferentes ámbitos, en los que podemos contar algunos como la alfabetización y la formación política a líderes comunales: “la educación popular emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación” (Brandão, 2006: 75). Aunque es importante resaltar que no ha sido un proceso continuo y pasivo. El trabajo popular alrededor de la educación, u otros métodos de trabajo de base popular, en esta ciudad ha vivido momentos de alta actividad política en las

diferentes comunas y sus diversos barrios, y otros momentos en que son silenciados desde actores y con formas diferentes de hacerlo.

La conflictividad urbana de Medellín ha estado cargada de la amargura del exterminio estatal y paramilitar al trabajo popular. Otra generación emerge, permanece, nombra y acciona el hito del “protagonismo comunitario” que se asume como fuerza que nace en la adversidad, con la ilusión de recrear y reconfigurar el poder y el destino de las gentes en la ciudad. (Villa, 2011. P 5)

La Universidad como un actor dentro de las dinámicas de la ciudad no ha estado alejada a las mismas formas en las que han funcionado las demás instituciones educativas de nuestro país y de la ciudad, en donde el discurso de la cobertura tiene grandes matices, viéndose ejemplificado una desigualdad a la hora de quienes acceden la ella, en el marco del llamado discurso de “calidad” educativa.

El pre-requisito de un planteamiento de calidad es que la calidad que se plantea debe garantizarse para todos, ya que en el último tiempo, frente a las políticas neoliberales en el continente cada vez más los requisitos que han sido construidos como calidad no pueden desarrollarse para la escuela estatal por falta de recursos para conseguirlos, obligando a ésta a planes de racionalización puramente administrativos y entrando en nichos muy limitados de calidad fundado en mínimos, dejando la calidad para los grupos privados profundizando a través de este mecanismo la meritocracia y la desigualdad e inequidad gestada en la educación. (Mejía, P 15)

El discurso de la calidad educativa vino de la mano del discurso de la cobertura para la educación superior en el país. Cobertura que no precisamente se dio en el nivel profesional de los pregrados, sino en los otros dos escenarios, técnicas y tecnologías.

Durante los últimos 25 años, el acceso a la educación superior aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta que pasó del 24,0% en el año 2000 al 49,0% al final del 2015. Durante este período, la población matriculada a nivel de pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 873.079 en el año 2000 y a 2.142.443 en el 2014. Gran parte del aumento reciente del número de matriculados tiene origen en la expansión de cupos para educación técnica y tecnológica, que pasaron de 152.324 en el 2000 a 713.500 en el 2014¹². Este incremento refleja la política de educación superior durante la última década, la cual dio prioridad a este tipo de formación. En efecto, mientras la tasa de cobertura en educación técnica y tecnológica ascendió del 4,0% en el 2000 al 16,3% en el 2015, en el nivel profesional esta tasa aumentó del 18,7% en el primer año al 32,7% en el último. (Melo, Ramos, Hernández, Pp. 11, 2014)

Este escenario plantea la necesidad de herramientas que aporten a que esas clases populares accedan al conocimiento que habita en la Universidad Pública, para este caso la Universidad de Antioquia, es lo que genera que existan propuestas como las del CEPPF, pero que en nuestra ciudad existen varias experiencias similares con las mismas necesidades y los mismos objetivos. Convirtiéndose estos procesos en movimientos que desde la educación popular les apuestan a otras formas de relacionamiento y dialogo de saberes, para los contextos que impone la economía en diferentes esferas del neoliberalismo.

1.1.3. La Sistematización Como Herramienta Para la Construcción de Nuevos Rumbos.

Es en estos ires y venires de los procesos populares en una ciudad atravesada por las lógicas del conflicto, pero resistente y unida frente a estas violencias en donde se ve reflejada estas otras dinámicas de vida es a partir de la organización social y comunitaria; allí también nacen propuestas que caminan por diversos lugares y uno de ellos es la Universidad, en donde germina en el 2009 el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire (CEPPF). Sus primeros integrantes, sintieron la necesidad de que en sus barrios existieran espacios alternativos y gratuitos para que

los y las jóvenes se preparen para presentar el examen de admisión para el ingreso a la universidad pública; a la vez que estos mismos jóvenes, que desde una formación crítica de la realidad social y de su contexto como forma de aprendizaje, pudieran analizar los problemas de la educación y llegaran a integrar o formar espacios estudiantiles, culturales, comunicativos o educativos y continuaran construyendo desde sus diversidades y contextos.

El escenario actual, 10 años después del nacimiento del CEPPF, se debe leer a la luz de una recuperación crítica, rigurosa y colectiva de su experiencia, que logre aportar a nuevos escenarios de trabajo político, organizativo y territorial que enfrenta el proceso, y que muchas veces, al no valorar su propia experiencia como un acumulado político-pedagógico válido, debido a la falta de reconocimiento del mismo, se asientan en otros postulados y puede generar cambios de rumbo descontextualizados o no le brinda bases sólidas para desarrollar un trabajo con base en la educación popular, aunque así se nombre o así lo pretenda.

Esta sistematización nace de un sueño, un deber, pero, sobre todo, de una necesidad colectiva de reconstruir más de 10 años de historia y trabajo político-pedagógico por el cual ha transitado el colectivo y del cual han sido partícipes cientos de personas, sean como estudiantes o como educadores, colaboradores o amigos. A la vez que ha aportado con su experiencia a que se creen espacios similares y con el apoyo o acompañamiento formativo apoya, desde la concepción de la educación popular, al fortalecimiento de las organizaciones sociales y comunitarias con las cuales vive y tiene relación.

El propósito de esta investigación tiene como base la Educación popular y los métodos propios de investigación que se han construido desde abajo las organizaciones y sus gentes, específicamente la sistematización de experiencias como método y como herramienta. Esto es fruto de una reflexión que desde el mismo colectivo se viene desarrollando y se problematiza

como una necesidad para darle lógica al que hacer pedagógico del proceso y el resaltar saberes y conocimientos propios que han surgido del trabajo desarrollado y de la construcción colectiva entre educadores y educandos que alimentan el proceso desde diferentes formas. Y que, a su vez, constituyen formas propias y conocimientos particulares que se ve como necesario para que salgan a flote y se conozcan desde diferentes ámbitos educativos y políticos.

Los procesos educativos, al no hacer una reflexión crítica de su trasegar histórico y político-pedagógico, los caminos que este recorre se vuelven más difíciles y grises, no por ello imposibles de andar, ya que las preguntas por el ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Dónde? siempre están presentes, aunque no se retomen como un ejercicio fruto de la sistematización de la experiencia. Y así es como han venido desarrollándose los 10 años de trabajo educativo del CEPPF.

1.1.4. Algunos antecedentes investigativos de la sistematización de experiencias en organizaciones sociales

Esta decisión de realizar una investigación que tenga como método la sistematización de experiencias, no obedece solamente, a una curiosidad epistémica alrededor de la experiencia y construcciones pedagógicas propias surgidas en el colectivo. Tampoco a una decisión de un Colectivo, en donde el investigador solo recolecta datos e información para analizarla posteriormente a partir de un enfoque para escudriñar alejado de la misma realidad social que intenta comprender. Esta investigación está condicionada por ambos escenarios, en donde el investigador tiene una curiosidad epistémica a abordar, y el colectivo posee una necesidad de reflexionar alrededor de su propia práctica, y se apropia de adelantar el proceso mismo.

Las razones académicas de alguno de los participantes. En algunos escenarios universitarios (escasos) se abordan desde las metodologías participativas; esta posibilidad permite que militantes que han decidido realizar estudios universitarios y pos universitarios encuentren oportunidad para reflexionar su experiencia de manera colectiva y con apoyos externos. (Barragán y Torres, 2017)

Si bien la sistematización de experiencias se puede entender como un método más de la diversidad que existe en la investigación para acercarnos o comprender un tema u objeto a investigar. Desde la educación popular y los objetivos de la presente investigación, la “sistematización de experiencias surge como categoría, específicamente en el campo del Trabajo Social Reconceptualizado entre los años 60 y 70, como uno de los aportes particulares a esta pretensión de construcción teórica desde nuestra realidad.” (Jara, p.2, 2011). Comprendiendo así, el potencial, no solo como método de investigación, sino también, como proceso transformador de los paradigmas vigentes y la emergencia de conocimientos y prácticas pedagógicas emancipadoras. Esto nos permite ver en los antecedentes otras investigaciones cuyo método de investigación fue la sistematización de experiencias, y como a partir de sus particularidades y de la lectura de sus necesidades generaron diversas rutas, que permitieron diversas respuestas.

Frente a la sistematización de experiencias los antecedentes en cuanto producciones investigativas de maestrías o doctorados, evidencia poca producción académica alrededor del trasegar político y las prácticas educativas de organizaciones sociales, pero son los mismos movimientos y organizaciones sociales quienes si tienen una rica producción alrededor de la sistematización de experiencias, como se puede encontrar en la Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias del CEAAL; Esto teniendo como base la propuesta metodológica construida por autores referentes en América Latina, como lo son Oscar Jara, Alfonso Torres y Alfredo Ghiso.

Nos encontramos entonces con algunas sistematizaciones compartidas y compiladas en el texto “Sistematización de experiencias de Organización Popular en Bogotá” de Alfonso Torres, quien estaba acompañado por un equipo de sistematización que se acercó y trabajó con cinco organizaciones sociales de la ciudad. Es una sistematización que dialoga entre el mundo académico y el mundo popular, que posibilita ver unas miradas más allá de las de los mismo integrantes, y que permite a la academia dialogar de forma horizontal y no extractivista con los saberes, experiencias y conocimientos construidos desde las bases de las organizaciones, sus comunidades e integrantes.

En Medellín también se sistematiza desde las organizaciones, encontrándonos ejemplos potentes como lo es “La Sistematización, una autonarrativa que crea comunidades de memoria” de Bustamante (2008), en donde a partir de testimonios de experiencias que ha acompañado en la ciudad la Corporación Educativa Combos, produce saberes que se constituyen como memorias y que permite retornar a la práctica para potenciar su fuerza transformadora.

En otros lugares de Colombia nos encontramos con sistematizaciones que producen instituciones educativas oficiales que vienen trabajando la educación popular desde hace varias décadas, como lo es la Escuela Popular Claretiana, que en el texto “Pedagogía de la Participación en la Escuela” de Chávez, Camacho, Cruz y Signori (2007) recoge la historia de la institución y su apuesta educativa desde la pedagogía de la participación, y las enseñanzas y aprendizajes que han nacido de allí.

Algunos países en América Latina y el Caribe, cuentan con instituciones y centros especializados en la sistematización de experiencias que apoyan y acompañan procesos de sistematización en sus países, tal es el caso del Centro Memorial Martin Luther King Jr. en Cuba, que con su texto “El Tren de la Vida Sistematización a experiencias acompañadas por el Centro

Martin Luther King Jr. La Habana, Cuba.” De Roselló, que rescata la experiencia del programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales, que se desarrolló durante los años 2003 y 2004 en Cuba. Esta experiencia es muy importante para la sistematización del CEPPF ya que como proceso se ha participado de varios talleres con ayuda de este centro e incluso se ha participado en escenarios formativos del CMMLK, y encontrar estos productos de sistematización pone en dialogo a estos dos escenarios.

Por otra parte: “Travesía hacia el encuentro de tres mundos: Sistematización de la escuela política de mujeres pacíficas, una experiencia de educación popular en clave de feminismos y no violencia” de Pérez y Bermúdez (2009) desarrolla en su tesis de maestría conjunta desde lo conocimientos construidos fruto del trabajo que viene adelantando el grupo de educación popular de la Universidad del Valle, y por ende su propuesta metodológica desde la sistematización de experiencias desde un enfoque participativo y hermenéutico. A la vez que aporta a la construcción de nuevos horizontes ético-políticos desde la confluencia entre la educación popular, el feminismo y el fortalecimiento organizativo de las organizaciones populares.

Así es que empezamos a vislumbrar diversas sistematizaciones que no solo parten de la escuela, sino que llevan en el centro de su desarrollo las comunidades y sus procesos. En “Sistematización de la experiencia de la organización “sé quién soy”: hacia la emergencia de los saberes derivados de sus prácticas” de Franco (2013), en sus tesis de maestría nos permite hacer una lectura explícita y bien estructurada del desarrollo de una experiencia de sistematización con comunidades, en donde emergen saberes propios y espacios educativos de las prácticas cotidianas a la luz de la historia y desarrollo de sus vidas colectivas.

Es importante resaltar algunas otras investigaciones que fundamentan nuestra problemática alrededor de la educación popular y de dinámicas que igualmente tocan al CEPPF. Ejemplo de

esto es el feminismo, que se convierte en elemento central de la educación popular, y por ende de las investigaciones alrededor de ella. “Educación popular en perspectiva de género, Caracterización de la Propuesta de Educación de Mujeres Adultas liderada por el Movimiento Popular La Sureña en la Localidad de Bosa” Torres y Rincón (2015), evidencian en su tesis de maestría, otros enfoques de analizar y comprender categorías esenciales como lo son el feminismo, la educación popular y el género desde la Investigación Acción Colaborativa; Enfoque que ayudó a generar nuevos marcos de interpretación y acción que posibilitan el resignificar y el reaprender desde la labor docente.

Los dispositivos y el papel de la transmisión pedagógica son otros elementos de la práctica educativa que están inmersos en las investigaciones que se vienen desarrollando, como lo podemos ver en “Notas sobre el problema de la transmisión educativa en la educación popular. Pensando la posición de quien enseña” Taich (2015) en el artículo que presenta como parte de su investigación de maestría, aborda elementos fundamentales dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes dentro de los espacios de la educación popular, en donde el papel de la “autoridad” y el desarrollo de relaciones no jerárquicas en los espacios educativos son parte activa del desarrollo de los contenidos y las prácticas. Y en “Dispositivos pedagógicos y producción colectiva: La experiencia del bachillerato popular para jóvenes y adultos IMPA” Cabrera (2015), en su artículo fruto de la tesis de maestría, nos permite vislumbrar algunos criterios y estrategias que asumen los educadores en los Bachilleratos Populares en Argentina, y como estos intentan subvertir las dinámicas y relaciones educativas tradicionales con que llegan los educandos a los espacios, posibilitando así la apropiación e ingreso a los espacios de desarrollo políticos y educativos.

Para cerrar las investigaciones, nos encontramos con un ejercicio que centra el análisis en la subjetividades de quien educa, en este caso de educadores populares y militantes de los movimientos sociales; “Catarsis frente a un espejo roto: Subjetividades Emancipadoras de Educadores Populares en los Movimientos Sociales y la Militancia Política” de Córdoba (2018) , en su reciente tesis nos evidencia otras formas de abordar la experiencia y lo narrativo en los escenarios de la educación popular y los movimientos sociales, a través de los enfoques biográfico narrativo y autobiográfico. Así pues, nos permite ver cómo se configuran las subjetividades de los educadores populares en los movimientos sociales y escenarios de activismo político frente a momentos y circunstancias puntuales del devenir social en el que se desenvuelven.

Es evidente cómo el desarrollo de la educación popular en los escenarios académicos ha tenido relación e incidencia en los diferentes territorios de América Latina. Evidenciando el desarrollo de esta propuesta político-pedagógico, desde las diferentes necesidades y coyunturas que viven los territorios. Pero principalmente como fenómeno y sujeto de estudio que se retroalimenta de este tipo de investigaciones y que potencializa sus prácticas desde diferentes ámbitos de acción. Es importante resaltar el papel de las universidades colombianas, sus grupos de investigación y la articulación que han podido adelantar con las organizaciones sociales para abordar los escenarios de educación popular desde la investigación socio-crítica y hermenéutica.

Atendiendo a los aspectos históricos, conceptuales, contextuales y los referentes investigativos anteriormente expuesto, la presente investigación surge con la intencionalidad de contar, desde la voz de quienes integran el proceso, que a su vez el investigador es parte de la experiencia, desempeñando un papel de militante desde la educación popular e investigador, que permita hacer colectiva la historia, el devenir político pedagógico en la educación popular y en las

propuestas de construcción de espacios y prácticas educativas. Teniendo como propósito la descripción del contexto, la historia y las prácticas, para consolidar la teoría educativa y liberadora con la cual establecen las formas de accionar, a la par que posibilitará dar respuestas a los desafíos y horizontes de trabajo y acción que se vienen desarrollando.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

-Reconstruir críticamente la experiencia que desde la educación popular construyen quienes hacen parte del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire.

1.2.3 Objetivos Específicos

- Recuperar la historia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire.
- Caracterizar cómo las prácticas pedagógicas se producen en los contextos de acción educativa del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire.
- Analizar el devenir político-pedagógico del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire en su praxis política.

2. Referente Teórico

A continuación, se comparte el constructo conceptual teórico con el cual se sustentó la sistematización, que se apoya en diversas categorías que sirven como referentes, para el entendimiento y comprensión de las dinámicas propias de los procesos organizativos que tienen como base las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular. Y es que cuando hablamos de las pedagogías críticas latinoamericanas, se aborda las experiencias y propuestas pedagógicas fruto del pensamiento latinoamericano, marxista, indígena y del pensamiento nuestro americano, como lo dirá Mariátegui, y la imbricación de la teoría política crítica y la praxis como elementos fundamentales para superar la dominación. Fruto de ellos son las propuestas construidas y llevadas a cabo por pensadores como José Martí, Mariátegui, Simón Rodríguez, entre muchos otros. Aunque es Simón Rodríguez quien empieza a escribir y esbozar unos primeros elementos frente al ejercicio educativo en un escenario de dominación colonialista y de construcción de unas nuevas naciones que tienen como proyecto una educación que aporte a la constitución de las mismas, con igualdad para todos y contextualizada en los territorios americanos, como lo expresó en el cabildo de Caracas en 1794.

Los maestros se debían preocupar -decía- por una enseñanza objetiva, con igualdad para todos. La enseñanza debería estar dirigida a lo útil y realizada teniendo en cuenta el interés de los alumnos. Esta educación debía estar combinada con los juegos, las diversiones y los paseos. El maestro del libertador (...) se manifestó partidario de una educación práctica, con énfasis en las artesanías y en la enseñanza de oficios, que acercará más a los educandos a las realidades de la vida. La educación siguiendo los lineamientos del racionalismo y la Ilustración, debía dar más importancia a los estudios naturales y a la experimentación (Ocampo, 2007, p. 90).

A su vez, rescatamos de forma primordial, no solo por sus grandes aportes a una práctica educativa emancipadora, sino por la relevancia misma que tiene para el CEPPF la elaboración y praxis de Paulo Freire que con una propuesta de Pedagogía para la liberación (de todo tipo de opresiones) se construyen escenarios de diálogo de saberes, reconocimiento de diversas formas de aprendizaje y de enseñanza que cuestione esas diversas formas de opresión y las superé a través de la educación y la liberación.

2.1. Educación Popular

En este recorrido por las diversas construcciones y concepciones alrededor de lo que Paulo Freire denominaría *Pedagogía de la liberación*, es importante señalar “la aparición de corrientes y grupos que buscan la transformación social y, a la vez, la construcción de un proyecto educativo coherente con esos ideales de cambio, proyecto que habrá de tomar el nombre de educación popular” (Mejía y Awad, 2003, p.32). Educación popular entendida como proyecto político-pedagógico y una propuesta metodológica, cargada de saberes y conocimientos propios en las comunidades y en las subjetividades, con base en la pedagogía para la liberación que tiene como fin “creación del hombre nuevo, como parte esencial de una nueva sociedad” (Korol, 2000.). Es importante resaltar que no hay una sola forma de abordar lo que es la educación popular, sino que esta, recorre de manera diversa a partir de las necesidades y contextos de las comunidades y personas que se apropian de ella para entender sus contextos de opresión, y crear escenarios colectivos y dialógicos para su superación.

Entendiendo a la educación popular como un proceso de liberación a través de la acción-reflexión-acción educativa, le estamos dando un carácter emancipador a la educación, y no solo como un mero ejercicio asistencial o de revalorización de las costumbres de los pueblos oprimidos, aunque son estos sectores los sujetos de la educación popular, “la educación popular

emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación” (Brandão, 2006: p.75). Encontrándonos con escenarios como la alfabetización en contextos revolucionarios como el triunfo de la revolución cubana o en Nicaragua después del triunfo sandinista, la formación política de campesinos brasileños que luchaban por la ocupación de predios rurales y la constitución de escenarios educativos populares paralelos al modelo hegemónico de educación imperante, pero en resistencia en todos los países Latinoamericanos.

Y este panorama lo podemos observar en todos los países de Latinoamérica, desde varios escenarios de disputa y construcción epistemológica y práctica, pero sobre todo a partir de la filosofía, la pedagogía y la teología de la liberación de respectivamente, y sus propuestas desde el pensamiento libertario Latinoamericano.

El desarrollo del movimiento de educación popular de los años sesenta y principios de los setenta, históricamente, aparece situado en la encrucijada de varios procesos y acontecimientos simultáneos. Estos son: la Revolución Cubana y las reformas educativas socialistas de 1961; las nuevas orientaciones que emergieron del Concilio Vaticano II y en particular de Medellín; el surgimiento de la teología de la liberación que trascendió la esfera intelectual, abordó la opresión socio-económica y política y, en la práctica, se alimentó de la iglesia popular; la práctica pedagógica de Paulo Freire –entre otros– en Brasil y sus avances iniciales a comienzos de los sesenta cuando desarrolló un modelo educativo alternativo. (Bruno-Jofre, 2016, p. 7)

2.2. Práctica Pedagógica Emancipadora: Hacia la descolonización epistémica.

Si bien el acumulado histórico y epistémico de las sociedades americanas está atravesado por diversas disputas entre escenarios de dominación y la latente lucha por la liberación, hemos de recordar en este punto una pregunta importante que Edgardo Lander se hace “¿cuáles son las temporalidades en América Latina y qué contradicciones genera su cruce?” (Lander, 2000, p.12).

Y es que tanto la tradición pedagógica crítica latinoamericana que se abordó en el apartado anterior, como los modelos hegemónicos de organización y control social, económico, político y cultural implantados por las elites dominantes, constituye unas prácticas y discursos fragmentarios que en América son difíciles de distinguir debido a la frágil línea entre la tradición y lo moderno y posmoderno en nuestras sociedades, que a diferencia de Europa y su “linealidad” histórica, hemos logrado consolidar hasta el momento un cuerpo práctico y teórico que sustenta una corriente del pensamiento crítico y pedagógico en nuestra América, que permite consolidar una episteme que centra su lugar en el pensamiento por el otro y de lo otro, como construcción propia, pero también como modelo que confronta un sistema en general.

Desde los acumulados teóricos y prácticos propios de las ideas surgidas en el sur y desde el pensamiento crítico latinoamericano, nos encontramos con la Práctica Pedagógica Emancipadora. Este se remonta a Simón Rodríguez, pasando por José Martí y Paulo Freire (Mejía, 2009), el pensamiento anti-sistémico y la “perspectiva descolonizadora confronta desde una práctica pedagógica con la mirada colonizada que desde un patrón de poder domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia” (Guelman, 2014 p 43.), perspectiva que proviene de teóricos y movimientos sociales que en la práctica van generando otras formas de conocer y construir conocimiento y subjetividades críticas que potencien los ejercicios de transformación en territorios y sectores poblacionales. Las diversas prácticas allí construidas no son un recetario que se aplica a los diversos contextos, sino, que estas responden a necesidades puntuales de los territorios y sectores, a la vez, que se constituyen a partir de los propios saberes de quienes realizan estos ejercicios colectivos.

Estas prácticas, no son tanto la aplicación de una concepción educativa, sino su recreación y reinención, por cuenta de la pluralidad de contextos, temáticas y actores con quienes interactúa;

por ello, han venido generándose prácticas y saberes emergentes, que urgen ser documentados y reflexionados, en la búsqueda de la reconstrucción de la educación popular como pedagogía emancipadora. (Torres, 2013, p.3)

Por ende, la práctica pedagógica emancipadora, no se entiende como una construcción del momento y desde un solo individuo, sino, que se aborda como un cúmulo en constante construcción histórica, política y social, ya que es en el encuentro con otros y otras que se comprenden las acciones que se generan en unos espacios educativos, y es que solo en el encuentro y reconocimiento con y en el otro es que pueden leer su lugar en el mundo para liberarse (Freire, [1970]2002, p. 34). Y que, a su vez, necesita ser reflexionado para poder comprender sus acciones y sistematizar lo allí realizado.

Es importante resaltar que la práctica pedagógica emancipadora, dentro de esa misma perspectiva que confronta y recrea los modelos de la modernidad europea, se ha constituido a partir de la relación dialéctica entre la práctica-teoría-práctica:

Dentro de esa unidad fundamental, la práctica es el fundamento de la teoría y es la finalidad del proceso de conocimiento. Si queremos comprender una cosa, tenemos que entrar en contacto con ella, tocarla, olerla, verla funcionando, utilizarla. Si queremos conocer la realidad, debemos estar adentro de ella, participar de ella. Por ejemplo, si queremos entender el problema del analfabetismo en una comunidad indígena, debemos acercarnos a esta comunidad y ver cuántas personas analfabetas hay, qué acciones se han realizado, si la gente quiere o no alfabetizarse, etc. En otras palabras, nuestro conocimiento sólo puede existir y desarrollarse gracias a la confrontación con el mundo real. (Moreno, 1997.)

Y este mundo es cambiante, nuestras condiciones y nuestras prácticas siempre están en constante transformación, y así mismo los conceptos, categorías y modos de ser, estar y entender

el mundo desde la perspectiva crítica latinoamericana, y por ende es importante resaltar esos acumulados que según Moreno(1997) son las principales articuladoras de este paradigma:

Una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación. · La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.

La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.

El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.

La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia. La tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.

La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos. Las contribuciones principales a esta episteme latinoamericana las ubica Montero en la teología de la liberación y la filosofía de la liberación, así como en la obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Alejandro Moreno. (Montero, 1998.)

Son estos, y otros elementos abigarrados en las entrañas de la tierra y los pueblos latinoamericanos, que han construido y constituido lo que hoy llamamos la práctica pedagógica emancipadora, y que seguirá en cosecha viva desde los diferentes escenarios que se piensan las relaciones y prácticas decoloniales, desde abajo, por la izquierda y con la tierra (parafraseando el último libro de Arturo Escobar) que generan alternativas a pedagógicas que alimentan la pedagogía social que se viene construyendo con perspectiva crítica y latinoamericana, y la

educación popular como apuesta político-pedagógica de los pueblos, sus organizaciones e instituciones propias.

2.3. Territorio

En este recorrido conceptual alrededor de varios de los elementos que compone a la educación popular, queda un elemento aún por abordar que es central en el ejercicio político-pedagógico propio de la EP. La relación con el Territorio es fundamental a la hora de adelantar, conocer o estudiar la relación entre educación, política y pedagogía. El concepto de territorio, si bien tiene una definición básica que hace referencia a lo espacial, desde hace algunos años dentro de los procesos populares y académicos que se adelantan a partir de la comprensión de las subjetividades y colectividades frente a los lugares que habitan y como estos los viven, comprenden y transforman. En este sentido Porto-Gonçalve (2009) concibe unas dinámicas propias del concepto en relación con la apropiación del mismo “Territorio es espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en definitiva, el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él. Así, hay siempre territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización.” (p.3).

En esta investigación, cuando hablemos de territorio, tomaremos como base una elaboración hecha por la Coordinadora de Procesos de Educación Popular “En Lucha de la ciudad de Bogotá que nos dicen que “Cuando hablamos de territorio no solo hablamos de un espacio físico, sino también de un espacio que posee una trascendencia, y dicha trascendencia es una significación que hay alrededor del espacio físico. Así, el territorio deja de ser solamente un lugar y pasa a adquirir una significación, la cual es dada por las/los habitantes que viven en él.”. Los lugares de enunciación de nuestras construcciones colectivas son pues, un referente central de análisis, organización y elaboración de conocimientos.

3. Metodología

Esta investigación estará orientada desde el paradigma cualitativo, que como lo expresa Galeano (2007, p.20) “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la “lógica de los diversos actores sociales, con una mirada desde adentro, y rescatando la singularidad y particularidades propias de los procesos sociales”, con un enfoque socio-crítico y su método será la sistematización de experiencias. Esto entendiendo la presente investigación social como un proceso cuyos objetivos de recuperar la experiencia y comprender las prácticas pedagógicas emancipadoras de un colectivo, y es a través de la investigación cualitativa con un enfoque socio-crítico, que nos posibilita herramientas de recolección, análisis y comprensión de los fenómenos socioculturales a partir de la experiencia de los propios participantes.

3.1. Fundamentación Epistemológica

Cuando se habla aquí de Sistematización de Experiencias, dentro de un proyecto o proceso de educación popular, se aborda como una herramienta investigativa fundamental para la comprensión y reconocimiento de los saberes y experiencias que se han vivido o que se pretende recuperar. Si bien la sistematización de experiencias ha tenido como campo de acción la educación popular, también ha sido una de las principales herramientas del campo del trabajo social, no solo como herramienta investigativa, sino también “como posibilidad de construir conocimiento riguroso sobre las experiencias de los profesionales, para mejorar su intervención y la acción social transformadora” (Barragán y Torres, 2017. p.17) Pero ha sido en el propio campo de la educación popular donde la sistematización ha tenido mayores avances, gracias al trabajo de educadores populares, organizaciones y procesos de educación popular e incluso la misma organización CEAAL, que vino trabajando en los procesos de educación de adultos y que creo el

taller permanente de sistematización, luego transformado en lo que es el PLAS (Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización) (Barragán y Torres, 2017. p.17) Esto, lo que demuestras en una vitalidad y potencial constante de la sistematización como herramienta investigativa, y como forma de construcción de conocimiento, aunque en sus mismo desarrollos, se ha evidenciado su potencial más allá de estos dos alcances, ya que según Barragán y Torres (2017) la sistematización de experiencias tiene como motivos y propósitos recurrentes: La comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica, para fortalecer y transformar la propia práctica, comunicar y aportar a otras prácticas sociales, aportes desde lo formativo a la producción de subjetividades emancipadoras, contribuye a la construcción de vínculos y sentidos comunitarios y por último, aporta al pensar emancipador y a las metodologías participativas.

Tomamos como base la definición de Jara (1994) “La sistematización es aquella interpretación crítica, de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.” Desde esta definición, se plantea una perspectiva epistemológica concreta de la sistematización como una concepción metodológica dialéctica (CDM). Para Jara (1994) la CDM es una manera de concebir la realidad, de acercarse a ella para conocerla y de actuar para transformarla. Es fundamental entender la sistematización desde una perspectiva dialéctica.

La dialéctica desde una visión metodológica da sustento a este estudio, por el hecho de que el sujeto es un ser social por naturaleza, que vive en colectivo y que requiere del otro o los otros para autoanalizarse y para auto reafirmarse y de esa manera poder participar en el contexto. (Gutiérrez, 2008, p 6.)

Además, la sistematización de experiencias, desde una perspectiva dialéctica, nos permite retomar y reconstruir experiencias pedagógicas y aprendizajes significativos para la reelaboración de nuevos escenarios a partir de nuevas necesidades, en donde el diálogo es la base principal de la experiencia formativa.

3.2. Herramientas que Permitieron Caminar la Experiencia

Es necesario aclarar ciertas condiciones metodológicas alrededor de la presente sistematización de experiencias, que han orientado el ejercicio desde la presentación de la propuesta del investigador al colectivo, se retroalimentaron con las discusiones y sugerencias que surgieron para el ejercicio tanto en la maestría, con la asesora de la investigación, en discusiones y debates en el CEPPF, pero sobre todo con amigos y amigas que son todas las personas que acabo de nombrar anteriormente que en el ejercicio mayor de la amistad y la confianza se tomaron a cada momento los espacios para aportar a esta propuesta.

Retomando lo dicho en párrafos anteriores, una primera condición está dada por el mismo ejercicio ético de la sistematización, que es la con-formación del comité de sistematización. Este comité aportó elementos para el planteamiento del proyecto que, dada las orientaciones hechas por el CEPPF, tenían que ver con la definición de los tiempos, espacios y formas en que se iba a desarrollar los momentos de la sistematización. El segundo momento responde a la elaboración y esbozo de los ejes que se plantearon desde el colectivo hacia el comité, estos son los: ejes de sistematización que corresponde a la historia del proceso, sus prácticas pedagógicas emancipadoras y el devenir político-pedagógico que han venido viviendo en su experiencia. El investigador, fruto de una construcción desde el comité de sistematización, plantea un diseño de sistematización y unos procedimientos analíticos que se corresponde para desarrollar estos componentes acordes con el método investigativo. En este punto se elaboraron los ejes y se

realizó un plan de trabajo, en el que estaban presentes la población y la metodología para el desarrollo del trabajo de campo. Es importante aclarar, como lo hacen Torres y Barragan (2017) que “Las preguntas o ejes temáticos iniciales planteados (...) de la sistematización, se ratifican o se modifican a lo largo del proceso de reconstrucción de la experiencia; lo que implica una sensibilidad para identificar categorías o preguntas emergentes que se incorporan al problema articulador de la sistematización.” Y que estas se desarrollaron de la misma forma en la presente sistematización.

La población de la presente investigación se dividió en tres grupos poblacionales con los cuales se abordarán los procesos analíticos y parte de la interpretación crítica de los hallazgos, pero que por las dinámicas mismas del proceso confluyeron en dos, pero que igualmente vemos relevante tomarlos como tres en este momento por cuestiones de claridad metodológica:

Educadores o integrantes: Son las personas que en la actualidad hacen parte del CEPPF como educadores populares, en donde se incluye la propia experiencia del investigador.

Ex-integrantes: Entendiendo cómo las personas que hicieron parte del CEPPF en el momento de su fundación u otro momento de desarrollo del proceso.

Educandos: Quienes hacen parte activa de los procesos educativos que lleva a cabo el colectivo en el momento de la investigación.

Considero importante aclarar que quienes en el momento de abordar la investigación se encuentran en un grupo específico, es posible que hubieran hecho parte de los otros grupos dentro de los espacios educativos y de militancia política del CEPPF. Por ello, al final de la investigación tuvimos dos grupos definidos. En el primero estaba los exintegrantes en donde todos ellos habían hecho parte del proceso solo con la figura de educadores, y en el segundo

grupo el de los Educadores, se encontraban personas que también habían hecho parte del proceso como estudiantes, y que en su momento decidieron hacer parte del CEPPF.

De acuerdo con el método elegido y anteriormente expuesto, se propone hacer uso de las siguientes técnicas para la recolección de información.

Participantes	Técnicas
Educadores	Entrevista semi-estructurada - Taller - Línea de tiempo - Grupo focal y de discusión - Observación participante.
Ex-integrantes	Entrevista semi-estructurada - Taller - Línea de tiempo – Grupo focal y de discusión.
Educandos	Entrevistas semi estructuradas - Observación participante

Aparte de las que se evidencian en el cuadro, se desarrollará otra técnica como lo es el análisis documental, referente a todo el trabajo escrito y organizativo que ha desarrollado el colectivo (Textos, ponencias, cartas, relatorías, entre otras).

Análisis documental: En la investigación cualitativa, una fuente valiosa de búsqueda de datos e información, es el análisis de documentos, materiales y artefactos diversos, que todo grupo social produce de una u otra forma, y, como lo expresa Hernandez (2014), “Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p 415). Dentro del análisis documental, haremos uso de dos técnicas principales para abordar nuestra investigación. La revisión documental y la revisión de archivos son fundamentales a la hora de buscar, seleccionar, analizar e interpretar los textos, documentos, archivos y registros producidos por el CEPPF.

La revisión documental es una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación (...) La información contenida en los archivos requiere ser contextualizada. El contexto en el cual se produjeron los documentos lo reconstruye el investigador con el fin de ubicar los datos históricamente y analizar las condiciones circundantes y los antecedentes. La información también debe ser confrontada y complementada con otras fuentes primarias y con fuentes orales para su validación. (Galeano, 2012, p. 120-123)

Todo el material producido por el CEPPF es fundamental, porque nos permite identificar momentos históricos, posiciones políticas y pedagógicas, diferencias y dificultades a la hora de analizar la práctica pedagógica transformadora.

Taller: Siendo la educación popular una corriente con una fuerte tradición epistémica que se base en la construcción de conocimientos a partir de diversas técnicas interactivas, el taller se sitúa como el centro de la propuesta metodológica para posibilitar la emergencia de saberes y experiencias.

Se podría decir que la concepción metodológica de la educación popular un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p.33.)

Es fundamental resaltar la coherencia que debe existir entre los objetivos del taller, las técnicas que en ella se utilizaran, las necesidades del colectivo, los saberes que ellos poseen, entre otros elementos fundamentales que posibiliten escenarios reales de transformación en el propio desarrollo del ejercicio.

Grupo Focal: Esta técnica nos permite indagar alrededor de la experiencia de los participantes en el CEPPF, apuntando al desarrollo de los objetivos de la investigación, que apuntan a identificar los elementos que permitieron el desarrollo de ciertas prácticas pedagógicas y posiciones políticas.

Los grupos focales proporcionan luces en cuanto a las creencias y actitudes que subyacen al comportamiento. Los datos relacionados con las percepciones y opiniones se enriquecen por medio de la interacción del grupo debido a que la participación individual se puede mejorar en el escenario grupal. (Carey, 1994, p.263).

Con esta técnica, se espera emerjan elementos comunes que permitan recuperar la experiencia e identificar aspectos políticos y pedagógicos claves dentro del CEPPF.

Entrevista semiestructurada: La entrevista es una técnica fundamental, al momento re ahondar en las experiencias, conceptos y lugares en común que compartieron quienes fundaron e hicieron parte del CEPPF.

La entrevista es, ante todo, un diálogo que se desarrolla según algunos parámetros: cierto acuerdo o convención entre ambos participantes (encuadre); cierta previsión por parte del investigador acerca de las condiciones que deben cumplirse para que la entrevista sea válida metodológicamente; cierto diseño previo que incluye marco, objetivos y límites de la utilización de este instrumento metodológico. (Frutos, 1998)

Para esto, se hizo uso de la entrevista semiestructurada, que, en palabras de Corbetta (2007), nos “concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria” (p 353). Este tipo de entrevista permite generar un diálogo entre los participantes, posibilitando así el encuentro entre los diversos saberes y las posturas que construyen las personas. Teniendo como base de abordaje, categorías que permitan la búsqueda de los objetivos

a partir de la experiencia misma de los sujetos. Las preguntas giraran en una diversidad significativa de tipos de preguntas, como las evidencia Bonilla (1997, p 97.), debido a la multiplicidad de escenarios, conceptos, experiencias y sensaciones que se pretenden evidenciar para responder a los objetivos planteados.

Observación participante: La observación participante, como técnica de recolección de información nos permite analizar y sistematizar elementos fundamentales de las prácticas pedagógicas emancipadoras y de la relación entre educandos y educadores.

La observación participante es la estrategia interactiva utilizada por un investigador, quien en cierto grado asume el papel de miembro de un grupo y participa en sus funciones, cohabitando con la población por períodos más o menos largos (mientras transcurren los eventos que estudia) con el fin de observar todo lo que pueda ser observado. (Galeano, 2012, p.35)

En este caso, el investigador no solo asume un papel de cohabitar ciertos escenarios, sino que los habita con plena conciencia e igual compromiso que los demás participantes del colectivo. Al ser una sistematización de experiencia, la voz del investigador y de los integrantes del CEPPF, dialoga y no impone criterios, los recoge y confronta desde la construcción colectiva y el análisis preciso.

Ya para el tercer momento del desarrollo metodológico de la investigación se realizó la reconstrucción narrativa de la experiencia, haciendo uso de las técnicas investigativas descritas anteriormente. En donde el primer paso para esto fue la reconstrucción temporal del proceso, que nos permitiera la identificación de elementos, momentos, conceptos y categorías comunes que aportaran al desarrollo de las otras técnicas, y en ese mismo sentido a darle sentido a técnicas como el taller, que permitieran potenciar su propuesta y objetivos. Las otras técnicas utilizadas

para el trabajo de campo estuvieron vinculadas con las fuentes utilizadas para esta sistematización, que fueron: escritas, orales, visuales y materiales.

El registro de la información se realizó a partir de grabaciones en audio y video, anotaciones in situ del trabajo de campo, relatorías y formatos de observación. Este registro lleva un procedimiento de análisis correspondiente, que en palabras de Coffey y Atkinson (2003) es “el proceso de desagregar los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos”, en donde a través de esquemas y mapas conceptuales realizados de forma manual, permitieron generar unidades temática de análisis o códigos, que iban alimentando el mismo proceso de reconstrucción narrativa.

Categorías/Momentos del CEPPF	Hechos relevantes	Elementos de las concepciones educativas y sus prácticas	Referencias a lo Político-Pedagógico del CEPPF
Periodo 2008-2010			
Periodo 2011-2014			
Periodo 2015-2019			

Matriz construida durante este momento para analizar las categorías en la investigación

En el cuarto momento, correspondiente a la interpretación crítica de la práctica reconstruida, una vez recolectada toda la información, se procedió a hacer la transcripción de todas las grabaciones (audios), se realizaron encuentros colectivos para comprender y explicar los hallazgos que emergieron tanto en la parte narrativa como en su posterior y continuo análisis. Allí se hizo o uso de la triangulación, esta:

“se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno (...) representa el

objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Okuda y Gómez, Pp. 119, 2005)

A partir de este ejercicio que permitió, desde la capacidad reflexiva de los integrantes del colectivo y el investigador, hacer nuevas lecturas comprensivas de la reconstrucción analítica de la práctica, se integraron ejes teóricos desde algunos autores centrales para la presente reflexión, como lo son Alfonso Torres, Claudia Korol, Marco Raúl, Mejía, Lola Cendales, Raúl Zibechi, entre otros. Al igual que se integran diversos sistemas de pensamiento provenientes de los movimientos sociales y populares (Congreso de los Pueblos, Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha, Organización Nacional Indígena de Colombia).

Teniendo en cuenta los diálogos emergentes en esta triangulación, se constituyeron unos ejes que permitieron generar un esquema interpretativo de la historia y práctica del CEPPF, las categorías planteadas en la sistematización y los objetivos.

Para darle un cierre a este cuarto momento, a partir de la triangulación, entre la información analizada, la teoría presente en autores y movimientos y la reflexión del investigador en cada uno de los ejes seleccionados se elabora un texto que se le es presentado al CEPPF al cual lo retroalimentan con algunos comentarios y sugerencias, para poder empezar con el quinto momento.

En el quinto momento se dio la escritura del informe final por parte del investigador, quien haciendo uso de la teorización general, que en palabras de Torres y Barragan (2017) “se privilegia la formalización de los nexos entre las categorías inductivas y emergentes, con los referentes conceptuales explícitos.”. Esta se realizó, dependiendo de los ejes priorizados y de la

estructura que se le brindo al cuerpo de informe, haciendo uso de la descripción particular, en donde se esbozan algunos detalles para darle fuerza a los que emergían de los relatos presentes en el texto; y la descripción general, en donde se generalizan algunos elementos planteados en la descripción anterior.

Como último momento tenemos la socializa-acción¹ de los resultados, que como todo ejercicio dialógico, ha estado presente en todos y cada uno de los otros 5 escenarios vividos en la sistematización del CEPPF. Durante la reconstrucción narrativa, la interpretación crítica de la práctica y la escritura del informe se han hecho devoluciones constantes al proceso que se han retroalimentado la presente investigación. Pero se viene trabajando y en el diseño de dos propuestas concretas, una es una cartilla que sintetice los aspectos más relevantes de la misma y sirva como presentación del proceso, y el otro es un texto narrativo que cuenta esta misma experiencia como síntesis de esta investigación.

El siguiente esquema fue el realizado por la investigación, teniendo como base la propuesta metodológica de Barragan y Torres (2017), pero con algunas modificaciones que eran propias el proceso y las formas en que se desarrolló la sistematización.

¹ Termino tomado de la propuesta metodológica de sistematización presente en Torres y Barragán.



(Imagen realizada a partir de la experiencia metodológica de la sistematización del CEPPF).

4. Resultados

A continuación, se presentará los resultados de la sistematización de la experiencia del Colectivo de Educación popular Paulo Freire, teniendo en cuenta los objetivos y, los intereses y necesidades del proceso que se hicieron visibles durante la construcción del proyecto de investigación y el desarrollo de la sistematización misma.

En este primer capítulo encontraremos elementos que hacen parte propiamente de un relato histórico de la experiencia del CEPPF, que, si bien entendemos que esto propiamente no es la sistematización, si es sumamente relevante ya que el proceso no contaba con un relato específico sobre su construcción y camino hasta ahora que dotará a las demás personas de elementos claros y definidos para el acercamiento al proceso. Además, que los relatos de una historia como lo descubrimos en la investigación, es un elemento clave para realizar cualquier ejercicio de

sistematización sea cual sea su objetivo, pues como sujetos históricos estamos determinados así sea en una colectividad, de los elementos que han constituido en todo el trasegar. Por ende, la espiral como concepción dialéctica de la historia, es el elemento que recogió estos diversos relatos en el primer momento de la sistematización, y que se estuvo retroalimentando hasta el final.

4.1. Caminar la Palabra desde La Educación Popular

Este camino que comenzó a recorrerse y repensarse desde el 2008, y que con la presente sistematización tuvo la oportunidad de reconstruir su historia, entenderse escenario de elaboración y reinención de la práctica educativa y de disputa política y pedagógica, fue construido a partir de diversas voces que ayudaron a generar una historia de lo que ha sido este proceso, pero a su vez una historia de la educación popular en Colombia que se ve enfrentada y confrontada por el modelo económico neoliberal y su visión de una educación mercantil. Por ende, este apartado lo componen las voces de diversas personas que han pasado por el CEPPF durante sus 10 años de existencia, pero principalmente está presente los relatos de quienes comenzaron a labrar caminos de educación popular desde la Universidad, y que posteriormente lo llevarían a convertirse en una disputa de diversos territorios del Valle de Aburra por la construcción de una educación diferente.

A partir de los elementos que brindaron las entrevistas, los talleres y los espacios colectivos de análisis e interpretación de la experiencia, fueron emergiendo durante la sistematización se decidió reconstruir la historia del CEPPF a partir de 3 fases:

- De la Disputa Estudiantil al Acceso a la Educación

- De la Universidad al Barrio
- Del Territorio y la Organización

Para entender los primeros pasos que se dieron para la construcción de lo que fue en un primer momento el Preuniversitario Popular Paulo Freire, contamos con la participación de 5 exintegrantes del proceso. Además, se retoman elementos que emergieron en los talleres dentro del marco de la sistematización con los integrantes del colectivo.

Por tanto, en este capítulo encontraremos un recuento de la historia del CEPPF desde el 2008 hasta finales del 2013 e inicios del 2014, año en que se mantuvieron aun las personas fundadoras del proceso, y año también en el que el autor de la tesis empieza a caminar las sendas de la educación popular en el colectivo. Encontraremos entonces unas voces que tejen esta historia para complementarse luego en los capítulos posteriores a partir de la lectura de las prácticas pedagógicas emancipadoras y el devenir político-pedagógico que dan una visión general de su trasegar.

4.1.1. De la Disputa Estudiantil al acceso a la educación

Durante el año 2008 el movimiento social y popular en Colombia vive momentos de recomposición y fortalecimiento, pero que se ve reflejada también en la confrontación con el modelo económico. En este contexto también se encontraba el movimiento estudiantil de Colombia y específicamente en la Universidad de Antioquia donde se comienzan a desarrollar asambleas estudiantiles debido a una cantidad de temas importantes, pero tres marcaron la pauta en ese escenario: las modificaciones al PND, la criminalización al movimiento estudiantil, y la articulación del mismo con la Minga de Resistencia Social y Comunitaria.

“(…) entre el 2007 y el 2008 inicia de nuevo la articulación con otros sectores sociales. Estos años fueron de amplias movilizaciones sociales, lideradas por los corteros de caña y los indígenas del Cauca, que contribuyeron a fortalecer la articulación entre la agenda nacional de los movimientos sociales y las dinámicas de la protesta estudiantil. La imbricación entre las políticas nacionales y el lugar de la universidad en ellas aparecen constantemente, y se actualiza según las áreas universitarias.” (Portela, Pp.157, 2014)

Por otra parte, se encontraba la modificación a un Plan Nacional de Desarrollo (2006-2010), que, desde el primer gobierno de Álvaro Uribe, ya venía reduciendo el presupuesto a la universidad pública, y que en este caso afectaría de manera directa la financiación de las universidades.

“(…) las universidades públicas colombianas han experimentado diferentes medidas de desfinanciación que se ha profundizado considerablemente con los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) de Uribe Vélez y la inclusión, durante su gobierno, de las instituciones de educación superior en la llamada ley de quiebras. El primer PND del gobierno de Uribe le restó a todas las universidades públicas del país un 12% de su presupuesto, el segundo, a través del famoso artículo 38, determinó que las universidades públicas nacionales debían concurrir con el gobierno para el pago del pasivo pensional [5]. Por su parte, la llamada ley de quiebras hizo posible que la norma de reestructuración empresarial fuera aplicada a las universidades públicas, lo que en pocas palabras significa que lentamente tales instituciones educativas se convierten en empresas y son sometidas a acuerdos promovidos por el Ministerio de Hacienda.” (Gutierrez, 2009.)

Es en este escenario que algunos estudiantes de la Universidad se empiezan a encontrar, a partir de una propuesta que surge en la misma asamblea estudiantil para facilitar el acceso a la universidad de las personas en los barrios populares con la construcción de un preuniversitario,

que como lo vimos en párrafos anteriores, confrontara el modelo de desfinanciación de la universidad pública que se venía dando con la expedición de la Ley 30 de 1992, y a la que le apuntaba el PND del gobierno de Álvaro Uribe Vélez:

Recuerdo que una tarde de ese 2008 hubo una asamblea o como una primera reunión de estudiantes de la universidad de Antioquia para apuntarle a este proceso de preuniversitario, simplemente un preuniversitario para darle bases, elementos a estudiantes de colegios públicos sobre todo que no tenían herramientas o bases sólidas para poderse enfrentar a un examen de admisión como el de la universidad de Antioquia (Dani (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Pero esta idea inicial no tuvo continuidad debido a que los estudiantes buscaban el apoyo de la misma universidad y esta se los negó, debido a que se quería financiar a los estudiantes que darían las clases y para la construcción u obtención del material pedagógico. Durante el primer año de funcionamiento fueron reiteradas las restricciones que la administración de ese entonces de la Universidad de Antioquia le puso a esta propuesta.

Durante este contexto el movimiento estudiantil organizado en la Universidad de Antioquia, comienza a pensarse otras formas de trabajo político organizativo, y es así como desde la organización “Identidad estudiantil” se comienza a incentivar la creación y constitución de diversos procesos y colectivos. Y en esta misma dinámica también encontramos a la “Oficina estudiantil de ingeniería”, en donde ambos espacios se constituyen como bases de apoyo para hacer realidad la idea de un preuniversitario. Es así como se empieza a darle forma a partir de pequeños escenarios de planeación y preparación de este.

“Empezamos a estructurar, primero, pues como dar la idea, que se buscaba y empezamos hacer un glosario de los temas que serían fundamentales para poder dictar, nosotros como estudiantes

que teníamos unas bases también llegar a organizar esos temas, a estudiarlos y demás para poder transmitirlos a otras personas, en ese caso a estudiantes de colegios públicos de la ciudad, se hizo como una primera acta de temarios para el preuniversitario basándonos mucho en módulos de preuniversitarios privados, que era y sigue siendo un negocio muy rentable” (Dani (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

El tema del acceso a la educación no solo se puede reducir al número de personas que ingresan a esta y cuantas quedan por fuera a merced de la precarización laboral o se ven obligados a hacer grandes préstamos para acceder a la educación superior privada. El acceso a la educación, como etapa previa para acceder a ella, también genera grandes recursos a partir de la constitución y generación de empresas que prestan sus servicios educativos a partir de preuniversitarios. En la ciudad de Medellín y el Valle de Aburra en general contamos con la presencia de dos grandes empresas prestadoras de servicios educativos de este tipo, que son Formarte e Instruimos. Dos empresas que han logrado monopolizar, incluso desde contratos con las administraciones municipales, los escenarios de preparación para la presentación de las pruebas de admisión a las 2 universidades públicas de la ciudad. Una propuesta antagónica a la de los preuniversitarios privados, en su funcionamiento, objetivos, métodos y horizontes ético-políticos-pedagógicos, son entonces los preuniversitarios populares, que centrándonos en la definición de Picón y Mariño estos:

(...) son procesos educativos no formales y alternativos al sistema escolar; principalmente dirigidos a jóvenes de sectores populares que cursan los últimos años del bachillerato, cuyo objetivo inmediato es la preparación crítica de los y las educandas en los contenidos y competencias exigidos tanto en la prueba Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), obligatoria para el ingreso a la educación superior, como en los

exámenes específicos de ingreso a algunas universidades públicas. (Picon & Mariño, pp. 155, 2016)

Este tema, que marco la idea inicial del preuniversitario, por lo menos en la necesidad de tener un espacio accesible a las personas del común o que simplemente no tenían para acceder a estos espacios privados preparatorios, se convertiría en una de las principales bases que les permitiría comprender el papel de la educación en la transformación, movilización o consolidación de determinados modelos educativos, entre esos el de la educación popular, como lo veremos más adelante. Ya que en estos primeros momentos no existía una apuesta política clara, sino como lo expresa Mazo “era un proceso más de voluntariado, digamos que tenía unas bases políticas, pero las bases políticas no se sentaban en el preuniversitario, el preuniversitario era muy enfocado a la formación básica”.

En este inicio del caminar, no existía una línea política clara y mucho menos una línea pedagógica o entendimiento y comprensión de la pedagogía. Pero sobre este punto avanzaremos en los subcapítulos 4.2 y 4.3 respectivamente.

4.1.2. De la Universidad al Barrio

En este sentido, y como base alternativa para que más personas logran acceder a la universidad se comenzó en el año 2009 los primeros escenarios de preuniversitario por parte de algunos estudiantes de la Universidad de Antioquia.

“Arrancamos en el 2009, yo creo que las clases que dimos en la universidad fueron como 3 clases, desbordada toda la capacidad, más de 200 personas convocábamos cada 8 días, pidiendo salones, moviéndonos cada sábado en la universidad, para el ingreso, fue un caos y claro, eso genero cierta algarabía por decirlo de alguna manera en la U.” (Alex (exintegrante y fundador), taller, 13 de diciembre de 2019)

Sin muchas herramientas sobre los exámenes de admisión, pero con muchas ganas y conocimientos en las áreas que evalúa la Universidad de Antioquia en el examen de ingreso, comienza este camino. En donde se presentan dos escenarios fundamentales. El primero la masividad en las convocatorias que se hicieron, y que se seguirá presentando en los años posteriores, y un segundo escenario respecto a la universidad y su papel en el desarrollo o no del mismo proyecto universitario, como también lo expresa otra de las fundadoras del preuniversitario.

“(…) llegaron como 200 estudiantes y nosotros estábamos embalados ese día. Habíamos convocado en varios colegios, y habíamos convocado ampliamente. Y lo primero que hicimos fue un examen nivelatorio, necesitábamos saber el estado en el que estaban los pelaos para saber cómo íbamos a trabajar. (...) y ya después nos seguimos encontrando acá en la U por el TAL, en el bloque 4 nos encontrábamos, ahí teníamos la mayoría de salones, como los chicos iban llegando los íbamos distribuyendo en diferentes salones. Después la universidad se da cuenta de eso y no nos deja entrar los pelaos.” (“La Negra” (exintegrante y fundadora), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

Y es que frente a este último punto que plantean ambos fundadores frente al papel de la universidad pues no existe una sola posición. Existe una posición oficial en donde no se permite darle continuidad al escenario, pero en las facultades, gracias a algunos docentes y directivos, se apoya de diversas maneras la propuesta y la dotan de legitimidad en la misma universidad. “A pesar de que oficialmente la universidad nos rechazó, el decano de la facultad de ingeniería que en ese entonces era Palacio, desde su voluntad, desde su no oficialidad, nos posibilitó espacios, aulas y hasta nos regaló marcadores y borrador para dar las primeras clases” (Mazo (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Pero este escenario y el ejercicio del preuniversitario que, desde una intencionalidad si bien política, pero con un carácter de “voluntariado”, empezó a confrontar directamente con las dinámicas de la universidad debido a su carácter no oficial, y que además podría entorpecer el desarrollo de algunos proyectos de extensión.

“Después de las 3 clases en la universidad, la 4 clase, ya lo han dicho, la universidad saco un comunicado que también trataba de blindarse un poco frente a lo que estaba pasando, ósea, era una gente que estaba llevando estudiantes a la universidad, la universidad estaba iniciando en ese momento con sus programas de extensión y uno de ellos era ofrecer un preuniversitario, entonces digamos que tampoco le resultaba rentable que un grupo de voluntarios estuviera dándole a los muchachos unas clases de razonamiento lógico comprensión lectora cuando la universidad dentro de su portafolio de negocios estaba ofreciendo esos cursos, ahí fue cuando nos dejaron entrar los muchachos(...)La bulla también se generó por que los papás de muchos de los educandos en ese momento, llamaban a la universidad diciendo que sus hijos estaban yendo a un preuniversitario y es entendible, ellos no conocían el contexto, que era una vaina que era independiente a la institución y a raíz de ello la universidad emite un comunicado donde expresan que ellos no están apoyando nada de eso.” (Alex (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Se llega a un punto de no inflexión entre la Universidad y el preuniversitario en donde se ven obligados a buscar otros escenarios. Un primer escenario es el Orquideorama en el Jardín Botánico, pero por su espacio y la cantidad de personas que asistían hasta ese momento no se hace viable. Así es como el preuniversitario decide llegar a los barrios de Medellín y el Valle de Aburra, aunque no era una decisión intencionada.

“A partir de ahí nos replanteamos la idea de ese primer proceso que yo lo llamo como un voluntariado y decidimos que la universidad no era el espacio y que nos tocaba a nosotros

desplazarnos hacia los barrios donde estábamos, ahí empezaron las dos primeras sedes; Santa Juana del Estonal en Pedregal y la Javiera Londoño en el centro,” (Alex (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

En el 2009 empieza pues un nuevo camino para el preuniversitario, que viene marcado por los colegios en donde estudiaron quienes hacían parte de esta apuesta. Pero este nuevo camino también traía consigo nuevos retos para lo que ya se venía proyectando como un proceso organizativo, debido a las lecturas que se hacían en el momento sobre la educación, el lugar de la escuela, sea esta de educación básica o superior, pero que en el fondo se mantenía la resistencia a un modelo educativo sin aun definir cuál debería adoptarse. Estas resistencias, como lo plantea Mejía (2011)

(...) aparecen como los modos, prácticas, estrategias, discursos, con los cuales los sujetos en condiciones de subalternidad enfrentan esos modelos específicos de control que se constituyen a partir de esas formas concretas de producción de subjetividad, ya que es el sujeto el que resiste (...) En esa lógica, la resistencia es camino de emancipación, pues se realiza sobre todos los poderes existentes que dominan, excluyen, segregan, no importa el signo político de este control. (Mejía, pp. 75, 2011)

Este es un primer punto de inflexión que lo que partiría como un “voluntariado”, al que hacer reflexión de esos lugares de opresión de los que eran parte y de la resistencia a los mismos que comenzarían a transitar un camino de liberación desde la pedagogía.

Uno de los retos que trajo consigo el 2009 a esta iniciativa, es que se tuvieran dos escenarios de trabajo, y esto traía consigo la necesidad de mayor coordinación y organización, pero cada uno de las personas que iban a estos dos colegios hacían las cosas de forma individual o solo con su grupo de trabajo en el colegio.

“No había una articulación y creo que seguíamos todavía con el voluntariado no nos pensábamos como “hagámosle algo distinto a los muchachos” pues aparte de dar razonamiento lógico y comprensión lectora y pues por ahí le metimos algo de contexto nacional, que era hablar un poco de la situación del país, pero no nos cuestionábamos más allá.” (Alex (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Además, esto trajo consigo una discusión fundamental en el momento de consolidación del proceso y es el componente político, y en esta misma medida pedagógica, que ya sentían ellos, era una parte fundamental de un proceso educativo con una perspectiva desde la educación popular.

“Pero colectivamente si se crearon algunos acuerdos, por ejemplo (estamos hablando del 2010) empezamos a plantear la importancia de tratar la problemática nacional como primera apuesta política y como primera apuesta le dimos esa tarea a comprensión lectora entonces comprensión lectora ya no trabajaba unos textos en vacío, unos textos en abstracto, sino que esos textos salían de la realidad nacional entonces empezaron a llegar autores diversos, Alfredo Molano; Gabriel García Márquez; Eduardo Galeano; Empezaron a llegar un montón de autores que se pensaban desde un enfoque más crítico y todo estos textos y toda esta literatura se empezó a circular al interior de los escenarios de comprensión lectora, ya para el año 2011 identificamos que comprensión lectora no podía asumir solo esta responsabilidad que nos tocaba pensarlo y desde ahí se empieza a pensar por primera vez la llamada sesión de contexto (...)Creo que ese año se inicia también la escuela de formadores(...)” (Mazo (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

El 2011 empieza a marcar el camino de la crítica hacia las mismas formas en que el colectivo se venía desarrollando, es decir, se hace una lectura de las formas y contenidos que está abordando el preuniversitario y se intenciona más el ejercicio educativo hacia la constitución de

subjetividades críticas que no solo logren un cupo en la universidad, sino que también se puedan pensar su papel como sujetos políticos en el país, pero sobre todo en sus barrios y ciudades. Este momento lo ejemplifica de manera directa el mismo cuestionamiento que nos comparte “La Negra”, tuvieron en un primer momento “¿Cómo a través del ejercicio de hacer el preuniversitario vamos acercando a los pelaos a la lectura de contexto de su realidad?” (“La Negra”, entrevista, 12 de diciembre de 2019)



(“Integrantes en el año 2012, es un espacio formativo en la reserva natural “La Romera” en Sabaneta, Antioquia.

Foto recuperada del archivo del CEPPF.)

El 2012 llega ya con un proceso más consolidado, en donde se tiene como objetivo del trabajo colectivo (sin aun denominarse como colectivo) el ejercicio de formación en los 3 lugares que ya se venían desarrollando, que era Aranjuez, Sabaneta, y el centro de Medellín, estos dos últimos

solo funcionarían hasta ese mismo año. En Aranjuez el preuniversitario llega a la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, lugar en el que estudiaron varios de los integrantes del colectivo que en ese momento residían en el barrio, igualmente pasó en Sabaneta en donde varios integrantes desarrollan el preuniversitario en la Institución Educativa Concejo de Sabaneta, en donde habían estudiado.

“En este momento se hizo necesaria la apertura y consolidación de un espacio de formación pedagógica y política permanente para los educadores-educandos, y la búsqueda de mayor autogestión. Se empieza hacer visible la importancia de contextualizar a los educandos con la universidad y se visibilizar el proceso del preuniversitario en la misma, por medio, de la elaboración de murales, celebración del cumpleaños del preu, arroz con leche, canelazos, visitas al museo, entre otras actividades.” Ponencia del CEPPF en IV Encuentro de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria en Popayán

Estos escenarios de relación y contextualización de los educandos con la universidad comienzan en el año 2013, en donde se empiezan a llevar a los estudiantes de todos los preuniversitarios que tiene el CEPPF a la Universidad, en el marco de la celebración del cumpleaños del proceso, en este caso del cumpleaños número 5, en donde se programan actos culturales, visita guiada a la universidad y al museo, la realización de murales y el compartir de comida.



(Fotografías recuperadas del archivo del CEPPF, 20 de septiembre de 2013)

Para el año siguiente se construyen otros escenarios y nuevos integrantes entran, y otros salen, debido a esas mismas lógicas nuevas que apuntan a fortalecer lo organizativo, pero como lo dice

Mazo y Mateo el “2013 fue el año de los cambios, nos empezamos a pensar procesos colectivos (...) tenemos que salir de la escuela, tenemos que llegar a lo barrial” (Mazo (exintegrante), entrevista, 13 de diciembre de 2019) “Empezamos a decir que ya siendo colectivo le íbamos a meterle más el trabajo territorial a la construcción de poder popular en los barrios y que la visión no iba a ser solamente el acceso a la educación superior” (Mateo (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

Esta llegada a los barrios se convierte en un relacionamiento directo con organizaciones y procesos en los barrios y comunas de la ciudad. Pero a su vez se constituye también en el repensar la práctica y acción pedagógica dentro de un marco más grande que es el de los movimientos sociales y políticos, como lo es en este caso, el del ingreso del CEPPF al Congreso de los Pueblos en el año 2014.

4.1.3. Del Territorio y la Organización

Esta lógica de asentarse físicamente en algunos lugares de la ciudad o de territorialización, como la podríamos denominar, hace parte de lo que Zibechi (2003) identifica como los elementos comunes de los movimientos sociales latinoamericanos, que es el:

(...) arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas. Es la respuesta estratégica de los pobres a la crisis de la vieja territorialidad de la fábrica y la hacienda, y a la reformulación por parte del capital de los viejos modos de dominación. La desterritorialización productiva (a caballo de las dictaduras y las contrarreformas neoliberales) hizo entrar en crisis a los viejos movimientos, fragilizando sujetos que vieron evaporarse las territorialidades en las que habían ganado poder y sentido. La derrota abrió un período, aún inconcluso, de reacomodos que se plasmaron, entre otros, en la reconfiguración del espacio físico. El resultado, en todos los países aunque con diferentes intensidades, características

y ritmos, es la re-ubicación activa de los sectores populares en nuevos territorios ubicados a menudo en los márgenes de las ciudades y de las zonas de producción rural intensiva. (Zibechi, pp. 186, 2003)

Esta nueva etapa del proceso está marcada por la construcción de lugares que se identifican como propios de un proceso de acumulación pedagógica, pero que en su germen también venía la intención de acumular políticamente en estos lugares, y de generar de espacios y escenarios distintos al del preuniversitario. La inserción en el barrio se hizo acompañada de otros procesos que las/los mismos integrantes ya venían adelantando en sus territorios, como mesas o veedurías ambientales, acercamientos a las juntas de acción comunal de sus barrios y el trabajo conjunto con corporaciones como lo fue la Corporación Tríade en Itagüí.

Tal es el caso de la consolidación de lo que se empezó a conocer como la sede de Caldas, que empieza su trasegar en la Institución Educativa Federico Ángel, experiencia que marcaría un momento especial del proceso ya que se empiezan a generar otras dinámicas con los educandos, que pudieron estar presentes en el primer momento del caminar del colectivo como lo es la intencionalidad de que los estudiantes se movilizan, pero nos encontramos en este momento un escenario no intencionado que demuestra las necesidades que en el campo educativo tienen los estudiantes.

“Fue una experiencia muy tesa porque estábamos trabajando con estudiantes que les faltaban 16 profesores en su planta profesoral en Caldas, entonces la deserción en cuestión de dos meses fue del 50%, nosotros empezamos a mirar, y no somos los mejores profesores, pero estamos trabajando bien, la gente que viene le está gustando mucho, está muy contenta, entonces ¿Qué es lo que está pasando? Y comenzamos a ver la necesidad de crear un espacio de conversación con los estudiantes, aparte de la clase, entonces generamos un espacio como asambleario en el que

comenzamos a escuchar las problemáticas de los estudiantes y la problemática más grande era que le faltaban 16 profesores e iban a clase un día sí y al otro no, entonces había gente que ya había dejado de ir a clases toda la semana, y menos aún que iban o asistían el sábado al preuniversitario, entonces no iban.” (Eder (exintegrante), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

Esta experiencia puso en dialogo el camino recorrido y los conocimientos que se venían desde las experiencias del movimiento estudiantil universitario a las necesidades que al estar inmersos en un territorio se lograban identificar y construir conjuntamente con los educandos y padres de familia escenarios y ejercicios para las exigencias de sus derechos y la no vulneración de los mismo.

Entonces los muchachos en ese espacio de asamblea empiezan a ver que tienen un montón de diferencias, pero que más que diferencias tenían aspectos en común, empiezan a formar una “organización estudiantil” pequeña que lo que hizo fue empezar a buscar los caminos para solicitar a la secretaria de educación de caldas que necesitaban la planta profesoral completa(...)entonces todos empezaron a buscar y al final se convocaron a 3 IE a una gran movilización en favor de la educación en Caldas y se exigió a la secretaria de educación que le diera celeridad al tema. Los estudiantes convocaron a una marcha muy bonita, de hecho, llevaron música, hicieron una marcha con niños de preescolar, con padres de familia, ya era un asunto que afectaba hasta a las familias (...) En esa movilización se logra que la secretaria se siente a hablar con los estudiantes y en cuestión de dos meses ya se tenía solucionado el problema.” (Eder (exintegrante), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Este evento logra consolidar una de los objetivos iniciales del preuniversitario que es y sigue siendo la movilización de los estudiantes bachilleres en las luchas estudiantiles y de las demandas generales de las clases populares en el país, pero además aterrizo al CEPPF en una de las bases más importantes que Freire le dio a esta apuesta educativa: “Para mí, la educación es un proceso

político-pedagógico. Esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico”². Punto que retomaremos más adelante en el capítulo 4.2, pero que marca una diferencia para las discusiones organizativas y pedagógicas que vendrían después.

Un suceso marcó este año en donde el colectivo amplió el camino de su apuesta política y pedagógica. Y es que dentro del Preuniversitario Popular Paulo Freire se comienza a dar una discusión sobre si siguen siendo un preuniversitario popular o se convierten en términos organizativos en un Colectivo, cuyo trabajo no se reduce solamente al preu. Esta discusión que llevo a lo que hoy en día conocemos como el Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, definió otras discusiones sobre su trabajo, sus lugares y el cómo lo iban a desarrollar.

“En este año, período fecundo para el proceso, surge la idea de concebimos como Colectivo de Educación Popular, buscando trascender del ámbito único del preuniversitario para así incidir en otros espacios de mayor alcance, como lo son la recuperación de la huerta en el Instituto Educativo Federico Ángel (municipio de Caldas), en aras de salir del espacio cerrado del aula y buscar aprendizajes relacionados con la soberanía alimentaria y la agroecología. También surgió a partir de la idea de buscar alternativas para darle mayor continuidad al proceso de formación y que este no se rompiera en el momento en que los estudiantes presentaran el examen de admisión, momento en el que históricamente se han finalizado las clases. Así, el preuniversitario se transforma en una experiencia del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire, el cual mira hacia horizontes más amplios, siendo la utopía el eje, el punto de articulación de esfuerzos que caminan hacia estos horizontes.” Ponencia CEPPF al IV Encuentro de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria en Popayán

² Tomado de una conversación entre Paulo Freire, Oscar Jara y Carlos Núñez en su hogar en Sao Paulo en 1987. Presente en el texto “Educación Popular y Cambio Social en América Latina”.

Para este momento aún no se realizaban asambleas³ que evaluaran lo recorrido en un año y proyectara el trabajo a continuar. Esta decisión de pasar de preuniversitario a colectivo de educación popular, fue fruto de debates y conversaciones en reuniones generales del proceso, en donde evidenciaban que su trabajo no solo iba a la construcción del preuniversitario, y que incluso las proyecciones que se tenían en determinados barrios y territorios no era posible solamente bajo esa figura de Preuniversitario. Es así que ha mediado del año 2013 se empieza un nuevo camino en este proceso, que aun busca sus lugares, sus formas y sus métodos de trabajo, que venían articulándose con otros y otras en todos los territorios de trabajo e incluso a nivel nacional.

Esta concepción de la amplitud en su trabajo y en articular esfuerzos se empieza a evidenciar en ese mismo 2013, en donde al acercarse y conocer la experiencia de otros procesos de preuniversitarios y preicfes populares en otros lugares del país, deciden empezar a caminar de forma conjunta, en un primer momento como experiencias que trabajan los preuniversitarios y preicfes populares, y en un segundo momento, como lo veremos más adelante, la articulación se convertiría en una apuesta nacional de educación popular.

Pero no solo entre procesos similares en el trabajo se empezaron a articular, también empezó un debate fundamental a finales del 2013 y principios del 2014, sobre la necesidad de converger en el trabajo con los movimientos sociales y políticos que venían impulsando desde años e incluso décadas, como acumulados políticos, proyecto de país diferentes y desde abajo. Tal es el caso de los dos movimientos sociales y políticos con mayor presencia y movilización en el país a

³ Las Asambleas comienzan en el año 2014 y se realizan una vez al año.

inicios de esta segunda década del siglo XXI, estamos hablando del Congreso de los Pueblos (CDP) y la Marcha Patriótica.

Y es que la primera década de este nuevo siglo XXI trajo consigo la reacomodación de las fuerzas sociales y populares en Colombia, que viene incluso de las acciones y movilizaciones de la última década del siglo XX en donde en el país entra con fuerza la apertura política, económica y social del neoliberalismo. Años en los que se golpea fuertemente al movimiento social y cuya principal reivindicación son los derechos humanos. Tenemos entonces pues una reactivación de las movilizaciones indígenas y campesinas que nos llevan al año 2008, en donde:

Hubo unos signos de reactivación con auge en la lucha de masas, a través de diferentes actores que han venido construyendo un sujeto de cambio con vocación de poder, a partir de experiencias como la Minga de Resistencia Social y Comunitaria, el Congreso de los Pueblos, la Marcha Patriótica. En el 2011 hubo un ascenso del movimiento estudiantil, se frenó una de las locomotoras privatizadoras de Santos con la creativa y contundente capacidad movilizadora de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (Mane). (Colectivo Tierra Libre, Pp. 29, 2015)

Los años 2013 y 2014 en el país son años agitados, de grandes movilizaciones populares y sociales, pero también de fuertes escenarios y ejercicios de unidad y articulación del campo popular con miras a generar una disputa más directa por los cambios necesarios. En un primer momento con una fuerte presencia de los sectores indígenas y campesinos, en donde se irían articulando las demandas urbanas poco a poco en escenarios posteriores de interlocución y movilización propios de la Cumbre Agraria.

Este sentir y movida de indignación fue incrementándose y se extendió en el tiempo y en los territorios ancestrales al año 2013, cuando tuvo lugar la Minga Social y Comunitaria liderada por el movimiento nacional indígena de Colombia en cabeza de la ONIC quienes convocaron a sus

comunidades y pueblos ancestrales en todos los rincones del país, avivando el camino para lo que sería a finales de este año la 1° asamblea de encuentro y reparación al I Congreso Nacional que tendría lugar en el mes de marzo del 2014 el primer fruto de unidad: La Cumbre Agraria Campesina, Étnica y Popular donde las luchas y propósitos comunes de pueblos campesinos, afros, indígenas y sectores populares tejimos juntos un pliego de ocho puntos estructurales refrendados públicamente en la Plaza de Bolívar de Bogotá con cerca de 40.000 líderes y lideresas del todo el país, preámbulo a lo que sería el 8 de mayo la firma del decreto 870 de 2014 por el cual se regula el espacio de interlocución y participación de la Cumbre Agraria y el pliego que la representa con el gobierno nacional. (Organización Nacional Indígena de Colombia, pp. 67-68, junio de 2016)

Esta discusión sobre no estaba sobre si ser o no de alguno de estos procesos, la decisión de estar en alguno ya estaba sobre la mesa, obedeciendo un poco a las lecturas que se habían hecho sobre el papel del proceso, pero también al calor de las movilizaciones que durante años atrás y en ese momento se estaban produciendo en el País. La pregunta era ¿En cuál de los dos participar? Y aunque la respuesta estaba casi dicha sobre el CDP ya que muchos eran ya integrantes al ser parte de otra organización que sí lo era o se sentían cercanos e identificados a título personal, también había en ese momento una compañera que era de la Marcha Patriótica, y por ende la discusión era necesaria. Debates que terminaron dando por obvio (lo obvio reside en la génesis misma del proceso que viene de procesos constituyentes del CDP, como lo es Identidad Estudiantil), el ingreso al CDP a nivel local y nacional.

Al calor de esta discusión y posterior vínculo orgánico con el CDP, se empieza a caminar junto con otros y otras en lo que sería una articulación nacional de educación popular, conocida como La Caracola, y que contaría con procesos como La Coordinadora de Procesos en Educación Popular “En Lucha” de Bogotá y el IAPES Simón Rodríguez de Popayán, este último espacio

que también era parte del CDP. En donde podemos decir, que la misma dinámica que venía tomando el país y sus organizaciones, la vivía también la dinámica de articulación, unidad y disputa en los territorios que venía generando el CEPPF.

Este último momento marca ya el fin de una nueva etapa en el proceso, la etapa que esta acuñada por la construcción y articulación a un proyecto político nacional e internacional de construcción de poder popular desde la educación, pero también desde las disputas territoriales, culturales, sociales y políticas en un contexto urbano, estudiantil, barrial y popular.

La retroalimentación de momentos, conceptos, historias, ideas y demás elementos que iban surgiendo en la sistematización, dieron como resultado una espiral que nació como solo una voz en esa historia, y fue la compartida por Mateo.

“Hice una espiral. En el centro hice a mi familia, que son personas que lo marcan a uno, de alguna forma lo marcan para lo que uno será. Hice unos frutos, representando a mis papas, sus lugares, sus historias, mi mama del Urabá, en donde predomina el banano y el plátano, y mi papa del suroeste en donde se cultiva es café; y también están mi hermana y mi perro. En otro círculo de la espiral quiero representar los y las compañeras, todos los aprendizajes que uno construye alrededor de la educación popular, eso me ha marcado mucho en la vida, y lo que en el colectivo hemos hecho que es un escenario muy importante para mi vida, en donde también está la resistencia, la ciudad en donde uno nació. En otro círculo esta algo que comparto con el Baby, que es el punk, a mí nunca me ha dejado de gustar estar en bandas, también está la Universidad de Antioquia, como un lugar donde uno se empieza a vincular a procesos de resistencia, pensarse otras cosas, juntarse con personas como ustedes; y eso a uno lo va marcando ya de por vida, al igual que el punk y la familia. Y en el último círculo de la espiral puse el campo, las montañas, los ríos, lo rural, las comunidades y lo que en mi trabajo con la Asociación Campesina de Antioquia me ha llevado a retomar mucho la moral y ahí también atravesando todo eso. Está una bandera

naranjada, que es la bandera del congreso de los pueblos que conecta ese camello de la ACA, lo que hacemos nosotros acá, eso es algo que lo va a travesando a uno también, como los ríos y el tema de la defensa del territorio. El final de la espiral es como ahí porque es como en lo que me encuentro, pero está abierto a las búsquedas que uno vaya teniendo como persona, luego uno puede encontrarse con otras cosas.” (Mateo (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Y fue desde este llamado y forma de expresar sus pasos por estos caminos hechos por Mateo, y con los cuales todos nos sentimos identificados, que se reconstruyó la historia de la experiencia del CEPPF desde la espiral, escenario que se complementó con la propuesta del taller de análisis de información, cuyo resultado de la identificación de categorías y momentos, fue una espiral en donde se ven plasmadas a múltiples voces el camino histórico que han recorrido hasta el año 2019:

4.2. Prácticas Pedagógicas Emancipadoras: La construcción de saberes y conocimientos en el caminar.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutral”

Paulo Freire

Para este momento se construyeron dos metodologías que permitieran darnos una mirada de nuestras propias prácticas, la observación participante y un taller que reflejo desde la experiencia de los sujetos que componen el proceso, el cómo afrontan sus diversas miradas alrededor de la acción educativa en la educación popular, desde las preguntas ¿qué hemos hecho? ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo se ha concebido y se concibe la educación popular? Y la intencionalidad misma del acto pedagógico se vio confrontado a partir del análisis colectivo de la información recolectada sobre la pedagogía en el CEPPF. También se contó con el análisis de textos que el colectivo ha elaborado durante los 10 años de existencia.

Este capítulo está dividido en 3 momentos. En el primer momento, denominado “La Escuela dentro y fuera” nos encontraremos con una caracterización de los momentos y reflexiones vivido por el CEPPF sobre los sujetos, lugares e intencionalidades quehacer educativo desde los procesos populares. En el segundo momento, llamado “La Educación Popular y el Encuentro con Paulo Freire” visualizaremos el recorrido político y pedagógico necesario para entenderse como

un proceso de educación popular, desde los procesos de pedagógicos populares emprendidos por maestros y maestras, como por movimientos sociales. Y por último, nos encontraremos con “La “Chuspa”⁴ de Herramientas y espacios pedagógicos propios del CEPPF” donde emergen las herramientas y escenarios político-pedagógicos (re)construidos en los escenarios del espacio del preuniversitario popular.

4.2.1. La Escuela dentro y fuera

*“Frágil como un volantín
En los techos de Barrancas
Jugaba el niño Luchín
Con sus manitos moradas (...)

Si hay niños como Luchín
Que comen tierra y gusanos
Abramos todas las jaulas
Pa'que vuelen como pájaros”*

Víctor Jara

Este extracto de la canción “Luchin” del cantautor chileno Víctor Jara, es un elemento fundamental en el caminar del colectivo y de la identificación como sujetos políticos y pedagógicos transformadores, como lo expresa Alex.

“Yo traje una canción, es “Luchin” de Víctor Jara. Cuando yo entré al colectivo, en los poquitos recuerdos que tengo es Mateo tocando esa canción, después de esas reuniones que uno no entendía nada, y yo decía “que es esto” ... y bueno, uno seguía ahí porque era muy interesante.

⁴ Chuspa en Antioquia se le llama a bolsos o bolsas para guardar diferentes objetos, sobre todo en zonas rurales. Con este nombre nombraron en la asamblea IV a las prácticas y metodologías que se han utilizado en el CEPPF y que reconocen como elaboraciones propias.

Y cuando llegaba el momento de esparcimiento después de una reu era ver a Mateo tocando esa canción. Y llego un punto en donde yo llegaba a la casa y la escuchaba. Eso es lo que más recuerdo, y que me hizo enamorar del proceso y de la gente que estaba en ese momento.” (Alex (integrante), taller, 18 de mayo de 2019)

Y es que esta canción representa el momento inicial del proceso, en donde hay unas personas que identifican ciertos problemas, específicamente el no acceso a la educación publicas superior por parte de las clases populares y plantean soluciones a partir de un preuniversitario. Por otro lado, otros compañeros se mueven por un voluntarismo o intención de generar un servicio social pero que está vacío de un contenido político.

Tenemos entonces en ese primer momento dos sujetos dentro del proceso organizativo con perfiles diferentes. Por un lado, están quienes tienen unas bases en formación política, teórica y filosófica alrededor del marxismo principalmente, y otros que vienen a acompañar el proceso pero que su formación política es muy básica o casi nula en relación a los otros compañeros, pero ambos comparten el desconocimiento de pedagogos críticos y en general de lo que es la educación popular más allá de las referencias que se tengan con relación al trabajo histórico con esta desde y con los movimientos sociales, como lo diría Torres:

(...) si recordamos que las experiencias organizativas y las movilizaciones populares son creadoras de nuevas subjetividades, el trabajo educativo debe posibilitar su reconocimiento crítico y lúdico y su potenciación. Ello no debe verse como fragmentación que debilita la unidad o las luchas, sino afirmación y conjunción de diferencias y utopías que no restan sino suman. (Torres, Pp. 7, 2000)

Los primeros, quienes tienen mayor trasegar político y organizativo, empiezan a generar una dinámica de trabajo en donde se orienta principalmente a los objetivos políticos del

preuniversitario, y en términos educativos a que los estudiantes lograran ver una educación diferente, pero si una claridad alrededor de qué tipo de educación quieren abordar el proceso. De esto habla Alex, uno de los fundadores del colectivo al hacerle la pregunta ¿había una postura sobre que educación era la que querían hacer?

lo único que existía en ese momento era un parche, un grupo de pelaos que simplemente querían hacer algo por la sociedad y en ese hacer algo distinto por la sociedad, nos encontramos como “No venga generemos un parche, démosle clases de matemáticas y de comprensión lectora a gente de colegios públicos que de pronto no tenga la posibilidad de guerrear un puesto en la universidad por el examen de admisión y que tengan ciertas bases de conocimiento y que nosotros se las podemos desarrollar o afianzar un poco para que ellos presenten el examen y se puedan en cierta forma guerrear o pelear el ingreso a la universidad pública” y al principio arranco así, un grupo de pelaos que simplemente pensaban y querían, venga tenemos ciertos conocimientos en áreas de razonamiento lógico y comprensión lectora transmitámosle eso a la gente de afuera (Alex (exintegrante)), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Ese algo del que nos hablan ahí es el Preuniversitario, y que básicamente está compuesto por los mismos componentes que integran el examen de admisión a la Universidad de Antioquia. Y que, para un primer momento, solo bastaba tener conocimientos en esas áreas para lograr compartir ese conocimiento con los demás.

Obviamente no como un preuniversitario normal, y en ese entonces era muy marcado tratar de dar una educación mucho más consiente, que la gente de pronto llegara a la universidad con un nivel de compromiso con respecto a la defensa de la educación pública, con respecto a la solución de sus dificultades y de sus realidades, a ser una persona un poco más autocrítica. Pero principalmente pues era dar las bases en comprensión de lectura y razonamiento lógico, para aquellas personas que no tenía posibilidades de acceder a un preuniversitario, esos

preuniversitarios en ese entonces y ahora siguen siendo muy costosos, entonces digamos que en ese afán de buscar, de tratar de sentirse útiles, ellos decidieron comenzar con ese reto y se empezó a hacer dentro de la universidad. (Eder (exintegrante), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

Se generaron entonces unas motivaciones que por primera vez le dan un carácter colectivo al proceso del preuniversitario, y es que ya vienen identificando no una forma de realizar un ejercicio pedagógico, pero sí de que es eso que los une, que los moviliza para realizar una acción y eso marco una base fundamental, las razones para las que empezar a caminar los escenarios de la educación popular. Esto género que se encontraran para avanzar con las herramientas necesarias, o que se creían necesarias hasta ese momento, para adelantar un preuniversitario.

“(…)pero colectivamente si se crearon algunos acuerdos, por ejemplo (estamos hablando del 2010) empezamos a plantear la importancia de tratar la problemática nacional como primera apuesta política y como primera apuesta le dimos esa tarea a comprensión lectora entonces comprensión lectora ya no trabajaba unos textos en vacío, unos textos en abstracto, sino que esos textos salían de la realidad nacional entonces empezaron a llegar autores diversos, Alfredo Molano; Gabriel García Márquez; Eduardo Galeano; Empezaron a llegar un montón de autores que se pensaban desde un enfoque más crítico y todo estos textos y toda esta literatura se empezó a circular al interior de los escenarios de comprensión lectora, ya para el año 2011 identificamos que comprensión lectora no podía asumir solo esta responsabilidad que nos tocaba pensarlo y desde ahí se empieza a pensar por primera vez la llamada sesión de contexto.” (Mazo (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Si bien el escenario de contexto, como componente constitutivo del preuniversitario no se estructura hasta el 2014, esta idea inicial empezó a confluir desde el componente de comprensión lectora, como escenario que permitía a los educandos otras lecturas a la realidad y a sus contextos. Pero en este momento si se empieza con la construcción de la cartilla del

preuniversitario, que constituye una primera herramienta pedagógica que les sirve a los educadores como guía y apoyo para avanzar en sus procesos pedagógicos, pero que a su vez la construcción se convirtió en una excusa para el encuentro, el debate y la elaboración propia de materiales, que sirvió en un primer momento incluso como espacio formativo espontáneo.

“El proceso por ejemplo de construcción y elaboración de las guías fue un proceso muy bonito en ese primer momento, entonces nos tocaba reunirnos para dos cosas, uno el estudio del tema de educación popular propiamente, que fue muy débil incluso, era muy difícil con los ingenieros el tema de que leyeran alguna cosa para esas discusiones, pero se convocaban a hacer las guías de matemáticas.” (“La Negra” (exintegrante y fundadora), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

En este momento es fundamental la introducción del pensamiento y las reflexiones que en el proceso generó ciertos autores, pero hay uno que podríamos decir, constituyó una base en el pensamiento político-pedagógico del preuniversitario popular. Ese autor es Eduardo Galeano que a través de sus textos abordados de forma individual en un inicio y posteriormente como herramienta para el trabajo en el componente de comprensión lectora, permite dar a los educadores una visión latinoamericana de la historia y de la educación misma, en donde se retoman elementos culturales, sociales, políticos y éticos pensados desde nuestros territorios.

“(…) yo les quiero compartir el libro que traje, y es el libro de Eduardo Galeano “El libro de los abrazos”. Antes de yo entrar al colectivo, sabía quién era Eduardo Galeano, y me interesaba. Pero al yo entrar al colectivo vi el amor que tenían a sus textos todos los que hacían parte del colectivo. Y empecé a sentir los textos de Galeano vivos, vivos en cada compañero que citaba o referenciaba algún cuento o texto de él. Y fue la primera vez que sentí eso que Camilo Torres llama el amor eficaz, a partir de las palabras y como estas se hacen vida en cada uno de los compañeros que había parte del colectivo en ese momento. Por eso traje el libro que para mí, sí bien lo vivo y lo viví en colectivo (incluso ese libro lo publicó el colectivo antes de que yo

llegara). Me parece que ese libro marca un espíritu que constituye lo que ha sido el CEPPF, por eso lo traje. Y decía que no solo es aparte del colectivo, sino también de mi vida en la educación. Casí siempre que tengo una clase con estudiantes de colegio, empiezo con un cuento de Galeano, no necesariamente del libro de los abrazos, pero siempre Galeano tiene unas palabras para brindarnos y problematizarnos el mundo, unas palabras de Galeano que son las palabras de America Latina.” (Esteban Marín (integrante e investigador), taller, 16 de abril de 2019)

Frente a la relación que tenía los textos de Eduardo Galeano en el proceso Karol también nos cuenta su experiencia:

“Yo me acuerdo que cuando entre a ser estudiante del PreU, lo primero que leímos fue a Galeano y quede sorprendida y me lleve ese libro para mi casa (El libro de los abrazos), entonces estaba en teatro y ese mismo día que Nowar me lo presto y leí uno que se llama el “Estado en América Latina” y yo lo leí, cuando termine de leerlo, todos como bueno si... muy interesante. Salimos de la sesión de teatro y una niña me dice “¿Qué significa mujer de Estado?” ¿Cuál es la potencia de lo que dice él que trastoca a los otros? Pero también ¿Cómo me debo yo de preparar para poder compartirlo? Y me di cuenta que yo no dimensionaba cual era el trasfondo de eso, que más allá de ser una lectura bonita todo lo que tiene. Ustedes no se imagina el proceso tan lindo que yo viví, yo salía a indagar, yo llevaba el libro y en hojitas llegaba con preguntas, resaltando otras.” (Karol (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Eduardo Galeano, sus textos, sus palabras, su experiencia, pero sobre todo su reconocimiento de la historia, su invitación constante a caminar las utopías y a delirar por raticos otros mundos posibles incluso fueron generadores de actividades constantes con los estudiantes en los preuniversitarios, no solo era su lectura. Frente a esto es importante resaltar acá el primer párrafo de su texto *El Derecho al Delirio*: “Qué tal si deliramos por un ratito, Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia, Para adivinar otro mundo posible” y de *La Escuela del Mundo al Revés*:

La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos. (Galeano, Pp.9, 1998)

Inspirados en estos dos textos se construyó una actividad para los estudiantes, pero también se realizó con padres de familia, acudientes y los mismos integrantes del CEPPF. Esta actividad se llamó “El Mundo Galocho⁵”, he invitada a partir de ciertas actividades de trabajo grupal, a juntar todos esos anhelos, ideas y propuestas para la construcción de un mundo mejor. En los estudiantes estaba orientado a ese mundo en el que soñaban vivir, en los padres de familia y/o acudientes era el mundo que soñaban para sus hijos/hijas o la persona que acompañaran, y en los integrantes del CEPPF era el mundo por el que estaban luchando y que venían construyendo desde el proceso.

Los escritores, autores y textos en general que se hace en cada una de las temáticas del componente de comprensión lectora y la relación de la lectura como un ejercicio con una fuerte relación con el contexto, atraviesa a quienes participan de los espacios, como es evidente en el relato de Karol y José en su experiencia cuando fueron estudiantes del preuniversitario.

“Nos fuimos para Caldas y nos llevamos los verracos libros, cuando yo llegue al PreU, fue una cosa muy particular porque dijo Mazo “Vamos a traer unos libros para hacer una actividad, y yo me lleve 3 libros y me di cuenta que eran una chimba de libros, tenía Crimen y Castigo de Dovtochesky, tenía El Túnel de Ernesto Sábato, y El Llano en Llamas. Es una cuestión muy caja

⁵ La o el “Galocho” es la persona que consume pegante o sacol, especialmente con Tolueno. Cuyo efecto es la alucinación, y que se consume especialmente por habitantes de calle y otros en las ciudades de Colombia.

porque nadie sabe de donde salieron, hay una historia de que una vez mi tía trabajando donde una familia rica le regaló los libros y ella se los llevo y nadie los utilizo, pero es super bacano. Cuando entre al colectivo se le empieza dar sentido a todo eso, y esos libros me recuerdan mucho a mi niñez, pero con un sentido diferente. Es muy bonito ese recuerdo, esa historia.” (Karol (integrante), taller, 16 de abril de 2019.)

“Yo cuando entre al PreU también era nuevo, y conocí a Mateo, Adri, Alex, Dani y Liz. Y como que meras ganas de aprender. El primer libro que me leí entrando al preu fue “pedagogía del oprimido” que me lo recomendó Valderrama (Mateo), me encarreto bastante, y ellos leían muchas cosas chéveres en clase, y entre esas cosas chéveres que leían era a Eduardo Galeano. Y a Alex Puentes le tenía un libro que era “Los hijos de los días” original, nuevo y me lo presto y estaba tan nuevo que este todavía tenía el separador del libro original, se lo arranque, y el me dijo que me quedara el separador y luego me lo devuelve. Y el tercer libro fue “El libro de los abrazos” que me los presto Dani. Y ese año fue puro Eduardo Galeano.” (José (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Comprensión lectora tomó pues, elementos del análisis literario, categorías gramaticales, niveles de lectura y los puso en un primer momento en el contexto de los estudiantes y desde allí se problematizaban elementos más del análisis de la coyuntura del país o de determinado territorio. Y en esta caracterización de cómo y qué trabajan los componentes se fue definiendo también al componente de contexto, que emergía como una necesidad que se había visto desde el 2009, pero solo en el 2014 se hace visible, fruto también del compartir de experiencias con otros procesos similares, que demarca hasta ahora una base pedagógica fundamental en la relación entre los diversos procesos de educación popular en nuestro contexto.

Esta relación pedagógica que se presenta ya no es un escenario con estudiantes, sino, entre los mismos procesos que adelantan acciones desde los preuniversitarios, lo veremos unos capítulos

más adelante, pero es importante resalta que la concepción alrededor de lo que debe de ser el “deber ser” de todos esos procesos bebe de un dialogo con las experiencias de educación popular, presentes desde décadas atrás como lo evidencia la David Felipe a la hora de compartir un elemento que relacionara con el CEPPF:

“Yo traje este libro, algunos lo conocen es “Educación popular y alfabetización de adultos en América Latina”, es un libro “vieja guardia”, es de la gente de Dimensión Educativa de Bogotá. Digamos que este libro escrito en un momento histórico en donde América latina estaba presentando muchos escenarios favorables para el movimiento revolucionario y para el pueblo en general. Estaba Nicaragua, cuba... entonces, yo lo traje porque para mí en el futuro, me gustaría que pudiésemos estar haciendo educación popular desde un escenario así, que todos nuestros esfuerzos de lucha y participación desde nuestros contextos más barriales, desde el CDP o ahora con Ciudad en Movimiento, logremos agudizar todas esas contradicciones para que en un momento tengamos las posibilidades de ganar o ganemos. Porque a veces nos olvidamos de esa parte, que hacer educación popular no es solo enseñar de otras maneras, sino también, guardar la esperanza de la que hablaba Freire en Pedagogía de la esperanza, apostar a que tendremos un cambio estructural, a que ganemos, porque es que hay que entender que hay una guerra, conflicto de poderes, y que nosotros a veces no tomamos bando, o no lo decimos y no somos claros con eso. Por eso ese libro, a pesar de ser viejo, representa una situación, un escenario de poder.” (David (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

El repensar del lugar y las formas en que se desarrolla el preuniversitario y las demás actividades fue fruto de una reconceptualización de lo que significa la escuela y los lugares por los que camina la educación popular. Como lo expresa Steven en su dibujo sobre la representación de su vida con el colectivo.

“Se supone que en mi dibujo hice unas puertas abiertas, pero no las supe hacer. Acá hay un montón de personas, y en el otro lado una escuela. Pero no entendamos escuela como esa institución, sino como un lugar que hay que resignificar, volverla a plantear, a mi me gusta pensar que cada uno de nosotros es una escuela en el sentido en que somos capaces de formarnos mutuamente, pero así mismo los otros nos entregan una capacidad de formarnos en diferentes aspectos, desde la interculturalidad, en una variedad cultural, racial, sexual”. (Steven Andres Acosta, Taller, 16 de abril de 2019)

Esa resignificación de la que nos habla Steven es una parte fundamental en la conceptualización que se ha desarrollado sobre la educación popular y los lugares en las que esta se lleva a cabo en el CEPPF. Durante el 2014 se estudian varias miradas alrededor de las educaciones alternativas y populares, trabajando textos de corrientes a favor de la desescolarización (Iván Illich), anarquistas (a favor y en contra de la escuela), diversas experiencias de educación popular en movimientos sociales y también en IEs formales y/o oficiales como Fe y Alegría. En ese momento se plantean varias posiciones para la discusión en donde prima que el lugar de nuestro accionar es por fuera de la escuela formal, aunque incidamos en IEs, esto no genera una posición contraescuela, pero sí que se promueva la educación popular en ámbitos más comunitarios, incluso entendiendo los colegios e IEs como escenarios representativos de ciertos barrios que hacen parte de la lógica cotidiana de los problemas y escenarios territoriales. Esta relación entre la educación formal y la educación popular en la concepción del CEPPF la representa Mejía (1991):

Es necesario que desde la escuela se aporte toda la herencia ganada a lo largo de la historia de la humanidad y, desde la educación popular, ese naciente horizonte surgido de las condiciones que gestan la miseria y el desarrollo particular de nuestro continente. Ha de ser un puente que permita establecer nexos precisos entre lo macro y lo micro y construir unas nuevas prácticas que, a

manera de síntesis, recojan lo mejor de cada una para plantear un proyecto social, cultural, económico, educativo y pedagógico para nuestra realidad. (Mejía, Pp. 90, 1991)

Parte de esta relación son los elementos que se proponen en los escenarios de “Prepreu” que se genera en el preuniversitario y que tiene mucha relación con los actores de la educación formal, como lo veremos en el capítulo 4.2.3.

4.2.2. La Educación Popular y el Encuentro con Paulo Freire

Es importante resaltar pues, la primera escuela de formación que tiene el proceso en el año 2011, cuyo principal objetivo era el fortalecimiento político de los integrantes alrededor de la figura bajo la cual habían estado actuando como proceso desde 2009, y es la de Paulo Freire.

La escuela de formación para formadores, porque la formación que teníamos al inicio era que... un “wikipediazó” de quién era Paulo Freire (Jajajaja) era Wikipedia y conversatorios y hablar de la problemática nacional, pero no con muchas bases teóricas, más bien con nada de bases teóricas. La formación tanto pedagógica, crítica y política era un asunto muy independiente, era un asunto de cada cual, algunos tenían otros espacios colectivos, pero en general quedaba encargado cada cual de su formación pero ya en el 2011 empezamos a leer la necesidad de encontrarnos en espacios colectivos de formación y aparece el primer texto en el años 2011 con el texto de Freire “Educación como práctica para la libertad” es el primer texto que aparece como tarea (-Cada 8 días debatíamos) Ajá debatíamos capítulo a capítulo cada 8 días y así fue nuestra primera experiencia con la formación colectiva. (Mazo (exintegrante y fundador), entrevista, 13 de diciembre de 2019)

Formación que tuvo como base el pensamiento pedagógico, y que, por primera vez desde la idea inicial de generar un espacio educativo preparatorio para el examen de admisión de la Universidad de Antioquia, se pensaban el tema educativo en general y lo pedagógico en

específico. Es decir, el 2011 es la ruptura entre el voluntarismo o activismo y se pasa por primera vez a una reflexión sobre la práctica realizada, para retomar la misma después de la reflexión.

Practica-Reflexión-Practica se avizora como un escenario necesario en todo el componente educativo del proceso.

En esos momentos aún no había una concepción colectiva, y en muchos casos individual de lo que era la educación popular.

“Pues yo en el momento en el que escuche hablar de educación popular, se me vino a la mente como una educación digámoslo como más pobre, como más de bajos recursos, porque yo nunca había estado empapado de nada del tema, no conocía a Paulo Freire, no sabía quién era, no sabía su filosofía, y con los argumentos que me dio el compañero sobre lo que era el proceso, pues yo me imagine que eso se refiere a que es para gente de bajos recursos. Pero cuando ya empezamos a tener reuniones, a ver folletos, a ver las lecturas, empecé a comprender qué tipo de lectura no era básica de autores de literatura simplemente, que te dieran capacidad para analizar bajo las normas de las metodologías de la lectura, sino que, empecé a notar que eran textos más críticos y empieza a nacer en mi la duda de ¿Quién es Paulo Freire? Investigo quien es, empiezo a ver que tiene varias obras, a ver su trayectoria, toda la biografía, me empiezo a interesar por buscar sus libros, algunos textos, y efectivamente en ese momento de estudio ya empieza a cambiar mi concepción personal y subjetiva de la educación popular y empiezo a conversar con los compañeros que en ese entonces hacían parte del proceso sobre el tema, y me doy cuenta que realmente es una apuesta mucho más política y que tenía una razón de ser, que era una lucha constante y una resistencia al modelo educativo normativo e imperante que estaba en ese momento, el modelo curricular que siempre hemos tenido en la universidad y en el colegio.” (Eder (exintegrante), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

Se empieza a concebir una relación entre lo político y lo pedagógico en los escenarios educativos del proceso. De esta forma la concepción crítica frente al modelo educativo y el sistema económico, que llevo en un primer momento a emular el acto educativo reproductivo de los conocimientos, se reconoció como un escenario en donde la pedagogía llevada al aula era en sí misma un acto político que no iba en contra de lo que pensaban y habían heredado del movimiento universitario, pero que si tenía que ponerse en dialogo con los educandos a quienes llevaban el espacio.

Es entonces el 2011 e inicios del 2012 los momentos en los que podemos identificar que a partir de la práctica del preuniversitario si lee la acción político-pedagógica llevada a cabo y problematizada por ellos mismo de la educación popular, como lo muestran Picón y Mariño en la caracterización que hacen de los preuniversitarios populares:

La mayoría de los PIP's y PUP's que se desarrollan en Colombia desde la década de 1990, se han autodefinido como procesos de educación popular, reconociéndose en la tradición pedagógica iniciada por Paulo Freire, orientada por valores como la lectura crítica del orden social dominante y el papel integrador de la educación hegemónica, la intencionalidad política transformadora, el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sujetos y movimientos subalternos, el planteo por trabajar desde los propios sectores populares y hacerlo mediante el empleo de metodologías educativas basadas en la participación activa y dialógica. (Picón & Mariño, Pp. 155, 2016)

Un encuentro con la E.P. que se da desde las lecturas de sus propias prácticas pedagógicas, pero a la vez de sus referentes, en este primer caso el acercamiento y reconocimiento de Paulo Freire:

“(…)digamos entonces que en ese ir y venir encuentro a Paulo Freire, y uno dice que la educación que vamos a trabajar es más política, es basada en la crítica, en la lucha y en seguir conservando esa historia y toda la tradición de la universidad, entonces yo creo que aunque de pronto era muy ambigua esa concepción de la educación popular en ese entonces, si se tenía claro que era muy política, de hecho siempre se tuvo claro que la educación siempre es política, siempre va a apuntar o a derecha o izquierda o a una ideología porque para eso se hace, la educación siempre tiene una dirección. Entonces creo que eso siempre estuvo muy presente, de pronto teníamos ambigüedades con otras cosas, pero básicamente era eso.” (Eder (exintegrante), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

En el escenario del trabajo en los colegios empiezan a ver una concepción misma de la educación popular a partir de la misma manera en que

“(…) nosotros empezamos a ver que tiene que trascender ese acto educativo, académico de formar en matemáticas y en comprensión de lectura a trascender en formar y transformar la realidad, no bastaba con prepararlos para ingresar a la universidad si el problema estaba ya, había que actuar ya.” (Eder (exintegrante), entrevista, 12 de diciembre de 2019)

Y es durante a partir del año 2012 y 2013 en adelante donde se empieza a generar una preocupación por la concepción que se tenía como colectivo sobre la educación popular, y sobre todo, pues esta la constituye, la concepción que tenían cada uno de los educadores sobre la educación popular, en donde se logró recoger en algunos comentarios, las concepciones generales que han tenido en varios momentos quienes hacen parte del CEPPF, una de ellas es un compañero que estuvo antes de esta problematización y que aún sigue activa.

“En ese tiempo, nos impulsábamos más por las ideas revolucionarias, rebeldes que teníamos, yo tocaba en una banda de hardcore y un parcerero me dijo que cayera al espacio y yo dije, bacano hacer algo y fue más por eso, por la idea de cambio que tenía en ese momento, desde ahí empecé a

leer sobre la educación popular en la práctica también fui aprendiendo cosas” (Mateo (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

Mateo, quien aún hace parte del CEPPF y trabaja como asesor pedagógico en la Asociación Campesina de Antioquia, ha tenido también como base de su actual construcción política y pedagógica la construida durante todos estos años en el proceso. Y cuya definición actual de la educación popular la quiso sintetizar en un proceso que “(...) se fue convirtiendo en el tiempo en una opción de vida, de conocer la realidad para transformarla con la praxis” (Mateo (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

Por otra parte, Isa quien llegó al proceso en el año 2013 y vivió en la toda esta problematización aun constante sobre la conceptualización que el CEPPF ha hecho sobre la educación popular comparte que para ella aquello era educación para clases populares, “(...) entonces no me pensaba que por ejemplo uno pudiera hacer educación popular en el poblado” (Isa (integrante), taller, 28 de febrero de 2020). Durante estos años continuó problematizándose aquello a partir de su propia práctica y experiencia que estuvo también medida por la realización de su maestría de educación en Argentina, y su militancia en ese lugar en algunos escenarios del Frente Popular Darío Santillán. Este caminar alrededor de la educación popular la ha llevado a pensarse sus espacios: “Respecto a las clases llegué a una reflexión y es que no necesariamente tiene que estar mediada por juegos, pero siempre debe existir el espacio de diálogo y el horizonte de cambio, el para qué se realizan las cosas, es algo que tengo ahora y no tenía antes respecto a la E.P.” y a definirla como una “Educación que quiere transformar la realidad a partir de quienes la habitamos y la leemos, es un acto intencional y colectivo” (Isa (integrante), taller, 28 de febrero de 2020).

Estas definiciones alrededor del concepto y la acción misma de la educación popular esta mediadas por las experiencias, y estas no solo se viven en el proceso, pues el reconocimiento de

las prácticas de otros y otras en diversos escenarios ha permitido no solo transformarlas, sino por sobre todo potenciar la práctica del CEPPF a partir de los contextos propios. En este sentido, para José, que fue estudiante y luego integrante del proceso al empezar a reconocer en el preuniversitario una apuesta distinta la distinguía como una “(...) educación para los pobres, del pueblo, para el pueblo y por el pueblo”, y luego cuando llega al proceso y empieza a participar de los diversos escenarios del CDP articula su visión a un proyecto político-pedagógico visible en el movimiento social colombiano.

Estas visiones de personas que hicieron parte como estudiantes son muy relevantes, ya que permite generar unas elaboraciones propias a diferentes niveles. Y que solo fue posible a partir del año 2013 en donde comienzan a ser parte activa y militante personas que han estado en el preuniversitario como estudiante. Así pues, Diana, que durante el desarrollo de la sistematización se ha venido acercando a los escenarios formativos del proceso, logra identificar algunos aspectos en diversos escenarios, como el que nos comparte:

“De las primeras cosas que me doy cuenta es que enseñan de una manera diferente, no era solamente como ese es el tema, estas son las tareas sino como el compromiso tuyo de venir y también en contexto que nos enseñaban todo lo que estaba pasando, muy importante todo lo que yo me informe del país y en la ciudad en la cual estaba novata, había acabado de llegar y me entere de todas las luchas, fue como conocer otro mundo (...) Yo no podía creer que algo así existiera.” (Diana (estudiante en el año 2019), taller, 28 de febrero de 2020)

Diana no había escuchado en otro espacio o lugar nunca la palabra “educación popular”, pero fue en este espacio que lo lleno de sentido, y que lo definió como “(...) un proceso de aprendizaje a base de las experiencias de la práctica a través de pensamientos, de vivencias” (Diana (estudiante en el año 2019), taller, 28 de febrero de 2020), si bien ella aún no se identifica como

educadora popular dice que esta se puede nutrir al “compartir con mi gente, de donde yo vivo la experiencia, lo poco que he conocido acerca del colectivo, y la Universidad, sobre las diferentes luchas”

Para esta sistematización es muy importante la experiencia de Diana, porque es una persona que ha tenido relación como estudiante en el espacio del preuniversitario y se viene acercando y tiene otras lecturas diferentes a las de nosotros\as y esas lecturas son fundamentales para nosotros ver nuestra práctica, porque incluso ella ahí está hablando sonríe como ella veía el espacio del preuniversitario, nosotros somos felices dándonos mucho látigo y hay que seguir dándonoslo pero también los muchachos tienen una lectura de nosotros, de los espacios y esa lectura de ellos es muy importante.

Para finalizar este apartado no es necesario y mucho menos conveniente, realizar una definición conceptual de lo que es la educación popular, pero si logramos acercarnos a lo que el CEPPF y los educadores y educadoras populares que militan allí lo conciben, como lo expresó ya hace varios años Bosco (1984) “no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas”. Es pues menester nombrar elementos comunes que nacen a partir de la sistematización:

1. La educación popular es una herramienta para la transformación social de y por las mismas personas que son objeto de opresión en determinados contextos, situaciones y territorios.
2. La educación popular implica la lectura crítica del contexto, en donde este esta mediado en el escenario de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo el cuestionamiento al orden social vigente.

3. La educación popular es una construcción conjunta e integra por el desarrollo de alternativas concretas que disputen el poder hegemónico del Estado y el capitalismo, es decir, la construcción de poder popular.
4. La educación popular es un paradigma propio de Nuestra América, que propicia el flujo, emergencia y dialogo de conocimientos y saberes para la liberación.

En el taller realizado en el marco de la sistematización sobre concepción y metodología en la educación popular⁶ se realizaron algunas definiciones, que aportaron para la síntesis descrita anteriormente, pero en donde también se construyó este texto:

¿Qué es la educación popular?

Es la lucha de nuestros ancestros, son los saberes de los propios de la tierra. Son los pensamientos y acciones de quienes nos preceden.

Es Abya Yala gritando libertad, es el campesino con su saber popular, es la indígena luchando para la Madre Tierra liberar, son los negros camino al palenque en su lucha por la libertad.

Somos los habitantes de la ciudad, educándonos para nuestros barrios poder habitar,

Somos la alegre juntanza entonando cantos de dignidad, construyendo alternativas de poder popular.

Este texto lo elaboré como producto y síntesis en el momento de la socialización de las diversas definiciones que se dieron en el espacio sobre educación popular, en el taller de Concepción y Metodologías en la Educación Popular.

⁶ Este taller se realizó entre el 29 de junio y el 1 de julio de 2019 en la ACA.

4.2.3. La “Chuspa”⁷ de Herramientas y espacios pedagógicos propios del CEPPF

Durante el caminar de esta sistematización emergieron tres elementos centrales que se podría decir son una construcción propia del CEPPF en su caminar con el espacio de preuniversitario, pero que a su vez articulan los diversos escenarios que habitan y construyen como apuesta política pedagógica.

La primera de estas, si es una herramienta propia del preuniversitario y además está pensada desde el inicio del mismo, intentando simular algunas prácticas y herramientas que se utilizaban en los preuniversitarios comerciales. Esta herramienta es “La Cartilla”, una herramienta de trabajo que empezó con la necesidad de tener para todo el proceso los diversos talleres y lecturas que se trabajan por área y por tema.

Esta cartilla, si bien utilizaba en los inicios talleres contruidos por otras personas y que tenían una libre circulación y reproducción de sus contenidos, representaban un problema central para el colectivo, y este era que estos talleres seguían reproduciendo una lógica mercantil y bancaria de la educación, y era esto algo claro desde el inicio del proceso de lo que no se quería con el mismo. A partir de allí se generan encuentros y discusiones que aportarían a la constitución de equipos por áreas encargados de organizar cada año los talleres y las lecturas de modo que no fueran textos que no se acercaran al contexto de los sujetos con los que se trabaja en los espacios colectivos, y que además sirvieran de herramienta constante para diversos escenarios.

La cartilla represento para muchas personas un momento fundamental en su proceso en el colectivo, ya que aparte de adentrarse de manera disciplinada en el estudio e investigación de los

⁷ Chuspa en Antioquia se le llama a bolsos o bolsas para guardar diferentes objetos, sobre todo en zonas rurales. Con este nombre nombraron en la asamblea IV a las prácticas y metodologías que se han utilizado en el CEPPF y que reconocen como elaboraciones propias.

temas que iban a abordar y de cómo los iban a organizar en la cartilla, también representaba el encuentro con otras personas, como lo son los padres o la familia en general que ayudan a la construcción de estas herramientas. María Isabel compartió esta experiencia con su familia, en la que otros y otras se recogieron:

“Tuve la responsabilidad de realizar varios temas de comprensión lectora, para mí fue muy significativo porque estuve varios días con mi mamá y mi papá recordando lecturas/autores latinoamericanos, fue un momento familiar que salió por algo de acá y fue muy bonito” (Isa (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

Pero no solo la cartilla representaba un trabajo colectivo en su planificación, la impresión y organización de las mismas llamaba al encuentro de todos y todas. Como lo demuestra la presentación que se hizo de la misma en su última edición:

Presentación:

*La “Cartilla Pedagógica” que tienes en tus manos, es el fruto del trabajo colectivo que durante años han realizado l@s talleristas, que de manera solidaria comparten los saberes que como profesionales y estudiantes universitari@s adquieren en su recorrido académico y profesional. Pero también es el resultado de los debates, aportes y sugerencias que l@s estudiantes que han participado en los años anteriores en el Pre-Universitario han podido construir, y que como educador@s populares que somos, enriquecen el **diálogo de saberes** y la construcción colectiva de conocimiento, que por cierto, es uno de los objetivos de este espacio.*

Esta cartilla está compuesta por dos componentes: Razonamiento Lógico – Comprensión Lectora. Estos componentes son con los que trabaja la Universidad de Antioquia para medir los “conocimientos” en su examen de admisión. En el primero, se mide y evalúa las capacidades

alrededor de la lógica matemática, en el segundo, la comprensión que tengan l@s aspirantes sobre la lectura, escritura y comprensión de textos.

*Una vez dicho esto, queremos dejar claro que para nosotr@s, el **Colectivo de Educación Popular Paulo Freire**, los conocimientos de las personas no se miden solo por su capacidad para el razonamiento matemático y la comprensión lectora, reconocemos que son importantes, pero no son los únicos para evaluar y mucho menos, seleccionar quienes son las personas que deben ingresar a la Universidad, ya que la educación es un derecho universal, y por ende, el ingreso a una Universidad pública debe ser un derecho de tod@s. Es por esto que consideramos esencial la construcción de conocimientos colectivos a partir de nuestros contextos, es decir, nuestro diario vivir, nuestros recorridos y las relaciones que tenemos con las demás personas, pueden y son una forma de adquirir conocimientos.*

Así pues, sugerimos que los ejercicios matemáticos acá expuestos sean puestos en práctica en nuestro diario vivir, en nuestro ambiente más cercano. Alejar las matemáticas del plano abstracto y tedioso, para convertirlo en una herramienta de entendimiento y comprensión de nuestros problemas diarios y construir posibles soluciones. De este mismo modo, queremos que el acto de leer se convierta en un ejercicio cotidiano, que al ver nuestro barrio, escuela o casa podamos comprender mucho más allá de lo que siempre hemos visto como “común”. Que nos transformemos en críticos constantes de lo que vemos día a día en los medios de comunicación, es decir, que construyamos herramientas investigativas que nos permitan sacar nuestras propias conclusiones a partir de la lectura, escritura y comprensión crítica de nuestras realidades.

Por último, nos gustaría aclarar que el contenido de esta cartilla es de libre difusión, como libre difusión y circulación debe tener el conocimiento sin restricciones de clase, sexo, género color o religión. Eso sí, su difusión no podrá ser con fines de lucro. ¡LA EDUCACIÓN NO SE VENDE!

Este ejercicio de la producción y trabajo con la cartilla se llevó a cabo hasta el año 2016, y para el 2017 se empezó a elaborar un nuevo formato de cartilla que no ha salido para el día de hoy, pero que también generó una serie de reflexiones sobre este tipo de herramientas dentro de los escenarios de la educación popular, y como está favorece o imposibilita un trabajo colectivo y dialógico en el preuniversitario. Reflexión que estuvo en gran parte soportado por la experiencia que Paulo Freire en su texto “*Cartas a Guinea-Bissau*” comparte alrededor del uso de este tipo de herramientas en los procesos de alfabetización, no queriendo decir que en otro tipo de procesos no sea oportuno su uso.

El otro escenario que se convirtió en un espacio fundamental del preuniversitario, pero que se articula con los trabajos comunitarios y políticos que se llevan en los barrios o en la ciudad en general, es el espacio de “Contexto” dentro del preuniversitario. Este espacio nace del acercamiento y reconocimiento de otras experiencias de preuniversitarios en la ciudad de Medellín, en donde se tuvo la oportunidad de intercambiar constantemente experiencia con otros procesos, principalmente el Proyecto Pachakuti y el Preuniversitario Papalot⁸, dos escenarios de preuniversitario que existen en la ciudad y con los cuales durante el 2014 y 2015 se constituyó una articulación local, y el inicio del escenario de POEMA, como articulación de procesos de educación popular en la localidad.

Allí conocimos la experiencia de otros espacios de sus preuniversitario, en donde no solo se trabajaba el razonamiento lógico y la comprensión lectora, por las necesidades del examen de admisión, sino que se le añadía un componente de análisis de la coyuntura e histórico. En donde los estudiantes tenían otra mirada sobre su historia y su contexto que sobrepasara lo que los medios de comunicación o la escuela les reproducía. Si bien el colectivo, desde aproximadamente

⁸ Primer preuniversitario popular en la ciudad de Medellín, constituido en los años 90s.

el 2011 empezó a hablar de un escenario de “contexto”, este siempre se le adjudicó al componente de razonamiento lógico, y se planeaba como un espacio al inicio o al final de las sesiones y que se quedaba más como un espacio reflexivo, pero que no permitía la discusión profunda y el compartir experiencias y conocimientos alrededor del tema.

Estas reflexiones llevaron a que se viera la necesidad de constituir otro escenario dentro de la estructura del preuniversitario con la relevancia y el compromiso que ameritan los otros dos componentes que evalúa la Universidad de Antioquia para su examen de admisión. Al constituirse este equipo de trabajo en cada sede del preuniversitario, se empieza a dar otra discusión mucho más pertinente para la educación popular, y esta comienza con la pregunta ¿Cómo realmente vincular el contexto histórico, barrial, político, social, económico, cultural de los educandos con los contenidos que evalúa el examen de admisión? Y otra pregunta que surgió fue ¿Cómo contexto puede generar que los educandos se apropien de las problemáticas que nos afectan y en el mismo sentido se pueden sentir identificados con las apuestas y reflexiones que traen consigo los escenarios de contexto y como se involucran ellos en procesos organizativos? Isa expone un elemento que fue característico de Contexto en la sede de Aranjuez:

“A mí contexto en serio me cambió mucho, por lo menos contexto en Aranjuez. Yo tenía muchos amigas y amigos que era muy buenos en diversos temas y llevarlos al colectivo en el espacio de contexto me parece muy chévere porque lo aprendieron a querer por habitarlo, me parece super lindo” (Isa (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

En este sentido, el componente de Contexto se constituye como un escenario en el que en cada sesión se posibilita, una lectura crítica de la realidad y de la historia de una forma en que a partir de la metodología se generen diálogos y procesos colectivos que permita las reflexiones a partir

de la experiencia, las emociones, sus creencias entre otros elementos que constituyen la subjetividad de los y las participantes. Torres (2000) nos en este mismo sentido:

la Educación Popular misma amplía su campo de acción más allá de la concientización, al ensancharse a otras esferas como las creencias, sensibilidades, identificaciones y emotividades que dan cohesión los colectivos sociales y sentido a sus prácticas; estas dimensiones subjetivas pueden tener mayor capacidad para transformar las microestructuras cotidianas y locales opresivas que la sola argumentación desde la razón analítica, tal como el vivenciar y hacer reflexivas otros modos de ser y relacionarse. (Torres, Pp.8, 2000)

Esta lectura, que permite el dialogo entre las subjetividades de quienes participar en el preuniversitario, no se hace solo en el componente de contexto, ya que las temáticas que se abordan en comprensión lectora y razonamiento lógico en cada sesión, se conversa con el tema de contexto para que en el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor del tema estén involucrados los diversos escenarios (emociones, sensibilidades, creencias y demas) de cada uno de los estudiantes, como lo es su entorno social-barrial-familiar. Por muy variados que sean los temas, estos siempre son susceptibles de que se comprendan desde la experiencia y el contexto de cada uno de los educandos.

Así pues, tenemos una experiencia pedagógica propia dentro del CEPPF que dialoga no solo entre educadores y educandos, sino también, con personas de diversos procesos sociales y políticos a los cuales se les invita en ciertas sesiones, y con los cuales se construye colectivamente las metodologías de los espacios, y con los que los educandos generan un contacto por si se interesan en los procesos y sus apuestas.

Y es que el preuniversitario, al ser la apuesta y el escenario al que durante más años se le ha apostado y que ha sido el espacio en el que han llegado a casi todos los territorios en los que

trabajan o han tenido presencia, viene construyendo un acumulado propio con herramientas y metodologías que le son propias y que es importante verle a la luz de la experiencia y de su potencial pedagógico en otros lugares y procesos. Tal es el caso del escenario del “Prepreu” un espacio en el que se encuentra el acercamiento y motivación a la lectura y las matemáticas, el reconocimiento colectivo de los territorios y sus dinámicas a partir de los espacios de Cartografía Social, una Escuela de Padres y el espacio inicial de presentación del preuniversitario.

Este espacio que empieza con la inscripción física y presentación del preuniversitario, y con ello el reconocimiento de quienes empiezan el proceso está acompañado de una actividad cultural y un juego en donde se permita la integración de los participantes, tanto educandos como educadores. En la sesión siguiente se realiza una de las dos jornadas de acercamiento y motivación a las matemáticas o a la lectura, en donde cada componente realiza actividades lúdicas y participativas que promuevan no solo el aprendizaje de estas áreas, sino también, la comprensión crítica de las mismas y del conocimiento en general. Estas 3 sesiones iniciales demarcan un verdadero interés de quienes quieren continuar en un proceso de aproximadamente de 8 meses, y que, al ser una actividad extracurricular de sus dinámicas de estudio formal, para los educandos esto representa un reto, pero a la vez una necesidad. En donde el preuniversitario se convierte en escape y oportunidad de reconocer otras formas de ser en la educación y de socializar diferente a las acostumbradas en sus medios sociales.

Después del desarrollo de estas sesiones básica, cada preuniversitario del CEPPF tiene la autonomía, viendo las necesidades que más le apremien en sus contextos de realizar en diverso modo las sesiones siguientes, pero que todos realizan debido a la relevancia que se ha identificado de cada una de los espacios posteriores dentro del proceso pedagógico del Preuniversitario.

Al poner el acento en las condiciones culturales, psicológicas y de poder que posibilitan el aprendizaje, las nuevas búsquedas permiten, por un lado, el reconocimiento de las situaciones y saberes previos de los sujetos, y por el otro, la conflictuación, cuestionamiento o de construcción de aquellas condiciones, relaciones y modos de pensar que obstaculizan la comprensión crítica del mundo y la emergencia de lo inédito, lo posible, en fin de la utopía. (Torres, Pp.8, 2000)

Este escenario se pensó como un espacio para reconocer a quienes llegaban como estudiantes al preuniversitario, y lograr identificar saberes previos para la planeación y construcción metodológica de los espacios, al igual que la cartografía social pretende generar esos cuestionamientos y construcciones de los que nos habla Torres. En un primer momento se vio la necesidad de que los educandos y los educadores, contaran con una visión general pero construida y compartida desde todas las voces de lo que concebían por territorio y específicamente por el territorio que habitan, para posteriormente identificar elementos problemáticos, potenciales y constitutivos del mismo para su comprensión y transformación, y para ello se hace uso de la Cartografía Social. En este proceso se observó que también los educadores tenían una herramienta muy potente ya que esta comprensión del territorio ayudaba para involucrar el mismo en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje en los 3 ejes del preuniversitario (Comprensión lectora, razonamiento lógico y contexto). Se comparte a continuación uno de esos elementos que destacan de la cartografía social realizada en el Prepreu en la sede de Caldas del 2015:

Identificar a las tiendas de barrio, como lugares representativos de sus territorios nos generó opiniones y sensaciones encontradas entre nosotros. En un primer lugar Sergio, nos problematiza esta situación al poco reconocimiento con lugares culturales o con Juntas de Acción Comunal de otros barrios de Caldas, que podría tener una lectura individual, en cada caso, y diversa, que pretendemos abordar en posteriores sesiones de la cartografía. Y en segundo lugar, encontramos

las opiniones de Mazo y la de quien les escribe⁹, quienes vemos en las tiendas un sitio diverso, de encuentro y reunión con lxs amigxs y familiares, y como sitios que fomentan (en cierta medida) una economía comunitaria o barrial, en donde las mismas personas de la comunidad pueden poner en venta los productos que ellxs mismos fabrican o construyen. Estas fueron solo algunas opiniones sobre este punto, por el cual no pretendemos hacer una investigación propia sobre esto, pero si fomentar el espíritu investigativo de las diferentes personas que aquí nos reunimos (Profes y estudiantes), aunque se seguirá abordando en los recorridos barriales que se puedan llegar a realizar en los espacios de la cartografía. (Tomado del informe: Recuperación vivida en la cartografía social, elaborada por la sede de Caldas en el 2015)

Si bien el ejercicio de la cartografía social se concibe solo en un momento, son las mismas necesidades del territorio y de los sujetos involucrados quienes han llevado a que se realice de forma un poco más constante en todo el ejercicio anual del preuniversitario, generando nuevas lecturas que posibiliten afrontar nuevos contextos. En este sentido, las conclusiones generadas por la sede de Caldas en su cartografía social del 2015 es muy disiente en el sentido pedagógico del ejercicio:

En general, tuvimos una sensación de satisfacción con el trabajo aquí realizado, pues sabemos que es un primer paso en una nueva forma de construcción de conocimiento, intercambio y dialogo de saberes que potencian a lxs habitantes, estudiantes y profesorxs que en estos espacios nos encontramos. Además vimos como lxs mismxs estudiantes pudieron aportar sus conocimientos, sin que los dinamizadores (que tenían poco conocimiento físico de Caldas en general) intervinieran, en la distribución espacial de sus barrios y en la ilustración, en diferentes lenguajes de estos mapas. (Tomado del informe: Recuperación vivida en la cartografía social, elaborada por la sede de Caldas en el 2015)

⁹ Quien escribe el texto es Esteban Marín.

Al igual que la cartografía, la Escuela de Padres es un espacio que se proyecta al inicio del preuniversitario y se construyó debido a la necesidad que se tenía de que los padres de familia y/o acudientes conocieran el proceso y se generara una garantía de confianza, pero también de participación para las y los educandos. En el desarrollo de los primeros encuentros se logró compartir no solo información y objetivos generales del espacio, sino que se identificó que los padres, madres y/o acudientes se apropiaban del proceso y comprendían la necesidad y la potencia del mismo. A la vez, que se empieza a generar un proceso de formación política con ellos, pero que durante estos último 4 años no ha tenido la suficiente constancia como para decir que es un proceso y no solo un espacio de 2 días máximo en donde se encuentran y comparten con ellos ciertas reflexiones.

Pero durante el trasegar del CEPPF se han desarrollado otras actividades y por ende, formas propias de realizarlas, y que se considere importante resaltarlas debido a algunos elementos que surgieron en los encuentros y en el análisis documental en donde se ve la relevancia que se le ha dado y de la misma manera, que han significado en quienes lo adelantan y para el colectivo en su generalidad.

En el año 2012, las personas que hacían parte del aquel entonces preuniversitarios Popular Paulo Freire (como se le conocía hasta el momento al proceso), comenzaron a realizar otro tipo de actividades y procesos que salían del esquema del ser un proceso solo que hacia un preuniversitario. Pero es el acumulado en este lugar, y en otras organizaciones, lo que lleva a estas personas a empezar a realizar actividades principalmente en defensa del territorio y el medio ambiente en un lugar como Sabaneta, en donde las personas del colectivo que vivían allí, comienzan a constituir la Veeduría ambiental de la Romera, como escenario de defensa de este parque ecológico y la diversidad de especies que en este habitan, debido a la creciente demanda

de terrenos para la expansión urbanística que vive y vivía en ese momento los municipios del sur del Valle de Aburra, como lo era Sabaneta.

Si bien esta veeduría no se articuló de forma orgánica al proceso del preuniversitario Popular Paulo Freire, si represento un trabajo que problematizo en el mismo escenario lo que se hacía con la gente y en los barrios. Se comenzaron a trabajar las huertas en algunas de las sedes del preuniversitario, en donde se proponía la apropiación de la soberanía alimentaria en contextos urbanos con la intención de propiciar entre educandos y educadores el cuidado de estas y la reproducción de las huertas en sus hogares. Durante el año 2016 también se trabajaron algunas huertas sobre todo en la parte de Caldas, en donde se intencionaba e invitaba a los estudiantes y personas del barrio Mandalay a trabajar en 6 camas de huertas que se habían instalado en el acueducto comunitario, y que se desarrollaba de la mano de un trabajo en educación popular ambiental que desarrollaba el grupo ABARCO de manera conjunta con el CEPPF.

Como conclusión en este subcapítulo, es importante resaltar que la experiencia del CEPPF alrededor del desarrollo del preuniversitario en estos más de 10 años, es muy valiosa e importante, no solo para la identificación y potenciación de las practicas pedagógicas en los contextos de educación popular, sino también, en el desarrollo de propuestas similares en otros lugares y de dialogo entre los preuniversitario y preicfes del país, y también de otras experiencias de educación popular en las que dialoga la relación con la educación formal en Instituciones Educativas, de cualquier nivel de enseñanza, como con los procesos que trabajan desde los barrios en escenarios comunitarios.

4.3. El Devenir Político-Pedagógico en el CEPPF

En este último momento, pero que no fue lo último en el desarrollo de la metodología, se vieron involucrados integrantes y una estudiante del año 2018, al igual que diversos momentos

se vivieron para la organización de este capítulo final del presente informe. En este entran algunos de los talleres realizados en el trabajo de campo y un taller posterior de análisis colectivo de la información.

Como primer momento nos encontraremos con “Lo que somos, lo que fuimos y lo que queremos ser”, en el que se presenta unas bases pedagógicas y políticas del CEPPF a partir de escenarios de reflexión/acción presentados en relatos elaborados en los talleres de investigación. En el segundo momento tendremos el apartado “Ser con Otros, Otras y lo Otro” en donde se visibiliza los diversos escenarios, procesos y articulaciones con los cuales se han permitido tejer procesos de unidad en la diversidad. Por último “La Pedagogía Social y la Educación Popular. Un compromiso entre la militancia y la profesión del educador” nos muestra una voz, que es muchas voces, desde la confluencia entre la militancia, la academia y los procesos populares en la necesaria confluencia, y distinción propia, entre la educación popular y la pedagogía social crítica.

4.3.1. Lo que somos, lo que fuimos y lo que queremos ser

Para iniciar, este aspecto fundamental en el CEPPF y en su apuesta desde la educación popular, abordaremos algunos escritos reflexivos que vinculaban lo que han vivido en el colectivo, los sueños que tiene en el y lo que sienten como visión política en el mismo de integrantes del proceso, fruto de los talleres en el marco de la investigación.

Este apartado lleva como título el nombre de una versión de las escuelas de formación política que se llevó a cabo durante los años 2016 y 2017. Que recogen los elementos concernientes a elementos centrales de la identidad política del CEPPF y su devenir, en estos ya más de 10 años de trabajo desde la educación popular. En estas categorías encontramos: Educación popular,

pedagogía, Congreso de los Pueblos, autonomía y autogestión, libertad, movimientos sociales urbanos, pensamiento crítico, poder popular, territorio-trabajo territorial, vida digna, transformación social y anticapitalismo.

Cada uno de los conceptos nombrados anteriormente, hacen parte de lo que desde el inicio se ha planteado como elementos constitutivos de la apuesta política y pedagógica del colectivo, para pasar a los elementos que consideraban para ese entonces, año 2016, eran y que aún siguen siendo parte elemental de la apuesta del CEPPF y por ultimo aquellos escenarios y lugares desde los cuales el proceso pretende apostar en ese gran escenario de disputa y lucha con otros y otras en los territorios. Para la organización del informe se decidió solo trabajar a partir de 3 escenarios o categorías: Congreso de los Pueblos, poder popular y anticapitalismo. Teniendo en cuenta que los 3 hacen parte de un mismo relato en la base política y pedagógica del CEPPF. Además, es importante resaltar que varias categorías ya se trabajaron en capítulos anteriores y otras pueden verse enmarcadas en alguna de estas 3 que se seleccionaron para abordar este apartado.

Y es que hablar de las bases políticas del CEPPF, es hablar de las experiencias y procesos que quienes hacen parte de el, han vivido en los caminos que en la construcción de procesos de liberación se gestan en los territorios de nuestro país. Tal es el caso de Shara, quien nos comparte su experiencia en el colectivo:

Fui creciendo, en el mismo lugar pero con diferentes dinámicas, fui siendo más rebelde y desencontrándome más con el mundo y la vida, en uno de esos días tuve la suerte más grande del mundo de conocer a otrxs sujetos que eran igual de rebeldes a mí y me di la oportunidad de caminar el proceso del PreU con estas personas y posteriormente decidí mi vida con ellxs. Todo ha sido como ese sol y esa luna que plasme posteriormente. Ha sido luz pero también ha sido un proceso difícil, donde me he encontrado con la crítica y el sufrimiento de entender la vida y de cambiar, no

obstante, puedo decir que aquí, con ustedes es donde quiero construir poder, para poder ser y hacer. (...) Mi sueño es construir un mundo nuevo, un mundo nuevo donde no quepan las injusticias, ni el hambre, ni el sufrimiento, ni la soledad, ni el despojo, ni la explotación a la madre naturaleza. Un mundo donde también quepan muchos otros sueños, y para eso me sueño un bachillerato popular, me sueño escuelas populares y comunitarias, me sueño espacios desde el arte y la cultura, me sueño diferentes formas para construir poder, desde la educación popular. (Shara (integrante), taller, 6 de abril de 2019)

Shara Michael, quien fue estudiante del preuniversitario en el año 2016 y posteriormente ingresaría como integrante del CEPPF, destaca en su texto el elemento que muchos retoman y es el del poder, entendiendo que este se ejerce también desde estos escenarios como un colectivo de educación popular, las escuelas populares y como sujetos y sujetas políticas. En este mismo sentido en su relato se devela la relación de opresión que existe en diversos escenarios de poder, en este caso el sistema patriarcal “Mi postura política es el feminismo libertario, es el amor, los movimientos de Latinoamérica y un montón de elementos contruidos con ustedes.”, en donde se define como “feminismo libertario” y desde nuestra América, la visión política que ella concibe construye desde el colectivo.

“La pañoleta (CDP) no la traje por eso, pero ese puede ser mi objetivo, también en la idea que venían hablando. Parece yo me sueño el colectivo construyendo poder popular, haciendo poder y siendo poder. No necesariamente en esas instancias mayores, pero siendo poder en los colegios, en los barrios, en las JACs, siendo poder en los hogares y como colectivo (...)Mi sueño es que como colectivo, la educación popular, el CDP y los otros movimientos comunitario, populares de la ciudad, que construyamos ese movimiento que lo sigamos fortaleciendo y que la EP sea ese medio, esa herramienta, que sea la forma en cómo vamos a construir ese movimiento, y en el cómo vamos a ganar porque vamos a ganar. Lo tenemos que tener claro y creen en eso. Y la

educación popular va a ser ese medio, ese transporte que nos va a llevar a los cambios.” (Shara (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Esta relación entre la educación popular, el feminismo y los movimientos sociales, en especial el Congreso de los Pueblos, es una relación de poder con la cual se disputan escenarios a los modelos hegemónicos tradicionales de concebir en un primer momento el territorio, que para los movimientos sociales en América Latina, con una fuerte presencia feminista, el cuerpo es el primer territorio, y así como se defiende y se construye e interpela constantemente esto mismo se hace con el barrio, la vereda, la ciudad y el país. Esto nos lleva a plantear una propuesta de pedagogía feminista, como lo presenta Korol (2016):

La pedagogía feminista recupera de la educación popular datos centrales como el lugar del cuerpo en el proceso educativo, la dimensión lúdica, y recurre a los aportes de la educación por el arte, el psicodrama, el teatro de los oprimidos y las oprimidas, la danza, el canto, y el diálogo desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias (marxismos, ecofeminismo, teología feminista, feminismos negros, indígenas, feminismos lésbicos, etc.). (Korol, Pp. 22, 2016)

Es importante resaltar que en los diferentes escenarios de encuentro alrededor del proceso de investigación, se resaltaba el papel de los feminismos como un elemento central en la lucha y construcción de poder popular, como lo señalaba Korol (2016) anteriormente. Elemento que en los primeros años del proceso no aparecía como un escenario y forma de lucha, pues se entendía que los feminismos eran abordados por otros procesos con los cuales se llegaba a confluir.

Esta construcción de poder popular como elemento central del camino del CEPPF está representado en las palabras de Mateo, quien en el momento es el integrante activo más antiguo, y representa en su relato lo que muchos han venido expresando durante el desarrollo de la

sistematización, y que se hace comprensible al entender la historia, apuestas y funcionamiento de un espacio como el colectivo.

Escuchar punk fue sentirme joven. Fui descuidando la teoría musical que aprendía desde niño por acordes de quintas que tocábamos rápido para desahogar nuestra rebeldía. Conocí la ciudad, ande por las calles, tomé licor, probé algunas drogas. Terminé agotado el colegio y entré a la UdeA, siempre quise entrar allá. Un amigo que conocí en una banda de hardcore me invitó al Preu Popular Paulo Freire. Cuando yo entre a la U en 2010 se instaló el Congreso de los Pueblos, y me toco ir como parte del preu al Congreso de Tierras en 2011. Me fui involucrando en el movimiento social y fui madurando paso a paso con el colectivo. Mi rebeldía juvenil se iba forjando en una actitud frente a la vida más orientada hacia el cambio revolucionario. Eso implicó adoptar mayores compromisos y bajarle a las fiestas. En el colectivo encontré otros sentidos para vivir (...) Ser un educador popular, ver que las personas que participan en los procesos de educación popular transformen, junto con nosotros, los territorios. Que construyamos espacios donde las comunidades y los pobladores decidamos como queremos vivir y seamos felices en la ciudad y el campo. Sueño ver materializados algunos de los ideales de la educación popular en procesos territorializados, consientes, en disputa de destrucción y construcción de poder. (Mateo (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

En su texto se ve la historia de una juventud crítica, formada alrededor de la música (Punk o Hip Hop), que empezó a generar en ellos ciertas lecturas del mundo que les rodeaba y de lo que estaba mal en él. La rebeldía pues, se convierte en un elemento común en la historia de vida de estas personas, que se encauza al encontrar un escenario político en donde confrontar ese modelo de sociedad que no quieren, y construir otros mundos posibles, como dicen los zapatistas, referente que también encontramos en el texto de Mateo y que el relaciona a la construcción de

poder popular, como “la democracia como mandar obedeciendo, construir poder popular desde las bases, escapando de la obsesión con el Estado, el control, el dominio y el orden”.

Necesidad de repensar el SOCIALISMO. Socializar los medios de producción, materiales e inmateriales. Disfrute, cuidado y reconstrucción de vínculos entre personas y naturaleza. Cuestionar el dogmatismo, tener la autocrítica como principio y valorar la democracia como MANDAR OBEDECIENDO. CONSTRUIR PODER POPULAR desde las bases, escapando de la obsesión con el Estado, el control, el dominio y el orden. (Mateo (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Esto último que expresa Mateo, puede ser una concreción un poco más detallada de la concepción de Poder Popular en el CEPPF, en donde se plantea formas alternativas al Estado para la construcción de instituciones y organismos populares que tengan como base la democracia directa, en concordancia con el modelo de los Caracoles Zapatistas, pero también de movimientos y organizaciones en Colombia, muchas de ellas del Congreso de Los Pueblos, que construyen poder popular desde los Territorios Agroalimentarios, las Zonas de Reserva Campesina y los Resguardos Indígenas y de las comunidades negras. Desde el Congreso de los Pueblos, y precisamente desde el Valle de Aburra, se define al poder popular de la siguiente forma:

Comprendemos el poder popular como una construcción de contrapoder que implica el ejercicio autónomo y soberano del ordenamiento de la vida y de los territorios. Contiene la búsqueda de la libertad de los sujetos políticos, pero una libertad colectiva y no desde el individualismo. Existen diversos actores que son quienes históricamente han intentado construir formas de poder popular. Estos actores se han agrupado en la categoría de bloque popular. Lo entendemos como la articulación de actores oprimidos y explotados que son conscientes de su condición y que se organizan para construir propuestas de transformación de la realidad. Son los

sectores populares que buscan dignificar la vida desde una vocación de poder. (Seminario Político-Ideológico “Carlos Alberto Pedraza”, Pp. 67, 2015)

Esta definición de Poder Popular, construida desde la misma localidad y en donde también está la voz del CEPPF, se lee en los diferentes escenarios de formación, acción y movilización en los que se participa como CDP, aunque el colectivo sabe que la construcción y desarrollo de los mandatos se hacen también en el trabajo político-pedagógico en cada uno de los barrios. Es importante resaltar estas dos lecturas que hacen José y Shara, quienes después de ser estudiantes del preuniversitario, al año siguiente comienzan su militancia en el CEPPF y en el CDP, y ven desde los espacios organizativos, de movilización y protesta, escenarios de construcción de otras realidades:

Yo traje la pañoleta del Congreso de los pueblos, y más allá de lo que representa el CDP, porque fueron a los primeros espacios a los que caí ya estando como estudiante en Aranjuez, y fui articulando las dos cosas. Uno de los primeros espacios a los que caí fue uno en Caldas de “Párese duro” y el otro fue a San Luis (Festival del agua), y fue gente del CDP y del colectivo y fue algo muy bonito, que fue más allá del aprendizaje, las discusiones políticas, los significados de lo que hablamos, esto se vive es en el compartir con las personas, y cuando yo caí a esos espacios, y ver a la gente del colectivo y las demás personas tan lindas y atentas. Eso que plasman Galeano o Freire, las personas lo viven, lo son, en personas y en acciones. Por eso también lo traje, más allá de las cosas organizativas, de las reuniones, de este tipo de cosas, los dos primeros espacios que caí fue en articulación con el CDP Antioquia que me marcó mucho. (Shara (integrante), taller, 16 de abril)

Fue en el 2015 y si bien yo no me había unido al espacio, asistir ahí me permitió conocer muchas experiencias, oír pescadores, campesinos y de verdad me gustó bastante escuchar a procesos que no solo eran estudiantiles, además de que ese día me pusieron hablar en la

instalación, hacer la presentación del colectivo y eran 200 personas (jajaja). (Jose (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

Esta influencia política de movimientos sociales y populares, al igual que de corrientes político-ideológicas, que cimientan las bases del CEPPF, son diversas y vienen de esas mismas tradiciones de la izquierda en Colombia, pero también de entenderse hijos e hijas de América Latina, de la cultura de los pueblos originarios y la construida por movimientos en nuestros países, en este sentido Mateo expresa lo siguiente:

Yo les comparto otra vez mi objeto, para reivindicar la posición política del colectivo, que también ha estado nutrida por Paulo Freire. Si pensamos en el nombre que tiene el colectivo, no es tanto idealizando una figura o un hombre, sino por un pensamiento que realmente me inspira el cambio, es una visión del socialismo, pero muy autocrítica, que parte de hacerse preguntas, de pensar críticamente, de compartir sin dogmatismo, de reivindicar prácticas democráticas, de mandar obedeciendo que nos siempre está en la izquierda. Entonces es una postura a la que yo vuelvo, porque cuanto habría que leer para estar seguro de un mismo o en contacto con la realidad. Pero muchas veces lo hacemos emocionalmente, y la emoción es fundamental en la política, pero no es lo único. No siempre, pero a veces las emociones llevan a dogmas o a visiones totalitarias del mundo, no deja que el otro piense. Entonces Freire me ha permitido hacerme preguntas con respecto a eso, he intentado guardar una coherencia con todas las contradicciones que uno tiene. (Mateo (integrante), taller, 16 de abril de 2019).

Con relación a esas corrientes político-ideológicas alrededor de las cuales se puede ubicar al CEPPF, David nos expresa sus sentires antes de entrar y su identificación en la apuesta política del mismo.

Hoy por hoy, por azares de la vida e intenciones de algunas personas a acercarme, terminé en el Freire. Muchos reparos tuve frente a la propuesta de estar en el colectivo, pues pensaba que solo se

hacía preu y que eran muy “camilistas”, y yo venía de la onda del anarquismo y lo libertario (...)

Después de hacer el GRITA descubrí que en el Freire existían muchas construcciones afines a lo que pensaba y que, además, era un espacio abierto a la construcción colectiva. Hoy me defino como educador popular convencido, socialista libertario y persona feliz de hacer parte de este espacio (...)

Mis sueños personales y colectivos van de la mano. Me sueño pudiéndome dedicar tiempo completo a actividades del colectivo, en un escenario educativo desarrollado en un entorno donde los movimientos sociales estemos ganando, donde estemos viendo el fin del capitalismo. Me sueño un mundo nuevo, donde la educación construya en libertad de forma crítica (...) La posición política se ha construido en medio de las relaciones con los y las otras, como colectivo no nos enmarcamos en un “ismo” pero nos reconocemos siempre en la causa de lo popular, en el creer en mundos nuevos anticapitalistas. Personalmente me enmarco en el amor al pueblo y sus luchas, en el odio al capitalismo, el amor a la libertad. (David (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

En el texto de David, vemos como existen unas “etiquetas” que se convierten en referentes en los espacios de los movimientos sociales y políticos, y que en este caso se identificaba en su relato al CEPPF como un proceso “camilista”, que concibe la relación entre el cristianismo y la revolución como herramienta para la liberación, fruto del pensamiento y la acción en Camilo Torres Restrepo¹⁰. En este relato David, que se identifica como un socialista libertario, logra identificar en los discursos y prácticas del CEPPF una propuesta cercana y afín a lo que el concibe como “la causa de lo popular” intentando alejar al proceso de cualquier etiqueta alrededor de un mismo, pero que claramente se identifica como una apuesta anticapitalista.

¹⁰ Camilo Torres Restrepo, fue un sacerdote, sociólogo, líder social y popular, y combatiente del Ejército de Liberación Nacional. Su Movimiento del Frente Unido, fue una apuesta a inicio de los años 60s por construir un bloque social que le disputara la hegemonía a los partidos tradicionales en Colombia, aglutinando a las clases populares y sus sectores políticos.

Este relato evidencia ciertos elementos en común con los diferentes escenarios con los que el CEPPF ha compartido y en los cuales se articula, pues en el espectro del movimiento social en Colombia, el colectivo, su historia, sus escenarios de articulación, trabajo y organización hacen parte de lo que se conoce como “La Familia Camilista”¹¹, que no es más que una referencia para etiquetar a quienes confluyen en corrientes de izquierda herederas del pensamiento de Camilo Torres y de sus procesos, como lo fue el Frente Unido, y su intencionalidad de unidad con todos los sectores disidentes de la sociedad colombiana en su momento.

En Melissa, quien hace parte de la Zona Sur del CEPPF, y se acercó al colectivo como estudiantes del preuniversitario y ahora es una integrante del proceso, vemos dos elementos que anteriormente lograron emerger y toman fuerza en este relato general.

(..) comparto con las personas que leo el mundo y tejo sueños; personas con las cuales encontré un lugar para estar y crecer, pero principalmente para luchar resistir como un verdadero acto de amor. Aun escucho verano traidor y lo hago con mis amigas y compañeras del Colectivo de Educación Popular Paulo Freire (...) Con el colectivo me sueño el cambio, la educación en sí mismo no resulta ser transformadora, hay que trabajar con las personas que construyen esas prácticas transformadoras. Si queremos pensarnos nuevas realidades hay que trabajar con las demás.
(Melisa (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

El primero elemento al que se hace referencia es que el trabajo desde la educación popular no se hace solo con quienes hacen parte de este proceso u otros procesos similares, esta apuesta político-pedagógica tiene una base fundamental en su desarrollo y es que en todo momento se hace de forma conjunta con quienes se piensa trabajar o beneficiar en el trabajo, alejándose un

¹¹ En Colombia algunos estudiosos de la política y los movimientos sociales hacen una diferencia entre dos corrientes a partir del título de *familia*. Por un lado esta “La Familia Comunista” en donde se agrupan a expresiones como la Fuerza Alternativa del Común, Unión Patriótica y el Partido Comunista; y por “La Familia Camilista” expresiones como el Congreso de los Pueblos, El Coordinador Nacional Agrario, entre otros.

poco así de una manera vanguardista del trabajo político, principalmente a los procesos y organizaciones más de un corte leninista, y aterrizándose en la construcción y el dialogo de saberes permanente con la gente y las comunidades.

El segundo elemento es el del “amor” como acto político, y es un acto político transformador y con el otro, la otra y lo otro, como ella misma lo expresa “Relacionarnos desde el amor y el cariño es un acto político y eso es a lo que debemos apostarle en el colectivo para construir con el otro.”. Y es que como decía David en los párrafos anteriores, el CEPPF en su esencia tiene una presencia constante del pensamiento de Camilo Torres, y en donde el concepto del Amor Eficaz es constantemente referenciado en textos, discusiones y proyecciones en el proceso. Entendiendo pues que el amor eficaz es buscar realmente que ese amor o ser con otros de manera constante no que se quede solo en el voluntarismo inicial con el que nació el CEPPF, sino que busque formas y herramientas que permitan la eficacia de este amor, ayudando realmente a la construcción de caminos para la liberación.

La historia y las memorias de la ciudad también se convierten en elemento constitutivo de un proceso de educación popular. Es así como Sarah en su texto devela un elemento constitutivo en este relato, que también es político en donde se abordan experiencias y luchas que se han desarrollado en nuestras ciudades, en donde los pobladores urbanos nos hemos constituido como el motor de dinámicas colectivas y propias de concebir el territorio.

(...) Ahora, esos héroes y heroínas se han multiplicado, algunos/algunas han caído, pero no han muerto; los vi en señoras que nos contaron acerca de cómo lograron construir la iglesia del barrio a punta de empanadas, los veo en aquel vendedor de aguacates que sonrío mientras dice como esta de jodida la vida; en quienes se juntaron para compartir un sancocho y hablar de cómo se sueñan su barrio. Además, ellos están en mis compañeros y compañeras que paso a paso van construyendo;

muchas veces con tropiezos, pero con la convicción de que hay que pasar de la crítica (y la autocrítica) a la acción (...) Me sueño construyendo poder popular con otros y otras, entendiendo la diversidad de cada una; en un mundo nunca acabado, lleno de aprendizajes, donde cada día el aprender del otro, el escucharnos, el comprendernos no esté atravesado por muertes y odio. Entiendo que para lograr eso que planteo, necesito cuestionar mi papel en el mundo, mis acciones, mis pensamientos y creencias; para transformarlas y aprender de los demás. Además de ellos, juntarme con otras para reconocernos en nuestra opresión y emprender acciones liberadoras. (Sarah, taller, 6 de abril de 2019)

Es interesante que la historia del desarrollo de las ciudades, a partir del Convite¹², nombre que lleva la Escuela de formación político-pedagógica del CEPPF (Convite de Pensamiento Crítico), se una a la idea o concepción incluso central del proceso de la lucha y construcción del poder popular. Y es que la construcción de los barrios populares en Medellín, desde la experiencia traída desde el campo con los Convites, es un elemento que dota de identidad política no solo a este proceso, sino a la gran mayoría de procesos sociales, populares y comunitarios que reivindican la constitución de escenarios colectivos. Es pues el convite un elemento que en el CEPPF se convirtió apuesta ética constante y llevada a la práctica en diferentes escenarios, desde los festivales comunitarios, como los escenarios de memoria y en los preuniversitarios, en donde a través del convite se invita a la construcción con otros y otras en los territorios y con personas y procesos cercanos, a llenar de sentido y forma los escenarios político-pedagógicos que realiza el colectivo.

(...) Los sueños desde el colectivo y lo personal van ligados, uno ya no es posible sin el otro. Me sueño un mundo con condiciones más dignas para todos y todas. Desde el hogar, el barrio, el

¹² El convite es una práctica de construcción conjunta y comunitaria con orígenes en zonas campesinas, pero que con el desarrollo de las ciudades en Colombia se convirtió en la herramienta que tenían/tienen esos habitantes para construir barrios y territorios dignos.

trabajo, etc. Que se generen verdaderos espacios de poder popular, donde mi ser y quehacer alienten procesos emancipadores de vida digna y justicia (...) Mi visión política se ha ido construyendo y sigue en construcción a partir del compartir en el CEPPF, de espacios donde prima el dialogo y la cooperación. Esta visión se ha servido de pensamiento latinoamericano, de la educación y la construcción de poder popular. (Marcela (integrante), taller, 6 de abril de 2019)

El anterior escrito le pertenece a Marcela, quien hace parte de la Zona Norte del CEPPF, y se acercó al mismo como estudiante del preuniversitario siendo ya mayor de edad, con algunos semestres realizados de una carrera profesional, pero aun con la intención de pasar a la universidad pública. En su texto podemos ver en un primer momento, como el CEPPF se convierte en un espacio diferente o alternativo al modelo de vida y socialización al que estamos acostumbrados en el actual sistema social capitalista. En donde las luchas colectivas se convierten en luchas personales. Y vemos como el poder popular se retoma como un elemento que dota de identidad a quienes hacen parte del proceso.

(...) Esta nueva etapa de nuevas costumbres, nuevos rostros y una postura política, no remplazó las manos tarjadas de usar azadón, ni los cuadernos doblados de la escuela, supo fusionar mis raíces con una propuesta por un país distinto, al son de guitarras, voces de rebeldía, trapos y camisetas estampadas, tejimos una puerta a la transformación social y cuando decidí entrar juré no regresar, aun sabiendo que puedo caer en la batalla y morir en el olvido, juro no regresar. La fuerza que me hace priorizar el ideal sobre la vida misma es la convicción en la juntanza y la lucha articulada con otros y otras, la imagen soñada de mil manos juntas, la educación popular y la confianza.

Mi sueño se resume, se engloba, se refleja en la unidad de los pueblos como postura política, la unidad y el vínculo que se encuentran por la esperanza en la desesperanza, en un contexto hostil que es piel de nuestra historia hostil y que nos encargaremos de que esa hostilidad termine y la dignidad resurja. (Karol (integrante), taller, 6 de abril de 2019)

Karol, quien también comenzó en el escenario del preuniversitario en el año 2015 como estudiante y posteriormente ingresa a participar activamente del CEPPF, en su texto devela un compromiso que solo puede ser apropiado por la convicción que siente y demuestra en su escrito. La juntanza, el compromiso, la dignidad y la lucha con otros y otras, es el elemento esencial en sus palabras, que están cargadas de un sentir colectivo y de lucha, como se expresan en diversas ocasiones los movimientos sociales y populares de nuestro país en contextos de lucha y movilización, pero también tiene algo de lo que es en sí mismo el colectivo y que podría decirse, se encuentra en la mayoría de textos y expresiones de quienes integran el CEPPF, como lo podemos ver en los últimos dos textos, en donde se resaltan otros dos aspectos fundamentales, incluso como producto de lo que se concibe por sistematización.

Gateando, corriendo y saltando; gritando, sonriendo y amando... mi infancia descrita en seis palabras. Seis palabras que aún describen mi vida pero esta vez, junto a otras personas que me acompañan y comparten los mismos sueños que yo.

Una libreta y un lapicero, mi presencia y la de las otras personas que son indispensables para poder seguir con la construcción de la ciudad y el barrio que todas juntas soñamos. Pero solo con nosotras reunidas no es suficiente. "Tenemos que salir" y lo hicimos... un colegio, un salón de clases y muchos ojos brillantes y expectantes, atentos a lo que pudiera salir de mi boca y de la de mis compañeras; un montón de sentires, de vivencias y sueños que se mezclan para tratar de resolver "¿podemos transformar el mundo? ¿Cómo?" Es esa la pregunta que tengo siempre anotada en mi libreta esa libreta que intenta registrar los momentos de este colectivo.

Sueños en el CEPPF: momentos que no se quedan suspendidos en palabras y registrados en letras en las hojas de mi libreta. Un momento que se nombra ya es susceptible de ser materializable; un sueño que se comparte ya es susceptible de ser vivido; un propósito compartido debería de ser la gasolina que propulse la acción que se quiere emprender. Momentos, sueños,

propósitos... son el futuro del colectivo y el mío y la acción como excusa materializable presente en el barrio, el colegio, la universidad, la casa, la vida propia...

Un colectivo y una vida en la que se convergen muchos fueguitos, muchas formas de ver la vida, de caminarla y de sentirla. Por mi parte dos cosas importantes: la solidaridad y el amor como fundantes de una construcción colectiva del Paulo Freire. (Diana (integrante), taller, 6 de abril de 2019)

En su escrito, Diana define políticamente al CEPPF desde la solidaridad y el amor como fundantes en la construcción colectiva, y esto lo expresa en su párrafo anterior en donde retoma a Eduardo Galeano en su analogía sobre las personas siendo un mar de fueguitos. Esta misma analogía la vemos en las palabras de José Manuel en el mismo escenario:

(...) desde la política, la educación, está en desorganizarle la cabeza, desorganizar el mundo, desorganizarlo para que no todo sea homogéneo, me he encontrado con este libro (“El mundo patas arriba” de Eduardo Galeano), me encontré con el en decimo o noveno, y yo no se... crecí en una familia, y como que me enseñaban valores positivos, a ser buena persona y pasar a que uno era como virgen en esa maldad que había en ese momento, para eso que hay en el mundo, el mundo es cruel. Y este libro es el libro de la injusticia, de lo absurdo que es. Que el sol y las estrellas están en el lugar equivocado, que hay una hegemonía diferente a las otras hegemonías, nuestra contrahegemonía para poner el mundo al derecho, un mundo para las mayorías. Entonces mi sueño es eso, poner como me veo ahí, es que desde el Freire logremos ayudar a personas a aterrizarlas en su vida de cierto modo, pero que, si logren algo que los motive a vivir, soñar, luchar, a amar. Entonces con ese amor, darle un orden a la vida desde el amor. (José (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Pero lo particular en el escrito de Diana está en el primer párrafo en donde su libreta, pequeño escenario de registro de momentos y sentires en el colectivo, se convierte en su herramienta para

analizar y comprender lo que le espera al colectivo y como lo debe de enfrentar, es esta quizás una de las definiciones que se pudo construir en el transcurso de este ejercicio investigativo, sobre lo que estábamos haciendo. Y es que en esta se define una forma de concebir la sistematización de experiencias dentro de un proceso de educación popular, además de su relevancia y necesidad para ser un ejercicio cotidiano que se logre, además de racionalizar, pasar por el corazón y sentipensar¹³ esta experiencia.

Este ejercicio de compartir conceptos, categorías y concepciones de la política en la generalidad de lo que es el CEPPF, se plasmó desde diferentes lenguajes, y es así como se ha venido desarrollando hasta ahora, pero en la sencillez de la escritura y de la expresión de Alex, se expresa la complementariedad entre lo construido y lo presente en la historia y trayectoria del colectivo.

Vida En el CEPPF

Llega la adolescencia

Problemas y pensamientos diferentes

Juliana y palabras

Un deseo y un colegio

Unos pelados y un preuniversitario

La universidad y una beca

Unos muchachos, un colectivo, unas críticas y una lucha... ¡LUCHIN!

¹³ Palabra utilizada por pescadores de la costa caribe colombiana, que escucha y retoma el sociólogo Orlando Fals Borda para subrayar que “razón” y “ciencia” no son exclusivas en la interpretación o lectura del mundo, ya que los “sentidos” y el corazón, también se ven involucrados allí.

Sueños en el CEPPF

Un colectivo unido

Relaciones afectivas fuertes

Un país de educación popular

Un colegio del Freire

Una educación transformadora

Sedes por todas partes

Un planeta sano y personas vivas, un mundo mejor.

Visión Política

Una postura política

Unos compañeros soñadores

Unos sujetos que transformar

Y un país para mejorar.

Unos pelados para amar

Y con quienes formas y crear.

Unos educadores para transformar.

(Alex (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

Alex fue estudiante del Preu y allí él encontró un escenario diferente de socialización, en donde primaba el compañerismo y el afecto entre sus integrantes, esto lo llevó a participar como integrante del colectivo en el cual se fue formando políticamente y tomando posición frente al

papel que tenemos todos y todas en la sociedad como los sujetos que permiten y generan la transformación de la misma. Él es uno de los pocos integrantes que no proviene de las áreas de las ciencias humanas, sociales o de la educación. Es administrador de empresas y egresado de una universidad privada de la ciudad, a la cual accedió por medio de una beca y con la cual fue siempre bastante crítico. En la actualidad ejerce profesionalmente como administrador de empresas, pero su verdadera vocación la encuentra en los escenarios del CEPPF, principalmente en el preuniversitario y en la necesidad de transformar las realidades y subjetividades de los y las jóvenes de la ciudad para la transformación social.

4.3.2. Ser con Otros, Otras y lo Otro.

Desde el 2008, este proceso ha tenido un relacionamiento con otras organizaciones, colectivos e instituciones de un carácter similar en términos políticos, o con un relacionamiento en los lugares y barrios en los que se encontraban. Pero no es hasta el 2013, fecha que como lo hemos visto ya, marco la ruptura entre un proceso que solo realizaba un preuniversitario a un proceso que se piensa la educación popular en diferentes lugares y con otros sujetos que no son solo jóvenes, que se piensa la necesidad de encontrarnos en la proyección, articulación, vinculación y trabajo conjunto para la disputa política y la construcción de poder popular. Convirtiéndose en un eje central de la propuesta del CEPPF generar escenarios con otros y otras, llevando esto a todos los escenarios de la vida, como lo expresa Sarah “(...) yo siento que hay muchos seres que nos impulsan a crecer. Acá al lado hay otros árboles. Tiene unas cositas acá porque yo soy con, por y para las otras, entonces es como que los otros y las otras también me ayudan a estar firme.” (Sarah (integrante), taller, 6 de abril)

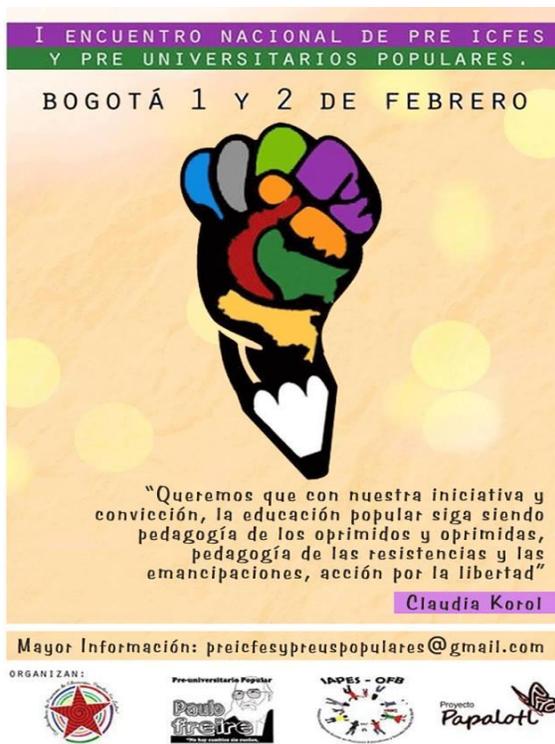
Desde el 2013, esta apuesta de unidad viene caminando desde diferentes lugares o con diferentes procesos, esto no quiere decir que las apuestas de trabajo con otras y otros no

existieran antes, pero estas se realizaban para el desarrollo de actividades concretas, y no como un proyecto político-educativo unitario. Un primer camino se abre durante el 7 y el 11 de octubre del 2013, el CEPPF participa del IV Encuentro Internacional y VII Regional de Experiencias de Educación Popular y Comunitaria, que se desarrolló en Popayán, y en cual se participó como ponentes compartiendo la experiencia del preuniversitario. En este espacio también participaron 2 procesos compartiendo experiencias similares desde sus ciudades y sus apuestas. Un proceso era el IAPES Simón Rodríguez, que contaba con un preuniversitario para el acceso a la Universidad del Cauca llamado Programa de Refuerzo y Preparatorio (PRAP), y por otro lado participo la Coordinadora de Procesos en Educación Popular En Lucha, que en ese momento estaba integrada por aproximadamente 4 preicfes y preuniversitarios de la ciudad de Bogotá.

Durante el compartir de experiencias que realizo cada uno de los procesos allí presentes se fueron identificando y confluyendo estos 3 procesos, en los que continuaría un camino de encuentro y compartir de experiencias, que llevaría a una confluencia en sus proyectos político-pedagógicos. Es importante en este momento hacer explícito un elemento central en esta confluencia de procesos y apuestas político-pedagógicas, y es precisamente en el campo de la diversidad política que componen estas expresiones:

(...) en términos de la influencia política que tienen estos procesos, no podemos dejar de señalar que pese al gran peso que mantienen, como en el resto del movimiento popular, las interpretaciones marxistas de tradición leninista y las corrientes comunistas, maoístas y camilistas hegemónicas en la izquierda política del país, hay una importante influencia de nuevas tradiciones culturales como las del anarquismo social y el autonomismo latinoamericano. También en relación con este tema, se puede afirmar que existe un alto grado de eclecticismo y pluralismo ideológico entre los y las integrantes de los procesos. (Picon & Mariño, Pp. 164, 2016)

Como se ve expresado, la influencia de las tradiciones de izquierda en el país está muy presente, pero elementos como el anarquismo y el autonomismo Latinoamérica se abren paso entre los procesos de educación popular, entre ellos los escenarios con los que se desarrolla esta articulación y que constituye una de las bases de esos primeros encuentros. Estos continuarían en el año 2014, en donde se hace un primer espacio al que se le denominó I Encuentro Nacional de Preicfes y Preuniversitarios Populares, que se realizó los días 1 y 2 de febrero en la ciudad de Bogotá y contó con la participación de procesos de Bogotá, Cali, Medellín, Popayán, Bucaramanga y Barranquilla. En este espacio desde Medellín se confluyó con un proceso histórico en la ciudad que trabaja la educación popular y preuniversitario, que es el Proyecto Papalot, pero que no decidió articularse en un primer momento con lo que se venía construyendo en estos escenarios. Es así que se decide construir una articulación nacional de procesos de educación popular, pero que debe tener como base unas articulaciones locales fuertes y en estas ir encontrándose con otros procesos en sus ciudades.



(Imagen 1: I Encuentro Nacional de Preicfes y preuniversitarios Populares de Colombia. Imagen 2: I Encuentro de preuniversitario Populares de Medellín y áreas cercanas. Imagen 3: Primer Foro de Educaciones Alternativas y Populares).

Este camino nos lleva al desarrollo del I Encuentro de preuniversitarios Populares de Medellín y áreas cercanas, los días 8 y 9 de noviembre. En estos espacios confluyen los procesos “Barricadas de Papel”, el “Colectivo de Trabajo Pachakuti” y el CEPPF. Y que en este camino para generar un primer espacio local de articulación genero actividades de discusión y encuentro, como lo fue el I Foro de Educaciones Alternativas y Populares de Medellín y su Área Metropolitana. El caminar de la unidad y la confluencia de procesos que venían adelantando trabajos similares, se vio como una necesidad en la disputa por una educación popular que afronta nuevos retos dentro del modelo económico, como lo expresa Estrada (2014):

“Si bien se han hecho esfuerzos en otros tiempo, buscando que estratos 1, 2 y 3, estratos marginales que es muy excluida por la diferenciación entre la educación privada y pública, y que todavía llegue a la universidad este tipo de población y que ustedes la estén formando es una cosa bellísima, y creo que obedece más a las necesidades de la Universidad, incluso lo veo como una resistencia contra la exclusión, la privatización, la marginalidad, la invisibilización que se hace sobre gente creativa de los sectores populares, porque es muy difícil que la gente crea que pueda entrar acá. Uno trabaja con los muchachos en los barrios populares y ellos ven la entrada a la universidad como una utopía, como algo imposible, y cuando lo hacen posible, cuando ven que es algo que se puede realizar, y que ustedes estén haciendo el trabajo y ahora de forma conjunta es algo maravilloso, creo que ese va a ser un trabajo de resistencia para lo que viene en la Universidad.” (Marín, 2014)

Estos encuentro locales, que se encontraban dentro de los objetivos de la articulación nacional, se realizaron con la intencionalidad de generar primero articulaciones locales, principalmente con procesos que trabajaran los preuniversitarios y los preicfes populares aunque en general era con todo proceso que trabajará desde la educación popular, fueron también generando las pequeñas articulaciones locales que en Medellín tomó el nombre de Articulación de preuniversitarios

populares por una educación emancipatoria (POEEMA). En estos encuentros se abordaban elementos de lectura del contexto y la coyuntura educativa, compartir de experiencias pedagógicas y organizativas y se avanzaba en delimitar las reivindicaciones y banderas de lucha que se tienen como procesos de preuniversitarios populares, para finalizar con las proyecciones que aportaran a la constitución de estas articulaciones locales y nacionales.

El encontrarse con otras personas y procesos que hacen lo mismo, marca de forma contundente no solo a los sujetos, sino también a las colectividades que ven allí escenarios para potenciar sus prácticas, en palabras de Isa:

Me pareció un espacio muy relevante porque algunos de los parches que llegaban tenían comprensión y contexto separados y nosotros para ese momento lo teníamos junto en comprensión y a partir de eso nos llegó esa duda que después trasladamos al colectivo y empezamos la discusión por la necesidad de separarlos (Isa (integrante), taller, 28 de febrero de 2020)

El CEPPF comienza el proceso en POEEMA, pero después de varios encuentros en donde todos los procesos que allí se encontraban, con excepción del CEPPF deciden no apostarle por el momento a la articulación nacional para así poder fortalecer lo local, deciden abandonar el espacio organizativo articulador, pero no dejan de trabajar de forma conjunta con la intención de fortalecer ese proceso local. Desde el cual se generan algunos espacios de formación y trabajo, en donde quizás el escenario más importante se vio al calor de las luchas estudiantiles del momento, alrededor de los cambios al examen de admisión que se querían implementar en la Universidad de Antioquia y la entrada en rigor del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025, en donde se sigue la misma lógica de desfinanciación de la educación pública superior en el país.

“Ese paro muy muy importante porque a partir de ese paro retomamos la discusión alrededor de la Universidad y no una discusión alrededor de la Universidad en abstracto sino poniendo

también en dialogo todo el acumulado que tenemos con los preuniversitarios y ponemos también en juego o en el escenario a los mismos muchachos y los traemos a la universidad para que realicemos actividades, una de ellas muy importante, es la de los avioncitos de papel llenos de sueños que se compartió en el Camilo, eso fue en una asamblea en el camilo, donde todos los estudiantes del preuniversitario, no solo nosotros sino también otros preuniversitarios que nos articulábamos en POEEMA, fueron a la Universidad y nos logramos expresar como procesos articulados que trabajábamos en los barrios y colegios de la ciudad y teníamos como educadores y estudiantes mucho que decir en este contexto y mucho por lo que luchar” (Esteban Marín (integrante e investigador), taller, 28 de febrero de 2010)

Como POEEMA no se llega entonces a ese escenario de encuentro para definir los elementos, objetivos y banderas de lucha de lo que sería la organización que articularía a nivel nacional todos estos procesos, escenario que se desarrolló los días 22, 23 y 24 de julio de 2016 en la ciudad de Medellín, en donde se constituiría, después de 3 años de encuentros, la Articulación Nacional de Procesos en Educación Popular “La Caracola”, con una intencionalidad clara de potenciar las practicas, acciones y proyecciones políticas y pedagógicas de cada uno de los escenarios presentes en ella. Como lo expresa algunos párrafos de la declaración constitutiva de la Articulación:

(...) Para nosotras y nosotros, la articulación nacional permite cambiar el espectro de experiencias compartidas entre los diferentes procesos de educación popular, así como potenciar el intercambio de saberes desde las distintas regiones y propiciar el diálogo entre diversos proyectos. De igual forma, reconocemos que existe un desconocimiento de las reflexiones y acciones de los procesos de educación popular a nivel nacional debido a su desarticulación que, en cierta medida, impide hacer de esta propuesta político-pedagógica un contundente referente de lucha.

Es a partir de todo lo anterior que nos articulamos en torno a los siguientes lineamientos básicos:

1. Nos reunimos con el propósito de visibilizar y posicionar a la educación popular como una alternativa pedagógica y política que aporte en la construcción de espacios de vida digna, en ese sentido queremos, como educadoras y educadores populares, ser un actor político activo en el movimiento social colombiano.
2. Nuestros objetivos generales son: a) aportar al debate en torno a la educación popular desde una perspectiva transformadora; b) ampliar las redes de solidaridad para desarrollar los proyectos propios y comunes al interior de los procesos y de la articulación; c) potenciar la acción colectiva y la movilización, buscando generar coyunturas a nivel nacional que nos permitan dar disputas concretas con el modelo educativo actual; d) intercambiar experiencias entre los diferentes procesos, apoyándonos y generando espacios de interlocución, formación y sistematización, y e) dar a conocer las reflexiones pedagógicas y políticas que surgen desde la articulación.
3. Nuestros principios organizativos son: a) **anti-capitalismo**, nos oponemos y luchamos contra la opresión de clase y la explotación; b) **anti-patriarcado**, nos oponemos y luchamos contra el sistema de relaciones de poder sexo-políticas, en donde los hombres dominan, oprimen y tienen beneficios que se les han negado al resto de la sociedad; c) **intersectorialidad de las luchas**, ninguna opresión representa la totalidad de la experiencia social de los sujetos, por eso, valoramos todas las luchas anti-hegemónicas y no jerarquizamos ni ponemos a competir causas políticas, por el contrario, apostamos por el trabajo conjunto con otras organizaciones y comunidades comprendiendo los diversos tipos de opresión que viven los sectores sociales; d) **educación para la vida digna**, trabajamos por construir una educación liberadora y emancipatoria acorde a las necesidades de los sectores subalternos; e) **diversidad orgánica**, valoramos y articulamos la pluralidad política, social, étnica y sexual de las colectividades reunidas en torno a la educación popular, f) **autonomía**, como articulación tenemos capacidad de decisión y de agencia, actuamos según nuestros propios acuerdos y con independencia de otros proyectos políticos

y sociales, al mismo tiempo, reconocemos la autonomía que tiene cada colectivo, que hace parte de la articulación, para tomar sus propias decisiones, determinar sus principios políticos y organizativos, y asumir diferentes prácticas; g) **horizontalidad**, incentivamos y desarrollamos la participación igualitaria de todas las individualidades y procesos, sin jerarquizaciones o privilegios; h) **solidaridad**, impulsamos e intentamos hacer efectivo el apoyo mutuo entre cada uno de los procesos articulados y los sectores sociales oprimidos; i) **autogestión**, apuesta por gestionar nuestro propio trabajo sin intervención del Estado, de organizaciones políticas o del sector privado; j) **autocrítica y transformación colectiva**, evaluáremos permanentemente nuestro trabajo y las prácticas que desarrollamos para mejorar y cambiar lo que consideremos pertinente, y k) **confianza para la unidad**, nos articulamos y trabajamos conjuntamente a partir del reconocimiento mutuo y alejándonos de los prejuicios ideológicos y el sectarismo.

(..) Finalmente, nos interesa impulsar escenarios de encuentro e interlocución a nivel local y regional con el fin de entablar relaciones, intercambiar experiencias y dialogar con los otros procesos de educación popular que existen en el país. Hacemos un llamado a estos procesos para que se acerquen y se unan a construir, codo a codo, este escenario de articulación. Solo si juntamos nuestras voluntades y esfuerzos podremos avanzar en la construcción de una nueva educación para una nueva sociedad, solo si prescindimos de lo que nos separa y potenciamos aquello que nos une, será posible consolidar una propuesta educativa transformadora y crítica que repercuta e incida en el movimiento social. ¡Construyamos juntas y juntos ese mundo nuevo que llevamos en nuestros corazones!

(Texto recuperado del archivo del CEPPF)

En esta declaración de la articulación, logramos observar la justificación y los objetivos de la misma, también se plantean algunas rutas de trabajo, pero resalta sobre todo los principios éticos

y políticos de la misma, en donde encontramos: anticapitalismo, antipatriarcado, interseccionalidad de luchas, educación para la vida digna, diversidad orgánica, autonomía, horizontalidad, solidaridad, autogestión, entre otros. Estos elementos son los que en el trasegar se habían identificado que compartíamos, y otros que son necesarios para el encuentro entre la diversidad también que compone a los procesos que se articularon.

Durante los años 2017, 2018 y 2019 la articulación no cumplió con sus rutas de trabajo y sus objetivos propuestos, incluso los de corto plazo. Esto podría tener varias explicaciones, como por ejemplo que tanto el IAPES Simón Rodríguez como el CEPPF hacen parte del CDP, y en la actualidad de Ciudad en Movimiento¹⁴, dinámica que muchas veces hace priorizar una agenda desde los movimientos sociales y no desde las apuestas concretas de “La Caracola”.

Esta apuesta de poder “ser con otros y otras” se ha visto ejemplificada en los territorios en los que ha tenido presencia el CEPPF, ya que al no entenderse como un sujeto único, y que incluso en algunos pocos casos son personas externas a los territorios quienes dinamizan procesos y actividades, ha sido un elemento fundamental en el qué hacer político, la juntanza entre actores e instituciones que tienen presencia en los mismo lugares, pero sobre todo entre personas “Veo otro montón de seres, otro montón de espíritus que nos podemos encontrar y lo influncian a uno. Y le puse un poquito de rojo, porque creo que hay fuerzas de fuego y hay almas que se desarrollan de manera diferentes, que arden con otras sustancias.” (José (integrante), taller, 6 de abril de 2019).

Este encuentro con los otros/otras y lo otro, lleva al CEPPF a encontrarse con una primera institución que fueron los colegios e Instituciones Educativas en los que se empezaron a

¹⁴ Ciudad en Movimiento es una organización de carácter urbano que nace en el 2019, en la que convergen distintos procesos que construyen propuestas de un nuevo país desde los territorios urbanos. Varios de los procesos que hacen parte de este espacio, también se articulan al Congreso de los Pueblos.

desarrollar los preuniversitarios, pero como lo vimos en el primer capítulo de este informe, no iba más allá de una relación utilitarista por parte del CEPPF para el uso de los espacios físicos, pero también por parte de los colegios y las IE para realizar una actividad que aportaría al acceso de más estudiantes a la educación superior pública, que se iría desarrollando con la construcción del “prepreu”.

En ese encuentro con lo otro, con lo diferente a uno, también había encuentro entre cercanos pero que por cuestiones de diferencias político-ideológicas, en el mismo campo popular, pues se planteaban algunas divisiones. En ese camino algunas personas del CEPPF y otros cercanos de diferentes procesos construyeron un escenario que durante algunas sesiones generó un diálogo con diversos sujetos y procesos, con la intencionalidad de confluir en el pensamiento y con ello en la acción. Este espacio fue el Grupo Itinerante de Trabajo Anarquista, en adelante GRITA.

“Yo traje dos flayer¹⁵, de espacios que fueron del GRITA ¿no sé si recuerdan? Eso se relaciona mucho con la entrada mía al colectivo porque yo estaba en otro parche que se llamaba “Agite libertario” y el Freire me “cooptó” de buena manera; y digamos que de esos primeros escenarios de articulación que tuvimos era el GRITA (Grupo Itinerante de Trabajo Anarquista), nos parchábamos a hablar de anarquismo. Fue un escenario que me ayudó a querer la convicción de que, desde acá, desde este colectivo se construían ideas chimbadas alrededor de algo que me gusta a mí que es el tema de lo libertario y el anarquismo. Uno a veces tiende a encasillar los procesos en una idea política, y tal vez eso era una de las cosas en las que yo no me metía al Freire, porque Eder me decía “Métase al Freire, esos chinos por allá donde vos estas no camellan” y bueno, como que ese escenario me relajó, me mostró otras vueltas que se construían desde acá, incluso lo que era agite se volvió después la sede (Envigado).” (David (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

¹⁵ Publicidad de un evento.

“Yo quiero decir algo ahí, porque el GRITA fuimos nosotros dos, más otras personas que quisimos acercar a ese espacio y que incluso en ese tejido que estamos intentando hacer acá para que emerjan esos elementos que son importante al leer lo que hemos sido en esos 10 años, y algo en lo que de pronto muchos tenemos y es el interés por el anarquismo, y que el anarquismo sea también un elemento fundamental en las disputas y construcciones que nosotros nos damos en este momento. A veces nos cerramos en que somos camilistas, guevaristas, socialistas o comunistas, y nosotros decimos que la disputa se da en y con la idea anarquista, y muchas veces los procesos y movimientos hacen viva la propuesta anarquista sin decirlo, y eso ha sido muy común en América latina y en nuestro país, y es muy bonito porque nosotros no tenemos que ir andando con una bandera negra y diciendo que somos anarquista, nosotros tratamos que desde nuestro trabajo, la educación y lo popular se vea ejemplificado ahí, más allá de las etiquetas que nos ponen o nos podemos. Y fue eso, el objetivo que teníamos con el GRITA era llenar de anarquismo el Congreso de los Pueblos (...) Lo que queremos hacer y soñamos, hagamos con el colectivo.” (Esteban Marín (integrante e investigador), taller, 16 de abril de 2019)

En el GRITA se ejemplificaron varias propuestas que se han venido desarrollando en el colectivo dentro de su proyecto político y pedagógico, en el que podemos resaltar espacios y escenarios de confluencia con otros y otras como lo es el trabajo que desde inicios del 2019 se viene desarrollando con Ciudad en Movimiento y diferentes procesos en algunas zonas del Valle de Aburra, especialmente en la Zona Norte (Bello-Copacabana), Zona Sur (Itagui, Envigado, Sabaneta, San Antonio de Prado) y en el Territorio Oriente (barrio Altos de la Torre). Y en los últimos años, el trabajo que se viene realizando con la editorial del CEPPF llamada “La Protesta”, con la cual se ha impreso ya un libro, y continua con el trabajo para seguir divulgando las diversas educaciones populares, alternativas y libertarias desde la publicación de libros y fanzines.

4.3.3. La Pedagogía Social y la Educación Popular. Un compromiso entre la militancia y la profesión del educador

Los siguientes párrafos presentes en este subcapítulo, hacen parte de la catarsis que significa el transcurrir de un proceso en la maestría, pero que se dialoga y a la vez confronta los escenarios que se habitan. Tanto la pedagogía social como área de estudio y la educación popular como escenario de praxis, deberán continuar con una profunda reflexión teórica y práctica que las lleve a identificar sus diferencias y relaciones, al igual que sus potencialidades y limitaciones propias para cada contexto y cada objetivo en el trasegar de cada una de estas necesarias miradas para la transformación desde la educación y la educación en su transformación.

La pedagogía social, como el área que estudia la educación social en general, se encarga de identificar, satisfacer o transformar las necesidades concernientes al desarrollo de los individuos y las comunidades o más precisamente “a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Nuñez, 1999: 26). Diversificándose en áreas tan diversas que van desde el abordaje a problemas de inadaptación y marginalidad, como a la educación de adultos y la formación política y laboral, entre otras. Es fundamental a la hora de hablar de este tema “no restringir la pedagogía social a una teoría que asimila los complejos procesos de integración a la mera adaptación, sino más bien al fenómeno y desarrollo de una cierta actitud crítica en y frente a la sociedad” (Caride, 2005: 55), ya que diversos autores solo sitúan el papel de la pedagogía social en la reproducción de ciertos valores y la transformación de sujetos solo en el marco de la readaptación a un determinado modelo social, pero nunca como una serie de procesos que cuestionan y posibilitan la transformación social.

Hasta aquí se han abordado algunos elementos generales de la educación, correspondiente a los dos conceptos centrales en el presente texto. Por una parte, la educación popular, que nace con la intencionalidad de hacer una lectura del mundo desde la palabra propia y el contexto con el fin de superar la condición de oprimido de los sujetos de las clases populares. Y por el otro, una pedagogía social, que nace en un contexto diverso y responde a diversas necesidades, todas ellas fruto del contexto social, cultural y económico determinado por la historia y su lugar de desarrollo.

Ambas corrientes pedagógicas sitúan su accionar, a partir de la subjetividad de quienes impulsan las investigaciones o acciones, y por ende rechazan la neutralidad y el positivismo dentro de ellas. Pero cabe resaltar que la educación popular al contrario de la pedagogía social, no depende del papel subjetivo de quienes impulsan, sino que en ella misma vive una posición y una visión hacia y frente al mundo. Es decir, la educación popular es una forma de develar las desigualdades existentes en el modelo económico capitalista para superar estas desigualdades y la condición de clase oprimida. En este punto es fundamental la relación que existe entre la educación popular y la Investigación Acción Participativa (IAP) en la construcción de un sujeto político comprometido no solo con la producción académica y de conocimientos, sino también con la apropiación y ejecución colectiva de la investigación por parte de los sujetos que se empoderan y emplean sus conocimientos y saberes para potenciar sus comunidades y aportar al debate académico. El concepto de praxis se constituye como un elemento central a la hora de abordar la relación entre el educador, que a su vez es investigador, y las comunidades que posibilitan la emergencia del conocimiento “Este es un aspecto fundamental del método de investigación porque, como queda dicho, el propósito de éste es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí.” (Fals, 2014: p.228).

Por su parte la pedagogía social va a plantearnos una cuestión fundamental dentro del paradigma científico y especialmente del campo de las ciencias de la educación. Caride (2005) nos refiere que la pedagogía social está inscrita en la dialéctica entre lo subjetivo-objetivo, propio del área social a la cual se inscribe dentro del campo de las ciencias de la educación. Esto no quiere decir que la educación popular no sea objeto de esta dualidad dialéctica, pero a esta no estar inmersa en el marco del pensamiento occidental del proceder científico o de las ciencias de la educación como paradigma o discurso pedagógico hegemónico, no se desarrolla como una problemática a categorizar o problematizar. Pero que aporta a nuevas interpretaciones alrededor de esta problemática en ambas corrientes, y que en los últimos años ha sido la pedagogía social quien más ha reflexionado frente a su papel.

(...)se producen dos novedades principales en el debate científico; de una lado, se discute la supuesta neutralidad axiológica, ontológica y política de la ciencia, al tiempo que los científicos asumen cada vez con más fuerza su propia responsabilidad moral y ontológica; de otro, ya no sólo se piensa en la ciencia como una cuestión de racionalidad, de lógica y, por tanto, de epistemología, sino, más bien, de persuasión, de negociación, de interacción personal, de poder, de historia, de sociología y psicología social. (Caride, 2005, p.61)

Son Paulo Freire y Orlando Fals Borda, dos pensadores y militantes que conjugan una visión de mundo dialógica, situada y crítica de las problemáticas que viven los sujetos. Constituyéndose no un ejecutor, empleado o simple investigador universitario con el objetivo de llevar a cabo un estudio y realizar un informe. Por el contrario, se constituye un sujeto comprometido con el cambio social desde la educación popular y la investigación, que moviliza y genera espacios para la organización popular. Síntesis de sus vínculos y complementariedades para el quehacer político-educativo nos lo comparten Cendales y Posada:

Los dos pensadores latinoamericanos parten de un fundamento ético-político de su pensamiento y de su práctica, los dos partes de considerar el compromiso con los oprimidos, con los grupos sociales que han sufrido las consecuencias de las formas de estructuración social y política que solo han favorecido a unos grupos minoritarios y privilegiados de la sociedad (...) Los dos pensadores latinoamericanos son complementarios, en cuanto a la preocupación por entender y propiciar transformaciones epistémicas en la población, los dos entienden que las personas son seres activos y que sus prácticas contribuyen a generar conocimiento (...) (Cendales – Posada, pp 184, 2017)

La pedagogía social en sus recorridos por el mundo, especialmente por Europa y Estados Unidos, ha bebido de las corrientes pedagógicas dominantes en esos lugares, al igual que han cumplido funciones diversas en las sociedades y en sus contextos específicos. Encontramos en Europa una pedagogía social cuyo objetivo principal era integrar y educar para prevenir el conflicto social, y por el otro una pedagogía social en Estados Unidos más cerca del trabajo social que de la educación, cuyo objetivo era “reeducar” a sectores de la población que en sus condiciones de marginalización entraban en escenarios de ilegalidad y confrontación con su entorno. Estas dinámicas no son exclusivas de esos lugares, ellas se presentan en diversos escenarios alrededor del mundo, pero si determinan una cierta visión de las realidades y respuestas para superar las situaciones. Y en este punto retomo las reflexiones expuestas en párrafos anteriores alrededor de la no neutralidad de la educación y de sus prácticas pedagógicas, y por ende el posicionamiento de las instituciones y sujetos encargados de llevar a cabo estos escenarios.

Nos vemos interpelados por un ¿Por qué? ¿Para quién? ¿Con quiénes? Y ¿Cómo? Las dos primeras interrogantes nos plantean el por qué realizar acciones pedagógicas para integrar o “reeducar”, concepto bastante problemático de por si en sus diversas interpretaciones, y a quienes

sirve realmente estas acciones, a los sujetos marginalizados por el propio sistema económico o a quienes manejan los hilos detrás del telón de lo “social”, la reintegración y la educación a población vulnerable, quienes prefieren la paz social al conflicto social inherente a las relaciones y desigualdades de las clases sociales en el sistema capitalista. Por otra parte, las dos últimas preguntas nos dejan en un escenario más concreto y no tan amplio, en donde las relaciones se configuran a partir de la relación no global de un proyecto, sino, en el escenario del intercambio cultural y social presente en la relación pedagógica con y en el otro. Es decir, nos sitúan en el terreno de las subjetividades de quien desarrolla o dinamiza el espacio pedagógico y de quien es sujeto de esta intervención. En este espacio podemos encontrar los escenarios en los cuales la pedagogía social ha venido interviniendo desde sus inicios, en donde no solo se centran en lo anteriormente expuesto, sino también en la alfabetización de adultos, la animación socio cultural, la formación de “ciudadanías” y política. Escenarios que no son ajenos a los contextos más cercanos de trabajo educativo en las comunidades empobrecidas y subalternas, que son los lugares y sujetos en donde ha permeado la pedagogía social en América Latina.

Si retomamos entonces las preguntas que se venían planteando, empezaremos a visibilizar que en los determinados contextos geográficos e históricos en donde se ha pensado el papel educativo en relación con el fortalecimiento e integración de y en las sociedades, veremos que la pedagogía social ha sido instrumentalizada, mas no necesariamente determinada por otros factores como económicos o políticos, para transferir o mantener ciertos valores necesarios para la consolidación de determinada visión de sociedad o para la transformación y el cambio social de las condiciones materiales de los sujetos, el caso más emblemático es el del “Boom” de la pedagogía social en los llamados “Estados del bienestar”. Y es este último punto el que cobra relevancia a la pedagogía social insertarse en las comunidades académicas y sociales de

Latinoamérica, ya que se encuentra con la tradición pedagógica crítica latinoamericana de Simon Rodriguez, Jose Marti o Mariategui, pero que vienen enraizadas en las mismas cosmovisiones de los pueblos originarios y en resistencia de continente.

El ¿Con quiénes? Y ¿Cómo? No solo se visibilizan como un monólogo o imposición de saberes, sino que emerge y es acompañado del diálogo de saberes y la relevancia del contexto para generar espacios que no impongan una determinada visión de la sociedad o una solución con una fórmula mágica que resuelve los mismos problemas en América como en Europa. La pedagogía social en América Latina, ha podido caminar en conjunto con las visiones, sentidos, prácticas y propuestas que se han venido tejiendo desde diversos espacios y contextos que le han permitido cuestionar no solo su una pretendida neutralidad en la educación, sino también, sus contenidos, formas y herramientas que no reproduzcan una educación eurocéntrica, y permita el conocer y confrontar desde la formación de las identidades que están determinadas por su contexto. Y es que, como señala Lao-Montes:

La educación es una esfera fundamental en la constitución de una cultura pública de carácter colonial y, por ende, es un terreno clave en las luchas por la descolonización de la cultura y en la constitución de imaginarios decoloniales y culturas descolonizadoras. Desde los cambios curriculares hasta la institucionalización de modos de producir conocimientos y lógicas de pensamiento decoloniales, la educación es un campo crucial para la democratización y socialización del poder y el saber. (Lao-Montes, 2007, p. 274)

Y es que es en la práctica en donde se generan acciones decolonizadoras, y no solo en la abstracción de la teoría a secas en las cómodas poltronas académicas. Aquí es donde la pedagogía social y la educación popular toman valor frente a su carácter práctico y al que hacer situado de la acción educativa, y como escenarios que permiten la emergencia de nuevos conocimientos al

servicio de sectores, poblaciones y territorios excluidos. Este es el potencial epistémico que las constituye, y que deberán alimentar reflexiones como la realizada en esta sistematización.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“Allí fue, quizás también, la primera vez que tuve la vivencia de que en el trabajo de educación popular, quien más aprende, quien está en permanente desafío de aprendizaje, todos los días y a todas horas, es el educador o la educadora. El problema, es que muchas veces no logramos darnos cuenta de esos aprendizajes; tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas.” Oscar Jara

Con esta cita del educador popular Oscar Jara, iniciamos la primera invitación formal a un escenario de la sistematización en el colectivo, y con el mismo llamado queremos iniciar este capítulo que solo es un pequeño cierre en el camino que continuaran transitando todos y todas aquellas personas que hacen parte del CEPPF, pero a su vez es el camino de quienes desde los barrios de nuestras ciudades van pasando (y luchando) en escenarios populares y sociales.

Estas conclusiones están divididas en dos. En el primer apartado “Mirando hacia atrás del camino para evidenciar los saberes que emergieron en la sistematización” encontraremos algunas recomendaciones que a partir de la práctica en la sistematización de experiencias en y del CEPPF, emergen tanto para el CEPPF como para otros procesos, colectivos y organizaciones que trabajan la educación popular y tímidamente se han acercado a la sistematización, también encontramos algunas recomendaciones con relación a los territorios, la universidad, a los y las

investigadoras y al necesario dialogo que debe situarse y contextualizarse entre la educación popular y la pedagogía social en diversos escenarios.

5.1. Mirando hacia atrás del camino para evidenciar los saberes que emergieron en la sistematización

“Me parece muy curioso lo que dice Alex, ya que el taller fue una chimba, pero hablamos fue de nosotros. Entonces claro ¿No veníamos pues a un taller de sistematización del proceso? ¿Y la sistematización es qué? Y ¿el proceso quiénes somos? Nosotros somos el colectivo, y para poder sistematizar un proceso tenemos que mirarnos primero nosotros, es el resultado de las particularidades de cada uno. Me parece muy valioso empezar desde ahí, nunca lo había pensado, pero es muy enriquecedor ver todo lo que habíamos logrado, y cuando veamos el trabajo final de la sistematización veremos todo lo que hemos logrado.” (Karol (integrante), taller, 16 de abril de 2019)

En las palabras de Karol encontramos uno de los mayores aprendizajes de esta experiencia, ya que al otra persona, en este caso Alex, expresar en un taller que en su mayoría solo hablamos de nosotros como sujetos, ella logró, al igual que se logró evidencia en el análisis de la información, que gran parte de la experiencia que compone al CEPPF está atravesada por nuestra mismo constitución como sujetos políticos y nuestra experiencia y relacionamiento en otros lugares, que de una u otra forma vienen a alimentar al proceso.

El desarrollo de la sistematización en el proceso, en donde está marcado cada uno de los momentos metodológicos que le dieron un orden y desarrollo dialógico a esta sistematización, es un aporte para todos esos procesos, organizaciones, colectivos e instituciones que están marcados por características similares en el desarrollo de nuevas lógicas. Colectivos con los que nos encontramos en las universidades, en los colegios, en la JACs, en los barrios, en encuentros y

seminarios internacionales, que vienen potenciando sus prácticas emancipadoras desde la educación popular, pero a las cuales aún no se integran como parte constitutiva de sus planes, proyecciones y objetivos la sistematización. Aun se cae en el error de tomar la sistematización como un acumulado de textos, imágenes, videos y relatos que al estar archivados ya componen una memoria, pero a los cuales no se les permite una emergencia de nuevos saberes, un dialogo con otros y con ellos mismo para releer sus prácticas. Esto último no solo sucede en preuniversitarios populares, también sucede en trabajos barriales y populares desde la cultura, el arte, la música, la educación, la comunicación, la defensa del medio ambiente, los feminismos entre otros. Acumulamos un sinfín de actividades en donde se construye conocimiento, se proyectan nuevas rutas, formas e imaginarios de concebirnos en sociedades diversas, más humanas y justas, pero no se comprende bien esto, pues solo somos capaces de darle una sola mirada, desde la cual creemos tener una respuesta a otros problemas y escenarios que no fueron los que propiamente se abordaron en los espacios.

La sistematización para nuestros procesos y organizaciones de educación popular es pues el método y la herramienta, que nos permiten labrar caminos desde las diversas miradas y posiciones de quienes componen los procesos, de quienes juntos y juntas trasiegan los escenarios del trabajo de base para llegar a esos horizontes de vida digna y poder popular. Pero a esas caminantes de la palabra les es necesario llevar una buena mochila y buena compañía, para que cada piedra y bache en el camino sepan cómo afrontarla y encontrarle soluciones desde las diversas experiencias y posibilidades que el mismo camino les ha brindado.

Nos encontramos ahora con esos lugares por los que los caminantes de la palabra han transitado, otros a los cuales quieren llegar y unos que les han servido de referencia y ejemplo para la lucha en el andar. Son pues los territorios, barrios y comunidades en donde se ha tenido

presencia desde el CEPPF, pero que también sirven para todos esos barrios que hoy se disputan un territorio para la vida digna. Pues son ellos y ellas las llamadas a generar dinámicas y formas propias que desde sus contextos y sus necesidades, problemas y potencialidades afronten los nuevos retos y caminos que se abren. El trabajo que desarrollan los y las habitantes de los barrios con organizaciones sociales y populares, instituciones de gobierno de diferentes niveles, la academia e incluso la empresa privada, deben de estar basados en los acuerdos mutuos, la construcción colectiva de planes y propuestas de trabajo, la participación activa y protagónica de quienes habitan estos lugares en todo momento del trabajo, el intercambio constante de lo desarrollado y su reflexión crítica como base para la generación de alternativas y la recuperación crítica de cada una de las intervenciones e investigaciones realizadas por todos estos diferentes entes políticos, sean públicos o privados.

La sistematización de experiencia es un gran aporte que tienen los territorios para poder construir y desarrollar planes y proyectos, en donde sean las mismas personas quienes desde la negociación cultural y el dialogo de saberes, recuperen los elementos valiosos de cada una de estas experiencias y lean de manera crítica su relación con el mundo y con lo que les rodea.

En el camino nos encontramos con otros grupos de recomendaciones que al igual que las anteriores, deberán de tomarse como unos aportes a la discusión, al debate, a la construcción y el fortalecimiento de todos los procesos que se generan desde la educación popular y la sistematización de experiencia en los diferentes lugares y esferas.

Una de los elementos que marcaron el desarrollo de esta investigación y que lo sigue alimentando es la Pedagogía Social, no solo como la línea pedagógica e investigativa que marca el desarrollo de la maestría y la presente investigación, sino también, como el área que estudia la educación social y por ende dialoga con cada uno de los escenarios, problemáticas y sujetos

abordados en la investigación. Y es que la pedagogía social tiene un potencial pedagógico, histórico y epistémico muy grande, con un recorrido por diversos lugares y escenarios. Pero la lectura de estos, muchas veces se hace de una forma descontextualizada y poco colectiva, que permita el empoderamiento y la negociación cultural como necesidades para el desarrollo de procesos educativos efectivos y transformadores de esos grupos sociales a los que interviene o acompaña. De allí el llamado a hacer pedagogía social con una mirada decolonial, que permita el dialogo con las diversas corrientes y propuestas, en nuestro caso, desarrolladas desde América Latina, y una de ellas es la educación popular.

Por último, nos encontraremos con otro grupo recomendaciones, que se leen necesarias y que se dialogan entre sí. Una de ellas es para y desde la academia en general, pero teniendo claro un escenario concreto para la realización de estos aportes específicos, se dirige pues unas palabras especiales para la Universidad de Antioquia, diversas facultades y en especial a investigadores e investigadoras que desde la educación popular o cualquier otro campo quieran abordar un fenómeno o experiencia teniendo como método la sistematización de experiencias. Pues desde el inicio de esta investigación, los antecedentes alrededor de la sistematización de experiencias como método investigativo en la Universidad de Antioquia en los niveles de pregrado y postgrado, fueron pocos y centrados en el área del trabajo social y la educación. Pero como logramos observar en el capítulo “Devenir político-pedagógico en el CEPPF” la comprensión de fenómenos, ideas y concepciones de lo político en un grupo social pueden emerger también desde las mismas metodologías de la sistematización. Esto último, teniéndolo como una intencionalidad sobre todo para y desde la ciencia política, como campo profesional del investigador.

Es de resaltar que, en la Universidad de Antioquia, para algunos proyectos de extensión y formativos en general de la universidad, se tiene siempre un componente de sistematización de

experiencias. Pero en este caso, el presente proyecto es un incentivo para la investigación en la formación de profesionales y magister en las áreas de la educación, ciencias sociales y humanas. Pero también, para agudizar y fomentar esa necesaria intención investigativa desde todas las áreas del saber, y que permita el encuentro de la sistematización con escenarios, sujetos y problemáticas que ayuden a la construcción y emergencia de saberes y conocimientos para nuestras comunidades y sus proyectos propios de vida y transformación de las mismas.

5.3. Potencialidades y Limitaciones del CEPPF

“(…) me duele mucho que no nos veamos como con esa fuerza que somos y tenemos que ser para construir poder, y es que lo que hacemos no es asistencialismo, no es porque nos sobre tiempo, parece no, es una cuestión política y es que nosotros estamos construyendo ese mundo que nos soñamos, y si nosotros nos soñamos eso y sabemos que es injusto ¿cómo no lo vamos a dar todo de nosotros? ¿si nosotros vinimos a cambiar esto porque le dedicamos poco tiempo al día y sacamos todo tipo de excusas?” (Shara (integrante), taller, 16 de abril)

Estas palabras de Shara durante uno de los encuentros en el marco de la sistematización resumen de una manera muy adecuada algunos elementos que lograron emerger aquí para detenerse por unos momentos a reflexionar lo que se viene haciendo y como esto se viene realizando, al igual que plantea nuevos escenarios que deben abrirse y compartirse con otros escenarios, personas y la militancia de los movimientos sociales y populares en específico.

Uno de esos primeros elementos que son relevantes en este momento es el de la formación política y pedagógica en los procesos. En esto se tiene tanto limitaciones como potencialidades, teniendo en cuenta que los momentos denominados de “crisis” en todo el proceso organizativo corresponden a momentos o años en donde no se realizaron procesos de formación constante y articulada a los objetivos tácticos y estratégicos del CEPPF, y los momentos en donde hubo un

desarrollo tanto cualitativo como cuantitativo del trabajo correspondía a los momentos en donde se planificaron y se llevaron a cabo escuelas y procesos formativos. Esto no es algo nuevo en las lecturas de procesos organizativos, es el llamado de atención a todo proceso que si formación no hay trabajo práctico que potencie el desarrollo de los objetivos, y que sin detenernos a solo contemplarnos, sino al continuar el caminar de la mano de la reflexión es la forma en que la praxis toma cuerpo en un ejercicio de transformación social, político y educativo real.

El entendernos frágiles en la soledad y fuertes en el caminar con otros y otras es pues una de las mayores potencialidades que ha identificado el CEPPF en su trasegar. La unión política y pedagógica con los mismos actores con los cuales desarrolla su trabajo en los territorios, educandos, IEs, JACs y organizaciones en los territorios, es la concreción de una propuesta real desde la educación popular, ya que se permite la construcción de planes y propuestas que caminen de la mano de forma articulada y contextualizada, siempre en la diversidad que compone todos estos actores y en la confluencia de la unidad por la construcción de territorios para la vida digna. En este mismo sentido, la articulación desde y con el movimiento social significa la mayor ganancia en términos de lectura política, que permite la acumulación de fuerzas desde diferentes sectores para un mismo proyecto político, pero también en términos pedagógicos posibilita la constante formación desde la palabra, la movilización y el compartir de experiencias en el encuentro con procesos diversos e igualmente plurales en su visión y camino de transformación. El Congreso de los Pueblos, Ciudad en Movimiento, las articulaciones de educación popular con otros procesos similares son escenarios aún más necesarios que en años anteriores, debido a la constante fragmentación que vivimos los procesos políticos, pero también a un modelo de individualización de la sociedad que nos llama constantemente a la competencia y la desconfianza. Y en estos proyectos se encuentran las raíces de nuevos mundos desde la

diversidad, la organización social y popular, y por sobre todo la transformación de la sociedad desde ya. Las limitaciones se encuentran en esas mismas desconfianzas por la diversidad de proyectos políticos o agendas diversas, en las cuales se deben ser actores protagónicos que impulsen siempre el ser con otros y otras.

Por último, el comprender y entender que el trabajo realizado durante más de una década ha generado en el proceso y sus integrantes unas capacidades y unos métodos propios dentro de la educación popular, no es trabajo fácil. Por esto, lo aquí producido, incluso por esas mismas personas que componen el proceso y no logran identificar sus potencialidades políticas y pedagógicas, es una de las herramientas que tendrán a su disposición para emprender ese proceso de empoderamiento en el devenir como educadores y educadoras populares. Esto debe de estar acompañado pues de la formación, el trabajo con otros y otras y sobre todo en la constante reflexión y comprensión de su práctica, en donde la sistematización de experiencias deberá ser un eje transversal de todos los procesos que de ahora en adelante se empiecen de nuevo a caminar.

5. REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín, Colombia. Editorial Pepe.
- American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association: tercera edición traducida de la sexta en inglés (Tercera ed.). México: Editorial El Manual Moderno.
- Barragan, D. y Torres, A. (2017), *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Brandão, C. (2006), *¿O qué é la educação popular?* Sao Pablo, Editora brasilense.
- Bruno-Jofre, R. (2016), *Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos*. Foro de Educación, 14(20), 429-451. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>
- Bonilla, E. (1997), *Mas Allá del Dilema de los Métodos, La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, Editorial Norma.
- Bosco Pinto, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Río de Janeiro: GRAAL
- Bustamente. (2008). *La Sistematización, una auto narrativa que crea comunidades de memoria*, Corporación Educativa Combos, Medellín.
- Cabrera, C. (2015). *Dispositivos pedagógicos y producción colectiva: La experiencia del bachillerato popular para jóvenes y adultos IMPA*. VII Congreso Internacional de Investigación y

Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cardenas, A, & Mayorga, E. (2016). Sistematización d experiencias significativas de los centros de interés deportivos, en el marco del festival de centros de interés (FECI) programa 40x40 de la secretaría de educación del distrito (tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Carey, M. (1994). *El efecto del grupo en los grupos focales: Planear, ejecutar e interpretar la investigación en grupo focales*. En Morse, J (Ed), *Asuntos Críticos en los métodos de investigación Cualitativa* (pp.260-273). Medellín. Facultad de Enfermería, Editorial Universidad de Antioquia.

Cano, A. (2012), *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. ReLMeCS, julio-diciembre 2012, vol. 2, nº 2, pp. 22-52.

Cendales, L y Posada, J. (2017). Una conversación sobre Paulo Freire y Orlando Fals Borda. En: *Revista Aportes*, Ed 61, pp. 163-184.

Coffey, A. y Atkinson, P (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín .

Congreso de los Pueblos. (2015). Seminario Político-Ideologico “Carlos Alberto Pedraza”. Periferia Prensa Alternativa, Medellin, Colombia.

Corbetta, P. (2007), *Metodologías y técnicas de la investigación social*. Madrid, McGraw-Hill.

Córdoba, A. (2018). *Catarsis frente a un espejo roto: Subjetividades Emancipatorias de Educadores Populares en los Movimientos Sociales y la Militancia Política* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Coordinadora de Procesos de Educación Popular “En Lucha”, (2016). *Lo Territorial Desde y A Partir de la Educación Popular*. Recuperado de <https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/proximas-actividades-2/escuelas-denuevxs-educadorxs-populares/lo-territorial-desde-y-a-partir-de-la-educacion-popular/>

Chavez, L. Camacho, E. Cruz, V y Signori, A. (2007). *Pedagogía de la Participación en la Escuela*, Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa, Euskal Herria.

Dussán, M. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

Fals Borda, O. (1991), *Acción y Conocimiento. Como romper el monopolio con la investigación-acción-participativa*. Bogotá :CINEP.

Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987), *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Franco, F. (2013). *Sistematización de la experiencia de la organización “sé quien soy”: hacia la emergencia de los saberes derivados de sus prácticas* (tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales, Colombia.

Freire, P. ([1970]2002), *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

Freire, P. (1977), *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Mexico: Siglo Veintiuno editores.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

Frutos, S. (1998), La entrevista en la investigación social. *Anuario- Volumen 2 - Depto. de Ciencias de la Comunicación, Comunicación Social Universidad Nacional de Rosario Argentina*.

Galeano, E. (1998) *Patas Arriba: La Escuela del Mundo al Revés*.

Galeano, M. (2007), *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín. La Carreta Editores.

Guelman, L. (2014), Educación popular y pedagogía descolonizadora en el MOCASE-VC. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/download/9199/10743>

Gutierrez, D. (2008), Hablemos de sistematización de experiencias. En: *Apuntes sobre metodología de la investigación*. N 8. Universidad Pedagógica de Durango.

Gutierrez, J. (2009). Artículo: La otra guerra de Uribe: los estudiantes y las universidades públicas. Recuperado de: <https://www.anarkismo.net/article/13942>

Hernandez, R. (2014), *Metodología de la investigación*. Mexico D.F. McGraw-Hilla.

Isla, M. (2007). Evaluación del programa de capacitación para el trabajo comunitario del sexenio 1999-2004 en Cienfuegos: un modelo evaluativo desde la perspectiva de la Educación Popular (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Jara, O. (1994), *Para sistematizar experiencias*. Guadalajara, Jalisco. IMDEC/ALFORJA.

Jara, O. Educación Popular y Cambio Social en América Latina.

Jara, O. (2011, enero-abril). Entrevista a Oscar Jara - La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Recuperado de:

<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=669>

Jara, O. (2017). La Sistematización de Experiencias: practicas y teorías para otros mundos posibles. Cinde. Recuperado de: <http://www.cinde.org.co/userfiles/files/Novedades.pdf>

Korol, C. (2000a), “La educación de hombre nuevos y mujeres nuevas”. *El suplemento*, Año 1, No. 1, Julio. Buenos Aires. Editorial Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo.

Korol, Claudia. (2016). *Feminismos Populares. Pedagogías y Políticas*. Colombia: La Fogata.

Marín, E. [Esteban Marín]. (2014, Septiembre 13). I Encuentro de Educaciones Alternativas y Populares [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=g9k84vomshY>

Mejía, M. y Awad, M. (2003), *Educación popular hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá, Edic. Aurora.

Mejía, M. (2009), “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica”, Panamá, en: *La Piragua* N° 30.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur. Cartografías de la Educación Popular*. CEAAL, Lima, Peru.

Mejía, M. (2015). *La calidad de la educación una disputa polisémica por sus sentidos*. En Serie Miradas desde la Educación Popular, Documento de trabajo no 6. Debate sobre calidad educativa. (pp 7-24). Lima. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

Melo, L & Ramos, J. & Hernández, P. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación actual y Análisis de Eficiencia. En Borradores de Economía. No. 808. Banco de la República. Bogotá. 2014.

Molano, M. (2014). Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipamericana (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Bogotá, Colombia.

Moreno M. del P. y otras/os (1997). "Educación Popular: una metodología. Panamá, ICI.

Montero, M. (1998): "Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales dese América Latina", Seminario Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo, Dirección de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, (mimeo).

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.

Lander, E. (2000), Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: E. Lander, ed., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires; CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Lao-Montes, A. (2007). Pariendo una globalidad sin dominación: políticas y pedagogías descolonizadoras. In: J. Saavedra, ed., *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (pp 259-276.). La Paz: Fundación PIEB.

Lopez, M. (2013). Didáctica en la Educación Popular para la formación en emprendimiento y asociatividad (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ocampo, J. (2007), "The liberator's professor" en Revista: *Historia de la educación Latinoamericana*. n9.

Organización Nacional Indígena de Colombia. (2016). La Minga Nacional. Camino de unidas y resistencia en Colombia. *Semillas* (63/64). Pp. 67-68.

Pérez, A. (2009). Sistematización de la experiencia significativa de los actores participantes en el programa de atención a la niñez, desarrollados por la Fundación Huahuacuna en el municipio de Armenia (Tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales, Colombia.

Pérez, G., & Bermúdez, N. (2009). Travesía hacia el encuentro de tres mundos: Sistematización de la escuela política Mujeres Pazíficas, una experiencia de educación popular en clave de feminismo y noviolencia (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

Picon, P & Mariño, J. (2016). Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia. En *Revista Aportes* (60). Bogotá. Dimensión Educativa. Pp. 151-175.

Pino, S. y Escuétegui, R. (2016). Inflexiones frente a la incertidumbre, apuestas ético-políticas y pedagógicas del Colectivo de Educadores Populares del Cauca. En *Pensamiento Popular*. Popayan. CEID-ASOINCA. 2016. Pp. 18.

Portela, J. (2014). Protesta Estudiantil en la Universidad de Antioquia. Condiciones y dinámicas de la contienda política 2005-2012 (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Porto-Gonçalve, C. (2009), De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. Fuente: Revista Polis N° 22

<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art07.htm>

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Colihue,

Rivera, J. (2009). *la Educación Popular como fundamento para la Educación en Derechos Humanos: Hacia un Plan Nacional de Educación en derechos humanos (tesis de maestría)*. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

Roselló, T. (2006). *El Tren de la Vida Sistematización a experiencias acompañadas por el Centro Martin Luther King Jr. La Habana, Cuba, CEAAL, Panamá.*

Taich, S. (2015). *Notas sobre el problema de la transmisión educativa en la educación popular. Pensando la posición de quien enseña. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Torres, A. (2000). *Sujetos y Subjetividad en la Educación. En: Pedagogía y Saberes (15). 2000.*

Torres, A. (2013). *La educación popular como práctica política y pedagógica emancipadora*” En “Publicado en el libro de Streck, Danilo y Esteban, Maria Teresa (2013), *Educação popular. Lugar de construção coletiva*. Petrópolis, Editora Vozes.

Torres, A, & Rincon, J. (2015). *Educación popular en perspectiva de género: Caracterización de la Propuesta de Educación de Mujeres Adultas liderada por el Movimiento Popular La Sureña*

en la Localidad de Bosa (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Villa, E. (2011), El enfoque de lo popular y la consolidación de experiencias formativas en contextos de conflictividad urbana. El caso de Medellín. *El Ágora USB*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 381-401.

Zibechi, R. (2003) “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos” en *Revista del Observatorio Social de América Latina*, N° 9, Buenos Aires, CLACSO-OSAL, pp. 185-188.