

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES

**DEL RÍO AL CARACOL: TRANSFORMANDO LA
COTIDIANIDAD.**

**Sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo
Popular (2012-2016)**

Presentada por: Nicolás Martínez Gómez

Bogotá D.C.

2017

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN -RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Del río al caracol: transformando la cotidianidad. Sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular (2012-2016)
Autor(es)	Martínez Gómez, Nicolás
Director	Nieto, Pablo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 265 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, EDUCACIÓN POPULAR, POLÍTICA, EDUCACIÓN

2. Descripción
Tesis de grado en la que se realiza la sistematización de una experiencia organizativa popular. En el trabajo se sitúa la modalidad investigativa desarrollada y se identifican referentes teóricos que permitieran interpretar la experiencia estudiada. Se realiza posteriormente un texto descriptivo de la trayectoria histórica de la organización y se realiza un ejercicio analítico e interpretativo sobre la misma. Finalmente se realiza un ejercicio prospectivo de la misma organización y un ejercicio metacognitivo sobre el desarrollo de la investigación.

3. Fuentes
FUENTES PRIMARIAS
Entrevistas individuales Cáceres, S. (17 de Diciembre de 2017). Comunicación personal. Padilla, L. (15 de Octubre de 2016). Comunicación personal. Molina, M. (9 de Octubre de 2016). Comunicación personal. Pinto, P. (8 de Septiembre de 2016). Comunicación personal. Reina, J. (22 de Octubre de 2016). Comunicación personal.
Testimonios producto de los grupos focales González, C. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal. Jiménez, O. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal. Jiménez, O. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal. Jiménez, O. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal. Jiménez, O. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal. Martínez, N. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica". Martínez, N. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas".

Martínez, N. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos.

Molina, A. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Molina, A. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

Molina, A. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.

Molina, M. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Molina, M. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.

Molina, M. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

Molina, M. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos. (N. Martínez, Entrevistador)

Pinto, P. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Pinto, P. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.

Pinto, P. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.

Prato, M. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.

Prato, M. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.

Sáenz, J. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

FUENTES SECUNDARIAS

Libros

Adamovsky, E. (2005). *Anticapitalismo para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.

Bonilla, J., & García, M. E. (1998). *Los discursos del conflicto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Chartier, R. (1995). *La historia como representación*. Barcelona: Editorial gedisa.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Imbert, G. (1981). *Los discursos del cambio. Imaginarios sociales en la España de la transición*. Madrid: Akal.

Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. Bogotá: La Carreta Editores.

Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Offe, C. (1996). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial sistema.

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes Mate, M. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"*. Madrid: Editorial Trotta.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Torres et. al., A. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial gedisa.

Wallerstein, I. (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI editores.

Capítulos de libro

Alvarado, S., Loaiza, J., & Patiño, J. (2011). Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué. La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: los y las jóvenes como protagonistas de la acción colectiva. En H. Ospina, S. Alvarado, P. Botero, J. Loaiza, J. Patiño, & M. Cardona, *Experiencias alternativas de Acción Política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 17-42). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.

Anderson, P. (2001). El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda. En R. Vega (editor), *Neoliberalismo: mito y realidad* (págs. 15-44). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.

Barragán, D., Avendaño, M. S., & González, M. I. (2003). Dimensión pedagógica en las organizaciones. En

- A. Torres, N. B. Mendoza, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 209-244). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1979). Curso del 14 de enero de 1976. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (págs. 139-152). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Mendoza, N. (2003). Organizaciones, tejido social y subjetividad. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 91-154). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, N., & Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (págs. 155-184). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ospina, H., Alvarado, S., Botero, P., Patiño, J., & Cardona, M. (2011). Performando lo político. En H. Ospina, S. Alvarado, P. Botero, J. Patiño, & M. Cardona, *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 7-16). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Ospina, H., Muñoz, S., & Castillo, J. (2011). Red Juvenil de Medellín: prácticas de desobediencia y resistencia al patriarcado y al militarismo. En H. Ospina, S. Alvarado, P. Botero, J. Loaiza, J. Patiño, & M. Cardona, *Experiencias alternativas de Acción Política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 43-61). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Ouviña, H. (2007). Hacia una política prefigurativa. Algunos recorridos e hipótesis en torno a la construcción del poder popular. En M. Mazzeo (et. al.), *Reflexiones sobre el poder popular* (págs. 163-192). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Rodríguez, E. (2007). Más acá del Estado, en el Estado y contra el Estado. Apuntes para la definición del poder popular. En M. Mazzeo (et. al.), *Reflexiones sobre el poder popular* (págs. 101-128). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Sartori, G. (1992). Política. En G. Sartori, *Elementos de teoría política* (págs. 205-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, A. (2003). Reconstruyendo el camino recorrido. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 11-34). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2003a). La política de las organizaciones populares. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 155-208). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vallejo, M., & Torres, A. (2003). La identidad de las organizaciones populares. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 35-89). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Artículos de revista

- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Revista Aportes No 57: Sistematización de experiencias. Propuestas y debates*, 91-114.
- Jara, O. (2000). Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. *Aportes 44. Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*, 7-22.
- Parra, M. A. (2011). Características actuales de la movilización social en América Latina. *OSAL No 30 - noviembre de 2011*, 43-66.
- Picón, P., & Mariño, J. (2016). Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia. Una mirada de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) En Lucha. *Aportes 60. Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias*, 153-175.
- Rauber, I. (Noviembre-diciembre de 1995). Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular. *Pasos #62*, 21-45.
- Revista Internacional Magisterio. (2008). Editorial. *Revista Internacional Magisterio No. 33*, 6.
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio No. 33*, 20-23.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y retos. *OSAL No 9 - enero de 2003*, 185-188.

Tesis de maestría

Gómez, S., Medina, J., & Riaño, H. (2012). *Sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa -MAB-*. Bogotá.

Tesis de pregrado

Melo, P. (2015). *Reconstrucción histórica del Pre-Icfes Popular de Suba (2010-2014)*. Bogotá.

Artículos electrónicos

Guiso, A. (11 de Agosto de 1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Obtenido de Alboan: www.alboan.org/archivos/332.pdf. Consultado el 17 de octubre de 2013.

Recursos electrónicos

Acción Libertaria Estudiantil. *Declaración constitutiva*. Obtenido de sitio web de Acción Libertaria Estudiantil: <https://alestudiantil.wordpress.com/declaracion-constitutiva/>. Consultado el 20 de Abril de 2017.

Coordinadora de Procesos de Educación Popular en lucha. *Declaración constitutiva*. Obtenido de sitio web de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en lucha: <https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/2012/07/26/declaracion-constitutiva-de-la-coordinadora-de-procesos-de-educacion-popular-en-lucha/>. Consultado el 21 de Noviembre de 2016.

Escuela de Rap Libertaria. *Información*. Obtenido de página de Facebook de la Escuela de Rap Libertaria: https://www.facebook.com/pg/Escuela-de-Rap-Libertaria-196324780803486/about/?ref=page_internal. Consultado el 20 de Abril de 2017.

FICONPAZ. *Somos*. Obtenido de sitio web de FICONPAZ: <http://www.ficonpaz.com/who-i-am/>. Consultado el 13 de Febrero de 2017.

Grupo Libertario Vía Libre. *¿Quiénes somos?* Obtenido de sitio web del Grupo Libertario Vía Libre: <https://grupolibertariovialibre.wordpress.com/about/>. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.

IAF. *About the IAF*. Obtenido de sitio web de IAF: www.iaf.gov.about-the-iaf/at-a-glance-3798. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.

Paz a la calle. *Información*. Obtenido de página de Facebook de Paz a la calle: https://www.facebook.com/pg/PazALaCalleP/about/?ref=page_internal. Consultado el 20 de Abril de 2017.

Pre-Universidad Tunjuelo Popular. *Información*. Obtenido de página de Facebook de Tunjuelo Popular: https://www.facebook.com/pg/tunjuelo/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info. Consultado el 13 de Octubre de 2016.

Pre-Universidad Tunjuelo Popular. *Proyecto: Pre-Universidad Tunjuelo Popular*. Obtenido de sitio web de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular: <http://tunjuelo.wixsite.com/preu/projects>. Consultado el 25 de Octubre de 2016.

RESMA. *Perfil de RESMA*. Obtenido de Blog de RESMA: <http://resmarlp.blogspot.com.co/>. Consultado el 13 de Febrero de 2017.

Universidad de la Tierra. *¿Quiénes somos?* Obtenido de sitio web de la Universidad de la Tierra: <http://unitierraoax.org/quienes-somos/>. Consultado el 13 de Febrero de 2017.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. *Presentación*. Obtenido de sitio web de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo: <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73>. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.

Documentos institucionales

ICFES. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá: ICFES.

Noticias

Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de sitio web de la Alcaldía Mayor de Bogotá: <http://www.bogota.gov.co/article/cerca-de-1000-jovenes-seran-atendidos-en-nueva-casa-de-la-juventud-en-kennedy>. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.



4. Contenidos

Para la elaboración de este trabajo se definió en primer lugar un marco metodológico en el que se define la sistematización de experiencias como una modalidad investigativa surgida del campo de la educación popular. En segundo lugar se realizó un texto narrativo producto de la reconstrucción de la trayectoria histórica del sujeto colectivo estudiado con el fin de poder identificar nodos temáticos alrededor de los cuales organizar a través de un ejercicio analítico. Estos nodos fueron la apuesta política y la apuesta educativa de la experiencia organizativa popular estudiada. En tercer lugar, se identificaron herramientas conceptuales que sirvieran para interpretar la apuesta política y la apuesta educativa de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. En cuarto lugar se realizó un ejercicio interpretativo que permitiera generar una nueva lectura de la experiencia organizativa popular objeto de sistematización. En quinto lugar se realizó un ejercicio prospectivo en el que las personas integrantes de Tunjuelo Popular exploraron posibles rutas de acción teniendo como referente los resultados de la investigación. En sexto lugar se realizó un ejercicio metacognitivo en el que se sistematiza la sistematización. Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación atendiendo a los distintos momentos en los que se desarrolló.

5. Metodología

La sistematización de experiencias es una modalidad investigativa de tipo cualitativo y participativo en donde se reconocen los saberes, prácticas y discursos de los sectores populares. Este ejercicio tiene la intención de que la producción de conocimiento sea de forma colectiva en donde se reconstruye narrativamente la trayectoria de la experiencia, se descompone analíticamente y se realiza un ejercicio interpretativo a partir de referentes teóricos para generar una nueva lectura de la misma y poder potenciar tanto la experiencia objeto de estudio como otras experiencias similares.

Durante la realización de esta investigación se utilizaron técnicas de recolección de información como talleres de cartografía social, grupos focales y entrevistas individuales semi-estructuradas.

6. Conclusiones

La presencia de un componente utópico en la apuesta política de Tunjuelo Popular implica que se tenga claro que la construcción de esa utopía es un proceso no necesariamente lineal o progresivo en el que inevitablemente se vaya mejorando o creciendo. Por el contrario, la construcción de la utopía parte de un escenario lleno de tensiones y contradicciones en el que tanto las estructuras sociales, como las formas de organización, las formas de relacionarse al interior del colectivo y las prácticas cotidianas son objeto de cuestionamiento, problematización y transformación. Esta idea de la utopía como proceso se expresa claramente en la frase “somos y no somos, estamos siendo”, pues se ubica a la utopía como un horizonte hacia el cual se está caminando, pero que no está construido todavía sino que está siendo.

La utopía tiene un carácter fuertemente práctico, pues para lograr caminar hacia ese horizonte de futuro se deben definir principios y acciones coherentes para tal fin. Es por esto que Tunjuelo Popular se ve a sí mismo como un proyecto (por definición, en construcción), en donde los principios, las relaciones y las prácticas se encuentran para hacer realizable la utopía.

Para la construcción de la apuesta política se ubica el escenario educativo como un escenario primordial de acción debido a que allí se reproducen los valores y relaciones sociales que se considera necesario transformar y porque se identifica un potencial de transformación no sólo de las relaciones entre quienes hacen parte de la relación educativa sino en la medida en que allí se potencian transformaciones de orden político amplio.

Al apostar por la construcción de una educación crítica y transformadora se pueden problematizar los valores y roles (pasividad, individualismo, egoísmo, indiferencia) que reproduce la educación tradicional; se pueden reconocer, valorar, visibilizar y colocar en diálogo saberes que no son reconocidos como válidos; y se puede incidir en la transformación material y concreta del contexto inmediato en el que se desarrolla, es decir, el territorio en el cual tiene lugar.

El proyecto de vida colectivo que se podría construir alrededor del Rincón Cultural El Caracol involucra tres elementos que lo alimentan: la importancia de desarrollar un proyecto económico sustentable, la importancia de tener un anclaje territorial y la importancia de transformar la cotidianidad.

La construcción de este proyecto de vida colectivo se expresa desde la idea de política prefigurativa pues implica la acción en el presente por transformar la realidad y construir esa utopía que, si bien se ubica en el futuro, debe empezar a materializar opciones en el presente. Desde allí se puede comprender la apuesta por este proyecto en la medida en que no se está esperando a “tomar el poder” para empezar a transformar la realidad sino que se apuesta por la construcción anticipada de la realidad material en el presente, guiada por una utopía que, como visión de mundo, espera transformarse en realidad en el futuro.

Se ubicó un elemento *archipiélagico* en el discurso político de Tunjuelo Popular en términos de que la heterogeneidad presente allí no se expresa en una unificación, sino que reside en la diversidad. Sin embargo, se podría señalar que esa heterogeneidad se expresa en términos de unidad (no de unificación) por lo menos en dos elementos del discurso político. Por un lado, la intención de que la educación sea un escenario transformador y, por otro lado, la intención de construir un proyecto de vida colectivo. Es decir, es en la práctica y en la cotidianidad en donde los principios políticos encuentran un escenario de confluencia y unidad.

Frente a la intención de generar espacios horizontales y colectivos de decisión, se presentan varios matices que se expresan en la existencia de dos instancias o niveles de decisión. Una primera instancia se relaciona directamente con el rol de tallerista en el pre-universitario y una segunda instancia se relaciona con hacer parte íntegra del colectivo en términos de que se participa y decide de las demás actividades que se realizan ya sean movilizaciones, actividades de la CPEPEL o la realización de actividades en el Rincón Cultural El Caracol como los talleres libres. Esta instancia se identificó, como una instancia de hegemonía, reconociendo que efectivamente allí, al ser un escenario más reducido en el número de personas, concentraba en alguna medida las decisiones.

La tensión que hay entre el principio organizativo horizontal y la materialización real de esta horizontalidad se ha podido asimilar por lo menos de dos formas. Por un lado con la flexibilidad en las instancias decisorias, y por otro, al asumir a la horizontalidad a la vez como meta y como camino. Es decir, no se es 100% horizontal, pero eso no quiere decir que sea un espacio vertical, jerárquico y autoritario: “somos y no somos, estamos siendo”, es un proceso que no es blanco o negro sino que está en continua construcción y transformación. Más allá de estas adaptaciones o cambios, la intención de que el diálogo, el consenso y las decisiones colectivas sean las que primen se expresa en el principio de que “todo se discute”.

Se identificó un carácter caleidoscópico en la apuesta política de Tunjuelo Popular en la medida en que se valora la multiplicidad y posibilidad de colores, apuestas, ideas y prácticas que se expresan dentro de un marco amplio en donde se busca la construcción de una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista.

En la medida en que las acciones de Tunjuelo Popular visibilizan el carácter político de todos los ámbitos de la vida social como escenarios atravesados por relaciones de opresión y dominación, pero también como potenciales escenarios de emancipación, es que se contribuye a ampliar la esfera de lo político más allá del Estado. Es decir, la apuesta política de Tunjuelo permite reconocer que las relaciones de poder no se concentran sólo en el Estado y que los escenarios institucionales-estatales no son los únicos desde los cuáles se puede incidir sobre la realidad.

Por otro lado se identificó una incidencia en la cultura política en la medida en que se colocan en diálogo

valores e ideas críticas alrededor de la educación tradicional y se reconoce su carácter político; además, se colocan en diálogo además representaciones críticas frente al Estado y en general el *status quo*; y se propone la construcción de un proyecto de vida que cuestiona las actitudes y prácticas cotidianas predominantes de las personas respecto al poder y a la autoridad.

Para Tunjuelo Popular la Educación Popular es una de las formas en la cuales se puede materializar la apuesta política pues se parte de que la educación es un ámbito político que está atravesado por relaciones de poder, pero que también se constituye como un potencial escenario de emancipación. Es por eso que desarrolla sus actividades educativas con la intención de generar una transformación social. En los escenarios educativos se identifica una posibilidad de confrontar, cuestionar y problematizar la realidad e incentivar valores como la desobediencia, la solidaridad, la cooperación, el apoyo mutuo o la importancia del diálogo para la construcción de relaciones sociales democráticas.

En Tunjuelo se ubica una situación problemática en el acceso desigual a la educación superior por parte de los sectores populares. Y para incidir allí es que se propone la realización de un pre-universitario gratuito y planteado desde la Educación Popular. El escenario del pre-universitario posibilita que se generen espacios de diálogo en los que se puedan generar cuestionamientos frente al *status quo* y que se puedan desarrollar reflexiones críticas frente al orden social dominante.

La apuesta educativa, al presentarse como un escenario en el cual se puede materializar la apuesta política y que posibilita el encuentro con personas del territorio, tiene la intención de sobrepasar el escenario del pre-universitario para así poder construir proyectos de vida alternativos, relacionados directamente con la construcción de la apuesta política basada en el anticapitalismo, el antipatriarcado y el ecologismo.

Se identificó que el currículo de Tunjuelo Popular se mueve entre dos elementos que se han denominado *lo fundamental* y *lo urgente*. Lo fundamental se refiere a los elementos que, de acuerdo a la apuesta política y educativa, son necesarios para poder desarrollar una lectura crítica del mundo. Mientras que lo urgente hace referencia a los contenidos que evalúa el ICFES en las Pruebas Saber 11 y cuyo abordaje es necesario para poder incidir en los resultados de la prueba de las y los educandos y que así puedan acceder a la educación superior.

La apuesta educativa de Tunjuelo Popular se comprende desde la metáfora de la semilla en varios sentidos. En primera medida el acto de sembrar implica una temporalidad larga y en esa medida la apuesta educativa se hace con la claridad de que los cambios o efectos no serán inmediatos; la apuesta educativa como semilla también necesita un cuidado constante para que surja con fortaleza y no se conciba como una simple acción altruista; implica un contacto con la tierra, con el territorio: implica *echar raíces*, de allí la intención de realizar un trabajo territorial; y por último, la apuesta educativa representa el escenario que puede alimentar (cual si fueran frutos de una cosecha) la construcción y materialización de la utopía.

Elaborado por:	Nicolás Martínez Gómez
Revisado por:	Pablo Nieto

Fecha de elaboración del Resumen:	13	06	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1.	MODALIDAD INVESTIGATIVA: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	17
1.1.	LA ESPECIFICIDAD DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	18
1.1.1.	Posiciones epistemológicas.....	19
1.1.2.	Conceptualizaciones sobre sistematización de experiencias.....	20
1.2.	ESTA SISTEMATIZACIÓN	24
1.3.	¿CÓMO SE SISTEMATIZÓ?.....	27
1.3.1.	Los momentos de la sistematización	30
1.3.2.	Las técnicas.....	32
1.3.3.	¿Con quiénes?	37
1.3.4.	Variables-guías	38
CAPÍTULO 2.	REFERENTES CONCEPTUALES.....	40
2.1.	ESTADO DEL ARTE	40
2.2.	HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES	62
2.2.1.	Para comprender la apuesta política	63
2.2.1.1.	Un concepto amplio de política	63
2.2.1.2.	El discurso político.....	68
2.2.1.3.	Las prácticas políticas.....	69
2.2.2.	Para comprender la apuesta educativa	72
2.2.2.1.	Concepciones educativas y pedagógicas.....	72
2.2.2.2.	Principios pedagógicos y metodológicos	75
2.2.2.3.	El currículo.....	76
2.2.2.4.	Las prácticas	76
CAPÍTULO 3.	RECONSTRUCCIÓN ORAL DE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA PRE- UNIVERSIDAD TUNJUELO POPULAR (2012-2016).....	78
3.1.	DESARROLLO METODOLÓGICO.....	78
3.2.	ANTECEDENTES DE TUNJUELO POPULAR	80
3.3.	EL INICIO (CICLO DE 2012).....	82
3.4.	LA SORPRESA (CICLO DE 2013).....	82
3.5.	MÉXICO, EUFORIA Y UNIÓN	88
3.6.	ENTRE LA CONSOLIDACIÓN Y EL DESGASTE (CICLO DE 2014).....	89
3.7.	LOS CAMBIOS (CICLO DE 2015)	95

3.8.	EL CARACOL (CICLO DE 2016).....	97
3.9.	LA SALIDA DE NELSON.....	104
3.10.	LA COORDI.....	104
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....		106
4.1.	DESARROLLO METODOLÓGICO.....	106
4.2.	ELEMENTOS IDENTITARIOS.....	107
4.3.	LA APUESTA POLÍTICA DE TUNJUELO POPULAR.....	111
4.3.1.	Entre la diversidad y la falta de consenso: los principios políticos.....	111
4.3.1.1.	Los principios históricos/amplios.....	111
4.3.1.2.	Los principios que no entran en el consenso.....	118
4.3.2.	Las tres dimensiones de la apuesta política.....	121
4.3.3.	Ir más allá de lo educativo.....	122
4.3.4.	“Echar raíces” en el territorio.....	123
4.3.5.	La sinceridad como principio orientador de la práctica.....	124
4.3.6.	El principio organizativo: la horizontalidad.....	125
4.3.7.	Forma de organización.....	129
4.3.8.	Sobre el compromiso y la seducción.....	131
4.3.9.	Los retos.....	133
4.4.	LA APUESTA EDUCATIVA DE TUNJUELO POPULAR.....	135
4.4.1.	¿Cómo se entiende la Educación Popular?.....	135
4.4.2.	¿Por qué pre-universitario?.....	138
4.4.3.	¿Por qué con jóvenes?.....	139
4.4.4.	¿Cómo “medir” el alcance o el efecto de la propuesta?.....	140
4.4.5.	Entre lo fundamental y lo urgente.....	144
4.4.6.	Los componentes.....	146
4.4.6.1.	Lectura Crítica.....	146
4.4.6.2.	Razonamiento cuantitativo.....	148
4.4.6.3.	Pensamiento Social Nuestroamericano (PSN).....	149
4.4.6.4.	Biología.....	150
4.4.7.	Algunos talleres.....	151
4.4.7.1.	Sustentable.....	151
4.4.7.2.	Introducción a la Vida Universitaria (IVU).....	151

4.4.7.3.	Agro-eco-biología	152
4.4.8.	La voz de las educandas	152
4.4.9.	¿Cómo se articula el ciclo del pre-universitario con la apuesta política de Tunjuelo Popular? 155	
4.4.10.	El alcance de la apuesta educativa.....	160
CAPÍTULO 5. INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA		163
5.1.	LA APUESTA POLÍTICA	163
5.1.1.	El discurso político.....	164
5.1.1.1.	El contexto.....	165
5.1.1.2.	Los contenidos del ideario político.....	167
5.1.1.3.	El archipiélago como metáfora para comprender el discurso político	181
5.1.2.	Las prácticas políticas.....	184
5.1.2.1.	El modo de actuar externo.....	185
5.1.2.2.	El modo de actuar interno.....	190
5.1.2.3.	Las relaciones de poder al interior	194
5.1.3.	La coherencia	198
5.1.4.	Balance	199
5.2.	LA APUESTA EDUCATIVA.....	206
5.2.1.	Concepciones educativas y pedagógicas.....	206
5.2.1.1.	Sobre la educación	207
5.2.1.2.	Sujetos y sujetas de la práctica educativa.....	208
5.2.1.3.	Principios pedagógicos y metodológicos	210
5.2.2.	El currículo.....	215
5.2.3.	Las prácticas	220
5.2.4.	Balance	222
5.3.	MOMENTO PROSPECTIVO.....	227
5.3.1.	Reflexiones transversales.....	228
5.3.2.	Sobre la apuesta educativa	229
5.4.	METACOGNICIÓN.....	232
5.4.1.	Socialización de la propuesta y reconstrucción documental de la experiencia.....	232
5.4.2.	La reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia.....	234
5.4.3.	El momento analítico e interpretativo de la experiencia.....	236

5.4.4.	Momento prospectivo.....	238
5.4.5.	Las dificultades más significativas	239
5.4.6.	Los aprendizajes	241
5.5.	A MODO DE CONCLUSIÓN	242
5.5.1.	De la reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia	242
5.5.2.	Del análisis e interpretación de la apuesta política	243
5.5.3.	Del análisis y la interpretación de la apuesta educativa	250
5.5.4.	Del momento prospectivo.....	255
5.5.5.	De la metacognición	256
REFERENCIAS.....		259

*A todas aquellas personas
que aún sueñan con otros mundos posibles,
que con cada acción alimentan la esperanza,
la utopía, la alegría y la libertad*

INTRODUCCIÓN

¿Cómo las experiencias de educación popular aportan a la transformación política y educativa de la sociedad? ¿Qué saberes, prácticas y discursos circulan allí? ¿Cómo comprender las apuestas políticas y educativas que tienen lugar en estas experiencias concretas? Estos cuestionamientos son las principales motivaciones que guían esta investigación y que tienen como horizonte rescatar, reconocer, visibilizar y enriquecer las prácticas de educación popular.

La Educación Popular como discurso y como práctica ha tenido una fuerte influencia en las manifestaciones de resistencia social, política y cultural en América Latina desde los años 70. Bajo la influencia de Paulo Freire, surgieron grupos de base, organizaciones sociales e incluso programas estatales en torno a la educación de adultos, la alfabetización, el trabajo comunitario, la promoción social, la animación cultural y la formación de dirigentes, que se autodefinen como de Educación Popular.

Las prácticas de Educación Popular son procesos sociales complejos, dinámicos, en permanente cambio y movimiento, en donde se interrelacionan un conjunto de factores como las condiciones del contexto en el que se desenvuelven, las situaciones particulares a las que se enfrentan, las acciones intencionadas que buscan lograr determinados fines, las percepciones, interpretaciones e intenciones de los distintos sujetos y sujetas que intervienen en ellos, los resultados esperados o inesperados que van surgiendo, y las relaciones y reacciones entre las personas que participan. Además hacen parte de una dinámica social e histórica más amplia, se trata entonces de experiencias que representan procesos inéditos e irrepetibles. De allí que sea tan apasionante como exigente, la tarea de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas. Este es precisamente el punto de partida de la presente investigación como ejercicio de Sistematización de Experiencias.

El objeto de la investigación se circunscribe en la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, que a pesar de existir desde el 2012, hasta el momento no ha realizado de forma juiciosa y sistemática una reflexión acerca de su trayectoria y sus prácticas como organización. De allí surge la necesidad de realizar un ejercicio investigativo para poder

reconstruir, problematizar, interpretar y mejorar su propia praxis política y educativa en el territorio específico en el que intervienen. De esta forma el documento que a continuación se presenta es el resultado de una investigación en la que se realizó la sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular desde 2012 hasta diciembre de 2016 en la que se involucraron integrantes actuales del colectivo, y en menor medida, a personas que asistieron a los ciclos de pre-universitarios en calidad de educandas.

Esta investigación aporta directamente en el ámbito teórico y metodológico de la sistematización de experiencias, así como aporta en el ámbito académico-político de la Educación Popular -como campo de saber- en la medida en que se estudia una práctica concreta de Educación Popular en un contexto urbano que ha incorporado temáticas como agricultura urbana, agro-eco-biología, género, inglés, teatro, dibujo, razonamiento cuantitativo, lectura crítica y pensamiento social nuestroamericano, entre otras.

Esta investigación se realizó con la intención de que se diera la apropiación analítica del proceso vivido por parte de las propias personas que lo han desarrollado. Así, se espera que sea útil también para Tunjuelo Popular, para los y las jóvenes con quienes han desarrollado su práctica (jóvenes de la localidad de Kennedy de los últimos grados de bachillerato en su mayoría) y en general a otros colectivos o experiencias de Educación Popular que se puedan ver enriquecidas con esta investigación.

El objetivo de este ejercicio investigativo gravita en torno a realizar la sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular durante el periodo 2012-2016, para poder reconstruir históricamente esta experiencia, lograr un análisis e interpretación de la experiencia vivida y generar una apropiación analítica del proceso vivido por parte de las personas que integran la experiencia.

La Pre-Universidad Tunjuelo Popular es un colectivo que nace en el 2012 a partir del interés de varias personas (la mayoría estudiantes de la Universidad Nacional y algunas con experiencias organizativas previas) por generar espacios educativos transformadores y por contribuir a la reducción de la desigualdad frente al acceso a la educación superior

por parte de sectores populares. De allí que su principal práctica haya sido el desarrollo de un pre-universitario popular y gratuito donde las mismas personas que integran el colectivo hacen las veces de educadores/talleristas abordando las distintas áreas del conocimiento que evalúan las pruebas de acceso a la educación superior de las universidades públicas de Bogotá y las Pruebas Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Dicho pre-universitario se desarrolló inicialmente en la localidad de Tunjuelito (2012 y 2013), para luego desplazarse hacia la localidad de Rafael Uribe Uribe (2014) y finalmente asentarse en la localidad de Kennedy (2015 y 2016). En los distintos ciclos del pre-universitario han trabajado componentes como Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Pensamiento Social Nuestroamericano o talleres sobre Teatro, Género, Agro-eco-biología, entre otros. Desde su inicio ha estado articulado con la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha (CPEPEL) que también nace en el año 2012 y articula en el momento (inicios de 2017) a seis colectivos que trabajan desde la Educación Popular en Bogotá. Desde febrero de 2016, en conjunto con el Grupo Libertario Vía Libre, se tiene una casa en arriendo que se ha nombrado como el Rincón Cultural El Caracol y que sirve, entre otras, de sede para algunos talleres del pre-universitario.

En el primer capítulo del presente texto se encuentra la propuesta de abordaje metodológico para que quede clara la especificidad de una investigación realizada desde la Sistematización de Experiencias. En el segundo capítulo se encuentra el Estado del Arte y las herramientas teóricas que fueron de utilidad para comprender en profundidad la experiencia.

Los siguientes capítulos representan los momentos o fases en los que se desarrolló la investigación. En un primer momento se realiza la socialización de la propuesta con las y los integrantes de la experiencia a sistematizar para llegar a acuerdos básicos del proceso de investigación.

En segunda instancia se reconstruye descriptiva y narrativamente la trayectoria histórica de la experiencia para poder identificar los distintos momentos que ha atravesado desde su inicio hasta el momento en que se realiza la sistematización. Esta reconstrucción se

encuentra en la primera parte del capítulo tres, en donde se realiza una periodización de la trayectoria histórica de la experiencia a través de un ejercicio de cartografía social con actuales integrantes de Tunjuelo Popular.

La tercera fase de la investigación implica dos acciones, por un lado se analiza la experiencia identificando los núcleos temáticos que sean relevantes para poder organizar la información alrededor de ellos, y por otro lado se interpreta la experiencia a partir de herramientas teóricas que permitan construir nuevas lecturas explicativas y comprensivas de la experiencia, donde se evidencie la lógica que la ha configurado y que den una nueva legibilidad de la cual puedan derivar decisiones para cualificarlas.

La fase analítica se encuentra en el cuarto capítulo donde se ubican dos grandes polos alrededor de los cuales se pudo organizar la información: la apuesta política y la apuesta educativa. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas a miembros de Tunjuelo y a ex educandas. De igual forma se realizaron tres grupos focales con actuales miembros de Tunjuelo.

La fase interpretativa por su profundidad y extensión se condensó en el quinto capítulo donde se buscó una nueva lectura de la experiencia, específicamente de su apuesta política y su apuesta educativa.

El cuarto momento, prospectivo, se refiere a cuando la misma organización producto de los aprendizajes derivados del proceso de sistematización, se plantea líneas de acción futuras para poder cualificar su propia experiencia.

El quinto momento, la metacognición, consiste en una reflexión sobre el camino metodológico recorrido que permite trascender la propia experiencia de la sistematización. Por un lado, esto posibilita que quienes participaron en el proceso puedan apropiarse de las herramientas metodológicas y teóricas, y por el otro, esta reflexión puede ayudar a la realización de otras sistematizaciones particulares al señalar las dificultades, aciertos y cambios que se dieron a lo largo del proceso investigativo.

El momento prospectivo y la metacognición cierran el quinto capítulo para darle paso a algunas reflexiones finales de la investigación.

CAPÍTULO 1. MODALIDAD INVESTIGATIVA: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En el presente capítulo se explicitan una serie de aclaraciones metodológicas necesarias para el desarrollo de la investigación, se aclara la especificidad propia de una sistematización de experiencias, se asume una posición epistemológica, se adopta una conceptualización de lo que es una sistematización, se aclara el tipo de investigación y se presenta cómo se abordó metodológicamente y con qué técnicas se recolectó la información.

En primera instancia, es necesario aclarar que si bien la experiencia a sistematizar es de un colectivo, esta investigación no necesariamente respondió a una producción colectiva de conocimientos en el sentido de que fue la Pre-Universidad Tunjuelo Popular la autora integral de la investigación. Es decir, no en todas las fases de la investigación fue Tunjuelo Popular quienes construyeron los análisis, documentos o interpretaciones pues esta tarea recayó principalmente en mi persona. La intención era que el proceso fuera lo más participativo y colectivo posible, pero la responsabilidad de la investigación fue principalmente mía.

En cada momento de la investigación hubo una retroalimentación de los avances de la investigación hacia Tunjuelo Popular, por lo que la investigación siempre estuvo abierta a comentarios, cambios y sugerencias y la información no se concentró de forma excluyente en quien hace de investigador. Por eso mismo, la intención de realizar una retroalimentación constante para poder posibilitar que las personas *objeto* de investigación puedan tener la oportunidad de apropiarse, releer y nutrir la investigación y que la misma no se quede en escenarios exclusivamente académicos.

1.1. LA ESPECIFICIDAD DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Partiendo que la Educación Popular se expresa en prácticas concretas, situadas y contextualizadas, y que en esas prácticas se generan, cuestionan y circulan conocimientos, es que las sistematizaciones de experiencias encuentran su lugar en este campo al permitir una reflexión y recuperación crítica de estas experiencias particulares a partir de una perspectiva metodológica plural.

La apuesta por recuperar estos saberes desde la práctica se basa en la idea de que

en la acción existen saberes y de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen, se crean, se procesan y se reconstruyen, y que, a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, estos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y éticas, y que cuando se hace el trabajo de visibilizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que lo conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones (Revista Internacional Magisterio, 2008, pág. 6).

Sin embargo, los saberes surgidos en la práctica por sí mismos no generan nuevo conocimiento, pero sí lo hacen el análisis y la interpretación de la práctica a partir de estos saberes “preexistentes” confrontados con la realidad y, por tanto, a partir de las reflexiones (sistematizaciones) sobre la práctica. Por eso es que autores como Vasco (2008) ubican allí un tránsito de *saberes* a *conocimientos*, en el sentido de se va de los saberes “implícitos, difusos, imprecisos, no verbalizados ni argumentados, a los conocimientos explícitos, delimitados, precisos, verbalizados y argumentados” (pág. 21), más no con una intención de generar conocimientos universales sino conocimientos útiles y aprovechables por lo menos en un mediano plazo y para las personas cercanas a nuestros contextos.

Por su parte para Alfredo Guiso

tanto prácticas como sistematizaciones asumen marcos referenciales, direccionalidades y procesos operativos de acuerdo a los sujetos: minorías étnicas, campesinos desplazados por la violencia, culturas juveniles, grupos de mujeres, niños de la calle, reinsertos a la vida civil, organización de venteros ambulantes, movimientos ecológicos, grupos culturales. Cada sector va desarrollando su

práctica, la reflexiona y toma la palabra para transmitir saberes que habían sido silenciados por discursos homogeneizadores e invisibilizadores de la diversidad y de los múltiples contextos en la que heterogeneidad económica, política, ecológica, social y cultural se soportan y de las relaciones que, entre alteridades, se establecen para legitimar, circular, hacer uso y apropiar conocimientos para la acción social (Guiso, 1998, pág. 4).

Así entonces, las sistematizaciones de experiencias responden a una pluralidad de factores que surgen de prácticas contextualizadas y situadas en realidades particulares, por lo que no existe un consenso entre las distintas concepciones frente a esta práctica, o mejor, frente a esta “modalidad participativa de producción de conocimientos sobre las prácticas educativas y sociales” (Mendoza & Torres, 2013, pág. 1). Se podría decir entonces que habría tantas sistematizaciones como prácticas, pues las primeras responden a las particularidades de las segundas y al lugar de enunciación y punto de vista de los autores y autoras que las abordan. Además, las justificaciones para desarrollar sistematizaciones, las perspectivas epistemológicas desde donde se fundamentan, y las maneras de operativizarlas metodológicamente también varían ampliamente.

1.1.1. Posiciones epistemológicas

En la sistematización de experiencias, al ser ésta una práctica productora de conocimiento, se realizan preguntas sobre el tipo de conocimiento producido, la concepción de la realidad y del mismo conocimiento, la relación teoría-práctica, sujeto-objeto entre otras. Al respecto se señala que existe una amplia pluralidad de perspectivas epistemológicas: “estas van desde aquellas que exigen que la producción de conocimiento asuma los procedimientos del método científico, pasando por los que no se demarcan de las invocaciones al “método dialéctico”, hasta planteamientos inspirados en teorías fenomenológicas, hermenéuticas y post estructuralistas” (Mendoza & Torres, 2013, pág. 159).

Por ejemplo, María de la Luz Morgan y María Luisa Monreal (1991), citadas por Mendoza & Torres (2013), asumen que la sistematización es una forma de obtener conocimiento

científico de la realidad, por lo que se deben seguir los pasos del método científico, es decir, estudiar la realidad para generar hipótesis que se verificarán con la realidad. Félix Cadena (1987), citado por Mendoza & Torres (2013), plantea un esquema rígido-lineal para sistematizar, sin salirse de este esquema científicista. Para Oscar Jara (1994), citado por Mendoza & Torres (2013), la concepción metodológica dialéctica es la que debe guiar los procesos de educación popular y de sistematización de experiencias como un movimiento que parte de la práctica, va a la teoría para entender la práctica y vuelve a la práctica para transformarla. Para Sergio Martinic (1987), citado por Mendoza & Torres (2013), la sistematización debería reconstruir e interpretar las “hipótesis de acción” que guían las prácticas de educación popular, y también es un proceso de reconstrucción de lo que los actores de una práctica saben sobre su experiencia.

1.1.2. Conceptualizaciones sobre sistematización de experiencias

Existe una diversidad de conceptualizaciones alrededor de la sistematización de experiencias. En ese sentido, para Torres y Mendoza (2013) la sistematización de experiencias puede entenderse desde un nivel básico -como la reconstrucción descriptiva ordenada de la experiencia- o asumirse desde un nivel más complejo -como la producción de teoría- dependiendo del propósito de quien adelanta la sistematización.

Al respecto, Alfredo Ghiso (1998) identifica una especie de marco común, de características comunes y acuerdos básicos frente a las sistematizaciones de experiencias:

- A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos a éste le antecede un "hacer", que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
- Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que

tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.

- La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutro; por el contrario el interés que lo direcciona y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento.

- En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes, uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan (pág. 5).

Por su parte Jara (2000) precisa lo que para él es propio del tipo de reflexión o conceptualización que realiza la sistematización y que la diferencia de otras reflexiones que parten de prácticas concretas:

lo más característico y propio de la reflexión sistematizadora sería el que ella busca penetrar el interior de la dinámica de las experiencias [...] La sistematización es aquella *interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita 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* (pág. 12).

Para Jara (2000) la sistematización de experiencias es una interpretación crítica en la medida en que es el resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas. En ese sentido, identifica una serie de características básicas:

- La sistematización de una experiencia produce nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma. En este sentido, nos permite abstraer lo que estamos haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización es posible.

- La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, “hace un alto para tomar distancia” de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación.
- La sistematización pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que ya saben sobre su experiencia, descubren lo que aún no saben acerca de ella, pero también se les revela lo que aún no saben que ya sabían.
- Al sistematizar no sólo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.

Así, se especifica y delimita la práctica de sistematización de experiencias, que no es solo narrar experiencias (pues debe ir más allá de la narración) ni describir procesos (aunque necesario no es suficiente y se debe dar el paso a un nivel interpretativo), ni clasificar experiencias, ni ordenar y tabular información sobre experiencias, ni hacer una disertación teórica ejemplificando con algunas referencias prácticas (pues no sería una conceptualización surgida de la interpretación de esos procesos). Además de esto, para Jara (2000) las sistematizaciones de experiencias tienen múltiples posibilidades y utilidades. En su caso, menciona tres:

1. *Tener una comprensión más profunda de las experiencias que se realizan, con el fin de mejorar la propia práctica.* La sistematización permite identificar la multiplicidad de elementos y factores que influyeron para que la práctica se diese de una y no de otra manera, explicitando las contradicciones, avances y tensiones vividas en el proceso. Así por ejemplo la reconstrucción de la experiencia no es para reconstruir el pasado

por reconstruirlo, sino para poder comprender mejor el presente de la experiencia y mejorar la práctica, para hacerla más coherente en el futuro, para superar sus vacíos, insistir en los factores “sinérgicos” (factores que dinamizan otros factores) y para no repetir lo que ha sido factor de debilidad o desgaste.

2. *Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.*
3. *Aportar a la reflexión teórica conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.*
Esto porque como se mencionó antes estas experiencias revisten un carácter particular debido a los distintos factores que están presentes en sus prácticas y la sistematización de ellas “representa un aporte a la producción de conocimiento desde y sobre lo particular y cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento existente sobre esos procesos sociales” (Jara, 2000, págs. 20-21).

Para Mendoza y Torres (2013) la sistematización de experiencias se entiende como una *modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe.* Desde allí se identifican los siguientes rasgos:

1. *Producción intencionada de conocimientos*

La sistematización exige posicionarse respecto a cómo se entiende la realidad a sistematizar, el tipo de conocimiento que es posible producir y la estrategia metodológica coherente con ello. Implica hacer un “alto en el camino” para definir las preguntas y ejes temáticos en torno a los cuales se realizará la sistematización; diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia y socializar los avances.

2. *Producción colectiva de conocimientos*

La sistematización reconoce y contribuye a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia. En tal sentido, supone un proceso formativo permanente del equipo sistematizador, así como de la toma de decisiones colegiadas durante todo el proceso de indagación.

3. *Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social*

Las experiencias objeto de una sistematización son mucho más que la sumatoria de objetivos, actividades, roles y procesos organizativos; pues están condicionadas por contextos políticos, culturales, sociales, en donde se configuran formas de relación y de acción entre sujetos. La sistematización busca reconstruir la complejidad de las relaciones que constituye cada práctica, privilegiando los significados que los actores le atribuyen y reconociendo las tensiones que entre éstos se presentan.

4. La sistematización produce un relato descriptivo de la experiencia

En un primer momento la sistematización busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción histórica a partir de las diferentes miradas y saberes de sus protagonistas y de otros actores. Mediante el uso de diferentes técnicas dialógicas y narrativas, se construye un relato que describe -en su poliédrica realidad- la práctica objeto de la sistematización.

5. Interpreta críticamente la experiencia

El proceso sistematizador apunta a comprender los sentidos que constituyen una experiencia, los factores influyentes o instituyentes, relaciones institucionalizadas, claves culturales, etc. La sistematización busca producir una lectura más allá de los relatos de sus actores, lo que supone fundamentar las bases teóricas del equipo sistematizador, el estudio permanente, la consulta a especialistas y la discusión a lo largo del proceso.

6. Potencia la propia práctica de intervención social y aporta a la reflexión de otras prácticas similares

La sistematización tiene un interés pragmático: generar ajustes desplazamientos y cambios de la experiencia analizada. De igual forma, busca que quienes se involucren en el proceso ganen herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre otras prácticas colectivas. Los conocimientos generados a partir de un proceso de sistematización contribuyen a ampliar la comprensión que se posee sobre uno o varios campos, por ejemplo la formación de maestros, las organizaciones sociales, los programas de acompañamiento, entre otros. El análisis de varias sistematizaciones sobre un mismo campo de prácticas puede generar reflexiones teóricas de mayor amplitud (Mendoza & Torres, 2013, págs. 165-167).

1.2. ESTA SISTEMATIZACIÓN

Teniendo en cuenta la especificidad que representa el ejercicio de sistematizar una experiencia, se tomará posición frente a las posturas epistemológicas presentadas, así como frente a las conceptualizaciones alrededor de esta modalidad investigativa.

Frente a las posturas epistemológicas presentadas, la Sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular se posicionará desde la apuesta de Alfonso Torres y Constanza Mendoza (2013) que asumen una perspectiva interpretativa crítica que en términos metodológicos se traduce en una investigación cualitativa y participativa. Esta implica una posición crítica frente a la distinción sujeto/objeto de conocimiento, una intencionalidad transformadora, una posición de los sectores o sujetos investigados/subordinados como sujetos o actores activos y productores de conocimiento entre otros. Así, su postura epistemológica se desarrolla a partir de los siguientes elementos:

1. *Producción de conocimiento desde los sujetos de la experiencia.* En contraposición a la perspectiva de que el investigador es un observador externo a su objeto de estudio para así garantizar objetividad, desde esta perspectiva se ve la sistematización como un sistema autoobservador en donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. Se desplaza así el principio de objetividad por el de reflexividad, donde se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen.

2. *Noción de la realidad y papel de la ciencia social.* Se asume que quien investiga no parte de cero y en cambio incorpora y pone en juego su corriente de pensamiento, su disciplina de conocimiento, su sistema cultural, entre otros elementos. Por otro lado, para esta perspectiva crítica, la realidad (y su percepción) está atravesada por las relaciones de poder, por lo que no habría lecturas neutrales de la misma:

La preocupación de las ciencias sociales será entonces, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de las coordenadas culturales y políticas en las que se desenvuelven los actores. No se trata del supuesto ingenuo (e imposible) de que quien investiga se pone en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. La empatía que se busca, consiste en desentrañar dialógicamente las estructuras de significación del colectivo social; produce una interpretación, una versión propia que actúa como espejo "impreciso, distorsionado, trizado" en el cual los actores sociales puedan reconocerse (Mendoza & Torres, 2013, pág. 163).

3. *Estrategias de abordaje del problema.* Aquí se combinan diversas modalidades de acercamiento a los objetos de análisis para captarlos en su complejidad como síntesis de

múltiples relaciones y potencialidades, con el fin de reconocer y comprender las maneras como los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas.

4. *Papel de quienes investigan y su relación con los sujetos.* Quien investiga se involucra activamente, en un movimiento de formación y transformación conjunta, con el grupo social que investiga.

5. *La sistematización como re-construcción de sentidos de la experiencia.* Se conciben las prácticas sociales y educativas a sistematizar como realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido donde confluyen factores y dinámicas objetivadas con procesos e interacciones subjetivas, y que además están atravesadas por relaciones de poder. La sistematización busca dar cuenta de esa interacción entre contextos, prácticas y sentidos.

Respecto a las conceptualizaciones sobre la Sistematización de Experiencias, se asume para la presente investigación los seis elementos¹ presentados por Mendoza & Torres (2013) que constituirían lo que es una sistematización, complementando con los objetivos o utilidades que menciona Jara (2000) en términos de que la sistematización sirve para comprender la práctica y mejorarla, para compartir las enseñanzas con otras experiencias, y para aportar a la reflexión teórica sobre prácticas sociales concretas.

Esta investigación entonces es de tipo cualitativo-participativo donde se parte de una actitud de *apertura* en términos de la especificidad de la experiencia organizativa estudiada, así como la posibilidad de que a lo largo del proceso investigativo las preguntas de investigación inicialmente planteadas pudieran cambiar, o que los hallazgos y avances del propio proceso investigativo den paso a la necesidad de explorar nuevas elaboraciones metodológicas y conceptuales.

Además, se asume entonces la investigación como un estudio participativo crítico, es decir, en el que los propios protagonistas se involucran en la reconstrucción e interpretación crítica de sus prácticas. Allí se intenta superar la separación entre sujeto y

¹ Producción intencionada de conocimientos, producción colectiva de conocimientos, reconocimiento de la complejidad de las prácticas de acción social, producción de un relato descriptivo de la experiencia, interpretación crítica de la experiencia y potenciación de la misma práctica

objeto de conocimiento al reconocer que el investigador, en este caso, forma parte de la realidad a investigar, en donde también es parte activa de la construcción de esta misma realidad.

Teniendo en cuenta esto, para efectos de esta investigación, se concebirá la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir, analizar, problematizar e interpretar las experiencias; busca la apropiación crítica y analítica del proceso vivido por parte de los y las integrantes del proceso; y busca cualificar y potenciar esta experiencia que se ubica desde la Educación Popular y que es objeto de sistematización.

Así entonces la sistematización de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular tiene la intención académica de generar una reflexión sobre las apuestas políticas y educativas del colectivo para lograr una comprensión y cualificación de las mismas; y además tiene la intención política de generar aprendizajes y cambios en la práctica del colectivo producto, y que la sistematización misma sirva para que otras experiencias similares fortalezcan sus procesos.

En ella, la producción del conocimiento no es exclusiva de quien asume el rol de investigador sino también de las personas que integran el colectivo en su calidad de sujetos y sujetas (y no sólo objetos de investigación). Además, mi rol no es sólo de investigador sino también de integrante del colectivo² por lo que las apuestas políticas y educativas de Tunjuelo Popular, al ser compartidas en su mayoría por mí, entran a jugar también en cómo me *sitúo* como sujeto y como investigador.

1.3. ¿CÓMO SE SISTEMATIZÓ?

A continuación se presentarán algunas posibles rutas metodológicas para realizar una sistematización de experiencias para luego presentar el diseño metodológico específico de esta investigación y las técnicas usadas.

² Estoy vinculado a Tunjuelo Popular, a partir del componente de Pensamiento Social Nuestroamericano, desde septiembre de 2015.

En términos metodológicos también existe una multiplicidad de maneras de abordar una sistematización de experiencias según sus particularidades e intencionalidades: hay tantas rutas metodológicas para sistematizar como sistematizaciones, pues cada marco metodológico se ajusta a las particularidades de la experiencia a sistematizar. Por esto, la apuesta o ruta metodológica propuesta responde más a las especificidades de la experiencia a sistematizar que a una “receta” -por llamarla de alguna manera- con los pasos a seguir para sistematizar.

Alfonso Torres y Constanza Mendoza (2013) identifican varios enfoques metodológicos frente a la sistematización de experiencias que aquí se mostrarán muy brevemente. Un primer enfoque es el de Sergio Martinic (1999), citado por Mendoza & Torres (2013), que asume a las sistematizaciones como alternativas de transformación social y propone la siguiente ruta metodológica:

- a) *Analizar los aspectos contextuales que estructuran e inciden en cualquier práctica de acción.*
- b) *Explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la experiencia.*
- c) *Volver a la experiencia pedagógica para reconstruir la manera como esta transcurre en un tiempo y lugar específico.*

Un segundo enfoque es el de Oscar Jara (1996), citado por Mendoza & Torres (2013), para quien sistematizar una experiencia implica analizarla como un proceso histórico, en el que intervienen diferentes actores y que está inmerso en un contexto que lo afecta directamente. Así, propone cuatro fases para desarrollar una sistematización:

- a) *Ordenar y reconstruir la experiencia.*
- b) *Explicitar la lógica intrínseca de la experiencia.*
- c) *Interpretar teóricamente la experiencia.*
- d) *Interpretar críticamente la experiencia.*

Un tercer enfoque es el presentado por Torres & Mendoza (2013) en donde ubican la sistematización desde una perspectiva de investigación cualitativo-participativa. Allí, presentan los momentos que se dan en un proceso de sistematización:

- a) *Creación de condiciones y conformación del equipo investigador.* Se llega a un acuerdo y definen los criterios y finalidades del proceso con sus integrantes.
- b) *Reconstrucción de la trayectoria histórica de la experiencia.* Se precisan las preguntas y temáticas sobre las cuales se organizará la reconstrucción descriptiva de la experiencia. Como resultado se produce un documento donde se recoge la trayectoria de la experiencia.
- c) *Análisis e interpretación conjunta de la experiencia.* Donde se inicia una lectura transversal de dicha reconstrucción con el fin de identificar ejes temáticos relevantes para analizar y -luego de la elaboración de un documento síntesis- se procede a la interpretación global de los procesos reconstruidos histórica y temáticamente, con el fin de construir nuevas lecturas explicativas y compresivas de las experiencias.
- d) *Síntesis y socialización.* Se define una estructura expositiva del informe final de la investigación y unas estrategias de socialización.

Un cuarto enfoque metodológico sería el presentado por Lola Cendales (2004), citada por Mendoza & Torres (2013), quien “reconoce la sistematización como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes” (Mendoza & Torres, 2013, pág. 14). Y presenta las siguientes fases:

- a) *Preparación.* Se definen los objetivos y se establecen los criterios de la sistematización y se concluye con la elaboración del diseño de la misma.
- b) *Sistematización de los proyectos.* Se definen las técnicas y actividades para la construcción de la información y se construye un primer documento síntesis de la experiencia analizada.

c) *Sistematización de sistematizaciones*. Se trata de un proceso de interpretación que busca definir unos ejes analíticos que permitan profundizar la reflexión sobre la experiencia.

1.3.1. Los momentos de la sistematización

Teniendo en cuenta el acercamiento metodológico propuesto a partir de los autores y autoras mencionadas, las condiciones particulares de esta investigación, y retomando las propuestas metodológicas vistas, se plantearon los siguientes *momentos* para realizar la sistematización de experiencias de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular:

1. Socialización de la propuesta. Se llega a un acuerdo y definen los objetivos, criterios y finalidades del proceso con los y las integrantes de la experiencia a sistematizar (la Pre-Universidad Tunjuelo Popular). Se llega a un acuerdo sobre el sentido y la forma en que se va a desarrollar el proceso, socializando la intencionalidad y finalidad del ejercicio.

2. Reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia. Allí, teniendo en cuenta los antecedentes y contexto de surgimiento de la experiencia que se va a sistematizar para poder situarla, se precisan las preguntas y temáticas sobre las cuales se organizará la reconstrucción descriptiva de la experiencia y con base en esto se implementan diferentes técnicas para obtener la información que permita reconstruir dicha trayectoria. En este momento, se esperaba que participaran no sólo las personas que hacen parte actualmente de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular sino también aquellas personas que ya no hacen parte del mismo pues sería una posibilidad de enriquecer el ejercicio al brindar otras perspectivas y dar cuenta de las tensiones del proceso (los integrantes de hoy podrían privilegiar unas lecturas y ocultar otras)³, sus limitaciones y posibilidades. Como resultado se produce un documento donde se recoge la reconstrucción oral de la trayectoria de la experiencia.

³ Sin embargo sobre esta intención se presentaron algunos cambios, véase *supra*, metacognición, pág. 232

3. Análisis e interpretación conjunta de la experiencia. Este momento de la investigación se puede dividir en dos momentos: el análisis y la interpretación. El momento de análisis representaría un primer momento de teorización o abstracción de la práctica al “filtrarla” y decantarla en unas categorías útiles para su análisis y que den cuenta de lo que se quiere investigar. Es donde se realiza una lectura transversal de la reconstrucción de la experiencia en donde se identifican los tópicos recurrentes que aparezcan como significativos y que se convertirán en los ejes temáticos alrededor de los cuales se organizará la información para el análisis.

En el momento de interpretación, según Mendoza y Torres (2013), se hace uso de los referentes teóricos que surjan en el desarrollo de la investigación para construir nuevas lecturas explicativas y comprensivas de la experiencia, donde se evidencie la lógica que la ha configurado y que den una nueva legibilidad de la cual puedan derivar decisiones para cualificarlas.

4. Momento prospectivo. Una sistematización tiene la intención de generar una apropiación analítica y crítica de la experiencia por sus propios protagonistas, para así generar cambios en las formas en las que se ha venido actuando y pensando. En este momento se da una reflexión crítica de la experiencia hacia el pasado, para plantear líneas de trabajo hacia el futuro que aprovechen los aprendizajes derivados del proceso de sistematización.

5. Metacognición. Se propone un momento de la investigación destinado a sistematizar la sistematización. Es decir, se espera reconstruir la manera como se desarrolló el proceso investigativo y reflexionar sobre sus distintos momentos, identificando fortalezas y debilidades y explicitando los cambios que se dieron en el camino, para así también poder identificar los aprendizajes y tensiones que pudieron surgir. Así entonces, este momento sirve para ver cómo se hizo lo que se hizo, cómo se analizó y cómo se interpretó la experiencia.

Es un momento de reflexión sobre el camino metodológico recorrido que permite trascender la propia experiencia de la sistematización, y a su vez posibilita que quienes

participaron en el proceso puedan apropiarse de las herramientas metodológicas y teóricas que puedan ayudar a la realización de otras sistematizaciones particulares. Como menciona Lola Cendales (2004):

La reconstrucción analítica del proceso es un ejercicio de metacognición que viene a complementar el proceso formativo que se instala en todo el desarrollo de la sistematización; en la explicitación de la propia experiencia, en la contrastación de conceptos y de prácticas, en la transferencia de los talleres a la sistematización del proyecto, en la recapitulación que se hace en cada uno de los eventos, etc. La metacognición es la posibilidad de aprehender y aprender del proceso vivido; es la posibilidad de recrear y trascender la propia experiencia de sistematización (pág. 111)

6. Síntesis y socialización. Se define una estructura expositiva del informe final de la investigación y unas estrategias de socialización. El informe final hace referencia a la expresión académica y escrita de la sistematización, mientras que la socialización de la misma hace referencia a la forma en que se socialice con los y las integrantes del proceso (que no necesariamente tiene que ser desde la misma lógica académica).

1.3.2. Las técnicas

Frente a las técnicas y herramientas metodológicas a usar se reitera que éstas cambiaron producto del mismo desarrollo de la investigación.

Observación participante

La investigación se realizó a través de ejercicios de observación participante pues permite “detectar situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, pág. 56). Es decir, se parte de que fenómenos sociales, como una experiencia particular de una colectividad, no pueden estudiarse de manera externa pues los actos tienen sentidos y significados para quienes hacen parte de estas experiencias, pues sólo a través de la vivencia (yo estaré presente en las actividades que Tunjuelo Popular realice tanto como miembro como investigador) se puede experimentar en *carne propia* lo vivido. Esta técnica que supone la separación de

(observación) y el involucramiento con (participación) el proceso objeto de investigación, también permite no solo observar sino experimentar y vivir la misma práctica que se quiere sistematizar.

En este sentido, mi rol como miembro-investigador se desarrolló de dos formas: como miembro hice parte de la planeación y desarrollo de las actividades de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, pudiendo tener información de primera mano sobre lo hecho (participación-involucramiento); y como investigador mi rol fue más de orientador y dinamizador del proceso investigativo (separación-observación) pues la responsabilidad de la producción del conocimiento fue -como ya se dijo- en principio mía, procurando la mayor participación del resto de miembros de Tunjuelo Popular en todo el proceso.

Hay que hacer la aclaración que no se dieron ejercicios de observación participante desligados de los otros ejercicios que se realizaron para recolectar la información, sino que el *espíritu* de la investigación corresponde al rol que tiene el investigador en una observación participante. Se podría decir entonces que en el desarrollo de todas las técnicas se dio un ejercicio de observación participante.

Talleres investigativos

Los talleres son escenarios que tienen un fuerte componente participativo, con el potencial no sólo de ser una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. El taller permite abordar, desde una perspectiva participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo.

En un taller se convoca a un número de personas que tenga alguna característica particular compartida que sea relevante para la investigación. Así, siguiendo a Sandoval (2002):

La dinámica del taller se diferencia de los grupos focales en que el proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose, entonces, en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis, pero avanzando todavía más hacia el establecimiento de un plan de trabajo que haga efectivas esas acciones y que usualmente involucran

el compromiso directo de los actores que allí participan, así como de los grupos sociales que, de alguna manera, ellos representan (pág. 147).

El taller investigativo entonces será útil en el momento prospectivo pues implica un proceso de planeación hacia el futuro a partir del análisis de un tema específico. El taller investigativo consta entonces de cuatro etapas, según Sandoval (2002): 1) planteamiento de los objetivos del taller, se discute la metodología y la agenda de trabajo; 2) diagnóstico de la situación o de la realidad objeto de análisis; 3) se parte de los resultados del diagnóstico para identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación presente en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados; 4) estructuración del plan de trabajo que llevará a la práctica las acciones ya definidas en la etapa previa.

Entrevistas semi-estructuradas

Una entrevista semi-estructurada “toma la forma de una conversación que gira alrededor de un cuestionario abierto relacionado con un campo preciso de investigación” (Létourneau, 2009, pág. 173). Si bien hay unos temas o preguntas determinados, es en caliente, en el transcurrir de la entrevista que se van desarrollando los temas escogidos, y expresando en otras preguntas.

Estas entrevistas buscan rescatar la experiencia de los sujetos, a partir de relatos y narraciones que permitan la recuperación de procesos, hechos, acontecimientos, que se dieron en el pasado pero que cobran vida en el presente e inciden en el futuro.

Estas entrevistas, de carácter individual, se realizaron a actuales integrantes de Tunjuelo Popular, así como a ex-educandos, para lograr un mayor nivel de profundidad que en los grupos focales, e incluso intentar identificar diferencias entre lo que sucede en los grupos focales y en estas entrevistas (por ejemplo algún disenso).

Grupos focales

Este escenario, según Sandoval (2002) sigue la lógica de una entrevista semi-estructurada pero tiene la característica de que es de carácter colectivo. Es focal en dos sentidos: se centra en el abordaje de un número reducido de temas y la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación. Tiene utilidad ya sea como fuente básica de información, o bien como medio de profundización en el análisis. Otro elemento que es necesario considerar es el nivel de involucramiento de quien investiga en el desarrollo del grupo focal, pues puede tener un rol más directivo o uno más de moderador.

Cartografía social: lo que emergió en el camino

Inicialmente no se tenía previsto usar la cartografía social como técnica de recolección de información, pero producto del mismo desarrollo de la investigación se vio como útil, específicamente para la Reconstrucción Oral de la experiencia.

La cartografía social también es una técnica con un fuerte componente participativo que se expresa en términos de la construcción de un mapeo colectivo, en el que las mismas personas que hacen parte de una experiencia realizan un mapa a través del cual se aborda un tema específico. Al igual que los grupos focales, el uso de cartografía social es útil tanto en las etapas iniciales de la investigación como para profundizar en el análisis de algún tópico.

El uso de cartografía social tiene algunas particularidades: la expresión no sólo es de forma verbal sino gráfica (el mapa construido); la dimensión territorial es central, es decir, se sitúa un conocimiento o experiencia en un territorio específico; en términos metodológicos el mapa que se construye es una herramienta que posibilita el abordaje y problematización de dimensiones territoriales que no se reducen a la geográfica (puede haber mapas que aborden una dimensión social, económica, o política, por ejemplo).

Esto permite la conexión con Kevin Lynch (2008) que señala una serie de elementos metodológicos que permiten desarrollar los talleres de cartografía social. Para este caso, serán de utilidad las sendas, los bordes, los nodos y los mojones que a continuación se explican:

1. Sendas. Son los conductos que sigue el observador normalmente, ocasionalmente, o potencialmente (como calles, líneas de tránsito, canales o vías férreas). Por ejemplo, las vías de acceso a una ciudad o a un territorio específico, o las grandes vías serán imágenes claves para la identificación de sendas.

2. Bordes. Para Lynch (2008), los bordes son

Los elementos lineales que el observador no usa o considera sendas. Son los límites entre dos fases, rupturas lineales de la continuidad, como playas, cruces de ferrocarril, bordes de desarrollo, muros. Constituyen referencias laterales y no ejes coordinados. Estos bordes pueden ser vallas, más o menos penetrables, que separan una región de otra o bien pueden ser suturas, líneas según las cuales se relacionan y unen dos regiones. Estos elementos fronterizos, si bien posiblemente no son tan dominantes como las sendas, constituyen para muchas personas importantes rasgos organizadores, en especial en la función de mantener juntas zonas generalizadas, como ocurre en el caso del contorno de una ciudad trazado por el agua o por una muralla (pág. 62).

Una característica de los bordes que parecen más fuertes son aquellos que no solo son visualmente prominentes sino que también tienen una forma continua y son impenetrables al movimiento transversal (por ejemplo un río).

3. Nodos. Para Lynch (2008), los nodos son

Los puntos estratégicos de una ciudad a los que puede ingresar un observador y constituyen los focos intensivos de los que parte o a los que se encamina. Pueden ser ante todo confluencias, sitios de una ruptura en el transporte, un cruce o una convergencia de sendas, momentos de paso de una estructura a otra. O bien los nodos pueden ser sencillamente, concentraciones cuya importancia se debe a que son la condensación de determinado uso o carácter físico, como una esquina donde se reúne la gente o una plaza cercada (pág. 62-63).

Hay dos tipos de nodos entonces: uno producto de la confluencia entre sendas, y otro producto de una concentración “temática”. Los primeros hacen referencia a

puntos que sirven de articulación y bisagra entre zonas o barrios de la ciudad (estaciones de metro o calles que sirven de punto de trasbordo para otro lugar de la ciudad por ejemplo). Los segundos hacen referencia por ejemplo a sectores que se instauran como núcleos fuertes a partir de los cuales se organiza un tipo de actividad (por ejemplo financiera o cultural).

4. Mojones. Para Lynch (2008), un mojón hace referencia a un objeto físico que sirve de punto de referencia exterior para un observador (es decir, que no puede entrar en él). Para Lynch, la característica física clave de un mojón es su singularidad, que tenga un aspecto único o memorable en el contexto: “si los mojones tienen una forma nítida se hace más fácil identificarlos y es más probable que se los escoja como elementos significativos; y también si contrastan con su fondo y si hay una prominencia en la situación espacial. El principal factor parece ser el contraste entre figura y fondo” (2008, pág. 98).

Por su parte los mojones distantes y prominentes sirven más de guía a quienes no están familiarizados con la ciudad, que a sus habitantes regulares (o si lo hacían era para una orientación muy general). En contraste, los mojones locales, que solo son visibles en zonas restringidas, eran empleados con frecuencia mucho mayor dependiendo del grado de familiaridad del espectador con su contorno.

Estos elementos servirán entonces para “leer” los mapas que se produzcan a partir de la metodología de cartografía social.

1.3.3. ¿Con quiénes?

Es necesario distinguir dos grupos con los que se trabajó: 1) actuales integrantes de Tunjuelo Popular y 2) jóvenes con quienes se ha desarrollado la experiencia, que estuvieron en calidad de educandas y educandos.

Para la fase de Reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia se trabajó mayoritariamente con actuales integrantes de Tunjuelo, y en menor medida con

educandas y educandos. Como se verá en la metacognición⁴, se tenía la intención de trabajar con ex-integrantes de Tunjuelo pero fue muy difícil debido a que el trabajo investigativo recayó en mí. Allí la intención era abordar la forma como quienes habían hecho parte del proceso en años anteriores lo habían vivido.

En la fase de análisis e interpretación conjunta de la experiencia se trabajó exclusivamente con integrantes actuales del proceso pues el objetivo de este momento específico de la sistematización es generar la reflexión, la comprensión y la interpretación crítica de la experiencia para, en un ejercicio prospectivo, pensarse a futuro cómo mejorar la práctica de Tunjuelo Popular.

El momento prospectivo fue primordialmente un escenario colectivo en el que, a partir de los aprendizajes producto de la sistematización, las mismas personas que conforman Tunjuelo Popular nos planteamos líneas de acción hacia el futuro con la intención de mejorar la práctica. Este escenario también sirvió como escenario de socialización de los resultados de la sistematización, hacia el interior de la organización.

En la fase de la meta-cognición, si bien fue un ejercicio personal, se realizó una socialización frente a esta reflexión metodológica con las y los integrantes de Tunjuelo, para generar una retroalimentación del proceso, así como una reflexión al interior mismo del proceso frente a las dificultades, fortalezas y cambios que surgieron en el camino, y que se posibilitara que quienes participaron en el proceso pudieran apropiarse de las herramientas metodológicas y teóricas que puedan ayudar a la realización de otras sistematizaciones.

1.3.4. Variables-guías

Producto del desarrollo de la fase de la reconstrucción histórica y la fase analítica surgieron dos núcleos temáticos que sirvieron para filtrar y organizar analíticamente la

⁴ Véase *supra* pág. 232

experiencia. Esos dos elementos fueron la apuesta política y la apuesta educativa de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular⁵.

En la fase de interpretación de la experiencia, estos dos elementos o núcleos temáticos fueron los que guiaron la búsqueda de herramientas teóricas para comprender tanto la dimensión política como la dimensión educativa de Tunjuelo Popular.

⁵ Sobre el abordaje de la apuesta política y la apuesta educativa véase *supra* pág. 62-77

CAPÍTULO 2. REFERENTES CONCEPTUALES

Este capítulo se dividirá en dos grandes partes. En la primera parte se podrá encontrar el Estado del arte realizado para la investigación y en la segunda parte se encontrarán las herramientas teóricas y conceptuales que se usaron para la investigación.

2.1. ESTADO DEL ARTE

Para empezar es necesario recordar que, como mencionaba Oscar Jara (2000) en la medida en que cada práctica de Educación Popular representa o expresa un proceso inédito e irrepetible. La sistematización de una experiencia de este tipo, realiza un aporte no sólo al ámbito de la Educación Popular sino también al conocimiento de estas prácticas en contextos urbanos como en la ciudad de Bogotá.

Teniendo en cuenta esta particularidad, se revisaron investigaciones relacionadas con la experiencia a sistematizar. No obstante, no se encontraron investigaciones directamente comparables con la experiencia objeto de investigación, a saber, un proceso que se autodenomina de Educación Popular hacia jóvenes en contextos urbanos. Es así que puede evidenciar un vacío investigativo en este aspecto y es allí mismo donde esta investigación sería pertinente y podría aportar al análisis de procesos como el de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

Así entonces, se consultaron una serie de investigaciones acerca de procesos cercanos, similares o afines al de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, que permitieran rastrear algunos elementos de cómo se han abordado investigativamente este tipo de experiencias.

Las investigaciones que se abordaron pueden ser abordadas en tres grupos:

1. Investigaciones sobre organizaciones populares urbanas. Se encuentran las investigaciones que se sintetizan en el libro *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (Torres et. al., 2003). Allí se explicita el camino

metodológico que se recorrió a partir de la Sistematización de Experiencias (Torres, 2003) y se abordan las dimensiones social (Mendoza, 2003), política (Torres, 2003a), pedagógica (Barragán, Avendaño & González, 2003) e identitaria (Vallejo & Torres, 2003) de cinco organizaciones populares urbanas en Bogotá. Estas organizaciones son: Corporación Centro de Promoción y Cultura -CPC- en la localidad de Kennedy, la Asociación de Vecinos Solidarios (AVESOL) en San Cristóbal, el Instituto Cerros del Sur -ICES- en Ciudad Bolívar, la Coordinadora de Asociaciones de Defensa de los Derechos de los niños y las niñas y la Corporación La Cometa en Suba.

2. Sistematizaciones de experiencias específicamente de Educación Popular. Allí se encuentran dos tesis: la *Sistematización del Movimiento Alimentario de Bosa - MAB-* realizada por Javier Medina, Santiago Gómez y Hugo Riaño para la Maestría en Desarrollo Educativo y Social (CINDE-UPN), y la *Reconstrucción Histórica del Pre-Ifes Popular de Suba* realizada por Paula Melo en el pregrado de Sociología de la Universidad Santo Tomás.
3. Investigaciones sobre organizaciones juveniles. Allí se encuentran las investigaciones que se sintetizan en el libro *Experiencias alternativas de Acción Política con participación de jóvenes en Colombia* donde se aborda la experiencia del Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué (Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011) y de la Red Juvenil de Medellín (Ospina, Muñoz & Castillo, 2011).

El Estado del arte se organizará entonces a partir de un abordaje comparativo de las investigaciones a partir de sus problemas de investigación, sus objetivos, los referentes teóricos que utilizaron, los enfoques metodológicos y los resultados de las investigaciones, para luego realizar un balance vinculado a la presente investigación.

Problemas de las investigaciones afines

En términos de los problemas de investigación, se observa que éstos están altamente vinculados al tipo de población que se estudia. Así entonces, cuando se trata de

organizaciones populares urbanas los principales problemas de investigación giraron en torno a la perdurabilidad de las organizaciones, la construcción de identidad en ellas (Vallejo & Torres, 2003) -los rasgos que las distinguen de otros colectivos, las organizaciones como sistemas culturales-, las acciones y prácticas sociales y culturales llevadas a cabo por la organización (Mendoza, 2003) -hacia una comunidad y los significados que estas acciones tienen para la organización como para los pobladores urbanos a quienes las dirigen-, la formación de nuevas identidades sociales, lo político en las organizaciones (Torres, 2003a) -como referente identitario, su expresión discursiva y sus prácticas políticas- y el componente pedagógico (Barragán, Avendaño & González, 2003) -desde el análisis desde las categorías de educación, pedagogía, didáctica y currículo, para analizar sus prácticas educativas-.

Frente a las *sistematizaciones de experiencias de Educación Popular* el problema de investigación gira en torno a la necesidad e intención por parte de los mismos integrantes de las organizaciones sociales de acercarse a una experiencia investigativa para poder profundizar la reflexión sobre sus prácticas políticas, pedagógicas y epistemológicas (para el caso del Pre-Icfes Popular -PIP- de Suba, en Melo, 2015), y poder reconstruir, problematizar, interpretar y mejorar ciertos aspectos de su propia praxis política, social y educativa en el territorio específico en el que intervienen (para el caso del Movimiento Alimentario de Bosa -MAB-, en Gómez, Medina & Riaño, 2012).

Por otra parte, cuando se trata de *organizaciones juveniles*, los problemas de investigación se enfocan hacia las prácticas, discursos y sentires de los y las jóvenes que hacen parte de estas experiencias. Además abordan las formas como resignifican y problematizan el lugar que se les asigna en su comunidad, cómo construyen subjetividad política, cómo construyen alternativamente lo público y amplían el horizonte semántico y de sentido de sus comunidades (caso del Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué, en Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011); o cómo enfrentan fenómenos de militarización y patriarcado en contextos urbanos, desde una posición de desobediencia y de no-violencia, y a través de prácticas de educación popular (caso de la Red Juvenil de Medellín, en Ospina, Muñoz, & Castillo, 2011).

CUADRO 1. PROBLEMAS DE LAS INVESTIGACIONES AFINES

Investigaciones de organizaciones populares urbanas	Sistematizaciones de experiencias de EP	Investigaciones de organizaciones juveniles
Perdurabilidad de las organizaciones	Necesidad e intención de la organización de acercarse a una experiencia investigativa para poder profundizar la reflexión sobre sus prácticas políticas, pedagógicas y epistemológicas	Prácticas, discursos y sentires de los y las jóvenes que hacen parte de estas experiencias
Construcción identitaria (distinguibilidad) de las organizaciones		Formas como los y las jóvenes resignifican y problematizan el lugar que se les asigna en su comunidad
Acciones y prácticas sociales y culturales de las organizaciones hacia una comunidad	Interés de la organización por poder reconstruir, problematizar, interpretar y mejorar ciertos aspectos de su propia praxis política, social y educativa en el territorio específico en el que intervienen	Cómo los y las jóvenes construyen subjetividad política
Lo político en las organizaciones (discurso y prácticas)		Cómo los y las jóvenes construyen alternativamente lo público y amplían el horizonte semántico y de sentido de sus comunidades
Lo pedagógico en las organizaciones		Cómo los y las jóvenes enfrentan fenómenos de militarización y patriarcado en contextos urbanos, desde una posición de desobediencia y de no-violencia, y a través de prácticas de educación popular

Fuente: Elaboración propia basada en la realización del Estado del arte

Objetivos de las investigaciones afines

Los objetivos de investigación planteados se vieron moldeados, también, por el tipo de población estudiada, por su contexto y su historia. Por el lado de las *organizaciones populares urbanas* se buscaba identificar y analizar aquellos elementos que les permitieron y/o garantizaron continuidad en el tiempo, así como aquellos que posibilitaron procesos de institucionalización y consolidación; se buscaba también identificar los referentes narrativos, prácticos y simbólicos que conforman la identidad de las organizaciones; analizar las relaciones que establecían tanto con los pobladores y pobladoras como con otras organizaciones estatales y no estatales; analizar cómo inciden

en la democratización de la vida política de la ciudad y cómo inciden en la generación de nuevas ciudadanía e identidades políticas o en la transformación de las mismas; así como analizar cómo la pedagogía hace posible que las organizaciones configuren relaciones más democráticas, a través de la participación y visibilización de saberes populares.

Respecto a los objetivos de las *sistematizaciones de experiencias de Educación Popular* por un lado se refieren a la generación de un escenario de diálogo entre los integrantes de la organización, que permitiera reconstruir el proceso y la reapropiación crítica de la experiencia por parte de sus integrantes (para el caso del MAB, en Gómez, Medina & Riaño, 2012), y a la necesidad por comprender las prácticas políticas, pedagógicas y epistemológicas de la organización (para el caso del PIP de Suba, en Melo, 2015).

Mientras que por el lado de las *organizaciones juveniles* los objetivos que se plantearon tuvieron que ver con reconstruir estas experiencias de acción junto a sus propios actores y analizar formas de acción política alternativas.

CUADRO 2. OBJETIVOS DE LAS INVESTIGACIONES AFINES

Investigaciones de organizaciones populares urbanas	Sistematizaciones de experiencias de EP	Investigaciones de organizaciones juveniles
<p>Identificar y analizar aquellos elementos que les permitieron a las organizaciones procesos de institucionalización, consolidación y continuidad en el tiempo</p> <p>Identificar los referentes narrativos, prácticos y simbólicos que conforman la identidad de las organizaciones</p>	<p>Generar un escenario de diálogo entre los integrantes de la organización, que permitiera reconstruir el proceso y la reapropiación crítica de la experiencia por parte de sus integrantes</p>	<p>Reconstruir estas experiencias de acción junto a sus propios actores</p>
<p>Analizar las relaciones que las organizaciones establecían tanto con los pobladores y pobladoras como con otras organizaciones estatales y no estatales</p>	<p>Comprender las prácticas políticas, pedagógicas y epistemológicas de la organización</p>	<p>Analizar formas de acción política alternativas</p>
<p>Analizar cómo inciden las organizaciones en la democratización de la vida política y cómo inciden en la generación de nuevas ciudadanías e identidades políticas o en la transformación de las mismas</p>		
<p>Analizar cómo la pedagogía hace posible que las organizaciones configuren relaciones más democráticas, a través de la participación y visibilización de saberes populares</p>		

Fuente: Elaboración propia basada en la realización del Estado del arte

Referentes teóricos de las investigaciones afines

Los referentes teóricos a los que se acudió también dependieron tanto de la población como de los objetivos planteados y de las dimensiones que se querían estudiar en las investigaciones.

En el caso de las *organizaciones populares urbanas* se abordaron los elementos identitarios, la forma en la que las organizaciones se relacionan con el contexto local, y las dimensiones política y pedagógica en las organizaciones. En primer lugar, para trabajar el tema de identidad se analizó el polo simbólico expresivo, al valorar en la identidad de las organizaciones la dimensión subjetiva de la cultura (mitos, creencias, ideologías, valores, etc.), y al intentar descubrir los rasgos que brindaban distinguibilidad a las organizaciones, entendiendo que “la identidad colectiva es asumida como un cúmulo de representaciones sociales compartidas que funciona como una matriz de significados para definir un conjunto de atributos idiosincráticos propios, los cuales dan sentido de pertenencia a sus miembros y les permite distinguirse de otras entidades colectivas” (Vallejo & Torres, 2003, págs. 36-37).

Mientras que para comprender los modos de relacionarse con los pobladores locales, se parte de una lectura desde la construcción de tejido social analizando el encuentro entre las lecturas que tienen las organizaciones y los pobladores frente a las necesidades sociales generando la constitución de experiencias transformadas, desde Edward Thompson, citado en Mendoza (2003), como modificaciones significativas en los modos de percibir y hacer de los pobladores y las organizaciones, ampliando sus horizontes de sentido. Se evidencia así el carácter retroalimentador de estas experiencias que van generando transformaciones tanto en las comunidades como en las organizaciones; de allí que se decida a adelantar el análisis desde la perspectiva de las representaciones sociales para comprender la acción colectiva de las organizaciones, que les permite generar lecturas coherentes del mundo, actuar según ellas y cambiar si dichas lecturas cambian.

Para abordar el eje político (Torres, 2003a) de las organizaciones se partió de lecturas que posibilitaran el entendimiento de las transformaciones recientes de las sociedades latinoamericanas que redefinen los modos en los que se ha entendido la política, permitiendo reconceptualizar la democracia y la ciudadanía más allá de sus concepciones clásicas, e incorporando nuevas subjetividades políticas al escenario político

latinoamericano⁶; desde allí se pudo dar cuenta de las concepciones de política que habitan en las organizaciones y cómo ellas inciden en una nueva concepción de política, poder y ciudadanía.

Para comprender el componente pedagógico-educativo (Barragán, Avendaño y González, 2003) en las organizaciones las autoras acudieron a varias conceptualizaciones que les permitieran entender las prácticas educativas desde los elementos de análisis identificados: 1) lo educativo (educación), 2) los sujetos de las prácticas educativas, 3) la pedagogía, 4) los principios pedagógicos y 5) los principios metodológicos; y así poder caracterizar las propuestas pedagógicas subyacentes en las prácticas educativas de las organizaciones.

En segundo lugar, para el caso de las *sistematizaciones de experiencias de Educación Popular* se acudió a dos referentes para comprender las experiencias del MAB (Gómez, Medina & Riaño, 2012). Por un lado, la teoría de redes sociales, en donde Rafael Reygadas (2006), citado por Gómez, Medina & Riaño (2012), define una red social como la articulación entre dos o más grupos u organizaciones que construyen un proyecto conjunto para generar nuevas formas de acción en intervención social que permiten construir alternativas viables para sectores específicos de la población; además una red social es, para Edwars y Tapia (1995), citados por Gómez, Medina & Riaño (2012), una forma de organización donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales. Por otro lado se recurre a delimitar qué se entiende por autonomía alimentaria donde se aborda, desde Mantilla (2007), citado por Gómez, Medina & Riaño (2012), como el derecho a la alimentación pero no desde una perspectiva exclusivamente individual sino donde se busca que las comunidades sean las que decidan y tengan el control sobre la producción agraria y alimentaria de manera autónoma.

⁶ Se citaron los siguientes textos en el texto de Torres (2003a): Lachner, Norberto (1996) Porqué la política ya no es lo que fue?. *Revista Foro #30*. Bogotá; Zemelman, Hugo (1997) Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En: León, Emma & Zemelman, Hugo. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: UNAM-Anthropos; García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D.F.: Grijalbo; Naranjo, Gloria (2000). *Ideas y prácticas de la ciudadanía... para repensar la democracia. Desde la región #30, Corporación Región*. Medellín.

Y para comprender la experiencia del PIP de Suba (Melo, 2015) se acude tres referentes. El primero es el territorio, entendido desde Escobar (2009), citado por Melo (2015), no sólo como un espacio físico sino como una construcción social (susceptible de ser transformada) atravesada por las distintas dimensiones de la vida de la comunidad que construye ese territorio, y donde se crean y recrean valores sociales de forma contradictoria, entrando en conflicto lógicas hegemónicas y no-hegemónicas. La forma en la que se construye este territorio para pasar de un simple espacio o lugar para ser un tejido de relaciones, significados y símbolos que una o varias personas o comunidades le atribuyen es lo que, desde Montañez (2001), citado por Melo (2015), llaman territorialidad. El otro referente que toman es el de la intencionalidad política respecto a la educación popular, es decir, una concepción de lo político que, desde Torres (2000), citado por Melo (2015), permita comprender la práctica política del PIP de Suba y que gira alrededor del reconocimiento, deconstrucción y superación de las relaciones y prácticas de dominación y exclusión que se dan en los diferentes espacios sociales. Y por último, para poder ver posibilidades de descolonización del escenario educativo donde tiene lugar la experiencia, se abordan elementos de la colonialidad del poder desde Quijano (2000), citado por Melo (2015), como la forma en la que el pensamiento eurocéntrico opera hegemónicamente sobre la subjetividad, la cultura y, especialmente, en el conocimiento.

Y en tercer lugar, el estudio de las *organizaciones juveniles*, se concibe la acción política desde Arendt (1959), citada por Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona (2011), como lugar donde se expresan tanto elementos invisibilizados socialmente como formas de habitar el mundo desde la pluralidad, a partir de prácticas singulares; este enfoque así presentado permite reconocer no sólo lo distintivo de las organizaciones sino identificar y visibilizar esas otras formas de ser, estar y actuar críticamente en el mundo.

Para el estudio de la organización juvenil indígena (Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué, en Alvarado, Loaiza, & Patiño, 2011), se toman elementos de varios autores para apoyar sus análisis y resaltar aspectos importantes de la práctica organizativa juvenil indígena como su posicionamiento permanente desde la acción política (la acción política como acción estratégica desde Dussel, 2006, citado por Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011)

para la defensa de su territorio, no sólo como espacialidad (historización territorial y conciencia histórica desde Zemelman, 2001, citado por Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011) que les permiten a los y las jóvenes nasa configurar una subjetividad política en constante despliegue, problematizando y resignificando permanentemente su lugar en la comunidad.

Y para el estudio de la experiencia organizativa juvenil urbana (Red Juvenil de Medellín, en Ospina, Muñoz, & Castillo, 2011) también se retoman elementos de varios autores para apoyar sus análisis alrededor de la postura antipatriarcal desde Bachetta, P., Campt, T. Grewal, I., Kaplan, C., Moallem, M. & Terry, J. (2001), citado por Ospina, Muñoz, & Castillo (2011), desarrollada por la Red Juvenil de Medellín y su compromiso político como un proyecto que cuestiona a fondo lo establecido, construyendo un proyecto contra-hegemónico libertario que, desde la Educación Popular, construye autonomía.

Como se puede observar, las investigaciones se adaptan según el fenómeno social que estén estudiando y es ese fenómeno o esa experiencia social la que va “llamando” la teoría para poder ser comprendida y no al revés (definir un marco teórico desde el cual leer la realidad).

CUADRO 3. REFERENTES TEÓRICOS DE LAS INVESTIGACIONES AFINES

Investigaciones de organizaciones populares urbanas	Sistematizaciones de experiencias de EP	Investigaciones de organizaciones juveniles
<p>Identidad colectiva: Cúmulo de representaciones sociales compartidas que funciona como una matriz de significados para definir un conjunto de atributos idiosincráticos propios, los cuales dan sentido de pertenencia a sus miembros y les permite distinguirse de otras entidades colectivas (Vallejo & Torres, 2003)</p>	<p>Red social: Articulación entre dos o más grupos u organizaciones que construyen un proyecto conjunto para generar nuevas formas de acción en intervención social que permiten construir alternativas viables para sectores específicos de la población (Reygadas, 2006)</p>	<p>Acción política: Lugar donde se expresan tanto elementos invisibilizados socialmente como formas de habitar el mundo desde la pluralidad, a partir de prácticas singulares (Arendt, 1959)</p>
<p>Experiencias transformadas: Modificaciones significativas en los modos de percibir y hacer de los pobladores y las organizaciones, ampliando sus horizontes de sentido (Thompson, 1984)</p>	<p>Red social: Forma de organización donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales (Edwards & Tapia, 1996)</p>	<p>Acción política como acción estratégica (Dussel, 2006)</p>
<p>Lo político: Articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de opciones viables (Zemelman, 1987)</p>	<p>Autonomía alimentaria: Derecho a la alimentación, donde se busca que las comunidades sean las que decidan y tengan el control sobre la producción agraria y alimentaria de manera autónoma (Mantilla, 2007)</p>	<p>Territorio, no sólo como espacialidad sino desde la historización territorial y conciencia histórica (Zemelman, 2001)</p>
<p>Lo educativo: Proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales, intencional o no, que garantiza que los saberes y relaciones que una sociedad determinada cataloga como válidos se sigan reproduciendo, pero a la vez, que las condiciones de inequidad en el saber y en el poder encuentren en este escenario maneras de transformación (Barragán, Avendaño y González, 2003)</p>	<p>Territorio: Construcción social (susceptible de ser transformada) atravesada por las distintas dimensiones de la vida de la comunidad que construye ese territorio, y donde se crean y recrean valores sociales de forma contradictoria, entrando en conflicto lógicas hegemónicas y no-hegemónicas (Escobar, 2009)</p>	<p>Postura antipatriarcal (Bachetta, et. al., 2001)</p>
	<p>Intencionalidad política: Reconocimiento, deconstrucción y superación de las relaciones y prácticas de dominación y exclusión que se dan en los diferentes espacios sociales (Torres, 2000)</p> <p>Colonialidad del poder: Forma en la que el pensamiento eurocéntrico opera hegemónicamente sobre la subjetividad, la cultura y, especialmente, en el conocimiento (Quijano, 2000)</p>	

Fuente: Elaboración propia basada en la realización del Estado del arte

Enfoques metodológicos de las investigaciones afines

Frente a los enfoques metodológicos implementados es necesario señalar que no hubo mayor variación en las investigaciones pues el enfoque metodológico (sistematización de experiencias) fue transversal en todas las investigaciones.

Es así que para las investigaciones de *organizaciones populares urbanas*, se posicionaron desde el enfoque crítico social de corte participativo y de allí se desprendieron las modalidades metodológicas participativas que se desarrollaron en la investigación: la Reconstrucción Colectiva de la Historia (RCH) y la Sistematización de Experiencias. Se desarrollaron entonces cuatro etapas de la investigación: 1) generación de condiciones para el desarrollo de la investigación, donde se llegaron a acuerdos entre la coordinación del proyecto y las organizaciones, 2) Reconstrucción de la trayectoria histórica de las experiencias organizativas, de donde salieron documentos síntesis contruidos entre investigadores y organizaciones, 3) Análisis e interpretación conjunta de las experiencias organizativas, en donde se organizó la experiencia a través de ejes temáticos para luego producir una interpretación a partir de los referentes conceptuales de la investigación, y 4) Síntesis definitiva y socialización de resultados, donde se definió la estructura del informe final de investigación.

En el caso de las *sistematizaciones de experiencias de Educación Popular*, para el caso del MAB (Gómez, Medina & Riaño, 2012) la sistematización se desarrolló en cuatro momentos: 1) la discusión y diseño global de la propuesta, en donde se definen los tiempos, objetivos y el equipo de sistematización, 2) la reconstrucción colectiva de la historia, en la que se produce un texto descriptivo y “consensuado” sobre la historia de la experiencia, 3) el análisis e interpretación de la información, a partir de la construcción y definición de las categorías que emergieron como las más “potentes” durante el análisis del texto descriptivo elaborado conjuntamente, 4) análisis del contexto y prospectiva de las experiencias, donde se busca comprender el presente de las prácticas y contextos para transformarlos. Las técnicas que se usaron fueron las tertulias, las entrevistas semi-estructuradas y los talleres.

Para el caso del PIP de Suba (Melo, 2015) su principal desarrollo metodológico se dio desde la Reconstrucción Colectiva de la Historia que es entendida por Torres, (2005), citado por Melo (2015), como la capacidad de potenciar prácticas de activación de memoria en perspectiva de comprender mejor el propio devenir y el contexto, de fortalecer los vínculos sociales, los sentidos de pertenencia y la capacidad de la gente común y corriente de transformar su realidad. En cuanto a técnicas de recolección de la información se utilizó la observación participante, los grupos focales y entrevistas semi-estructuradas.

Para el caso de las investigaciones sobre *organizaciones juveniles*, se desarrollaron tres estrategias metodológicas en las que los y las jóvenes de las organizaciones participaron como co-investigadores: la primera consistió en un proceso de revisión documental sobre las experiencias seleccionadas; la segunda giró en torno a la realización de dos grupos focales in situ con cada una de las experiencias donde se realizaron entrevistas semi-estructuradas indagando sobre motivaciones de vinculación y permanencia, y microetnografías⁷ que describen la especificidad de las prácticas de las experiencias; y la tercera como el proceso de validación donde se socializaron los resultados, se recibió una retroalimentación y se construyó el capítulo de conclusiones del libro que condensa las investigaciones. Esta metodología así delimitada se “aplicó” tanto en la investigación sobre la organización juvenil indígena como en la organización juvenil urbana.

⁷ En el documento no se explica a que se refieren con microetnografías

CUADRO 4. REFERENTES METODOLÓGICOS DE LAS INVESTIGACIONES AFINES

	Investigaciones de organizaciones populares urbanas	Sistematizaciones de experiencias de EP	Investigaciones de organizaciones juveniles
ENFOQUE METODOLÓGICO COMÚN: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS			
Enfoques complementarios	Reconstrucción Colectiva de la Historia	Reconstrucción Colectiva de la Historia	
Momentos de las investigaciones	Cuatro etapas de la investigación: 1) generación de condiciones para el desarrollo de la investigación, 2) Reconstrucción de la trayectoria histórica de las experiencias organizativas, 3) Análisis e interpretación conjunta de las experiencias organizativas, y 4) Síntesis definitiva y socialización de resultados.	Cuatro momentos: 1) la discusión y diseño global de la propuesta, 2) la reconstrucción colectiva de la historia, 3) el análisis e interpretación de la información, 4) análisis del contexto y prospectiva de las experiencias.	
Técnicas empleadas	Consulta documental, entrevistas, talleres y grupos de conversación	Tertulias, entrevistas semi-estructuradas, talleres, observación participante y grupos focales	Tres estrategias metodológicas (jóvenes como co-investigadores): Revisión documental sobre las experiencias seleccionadas; realización de dos grupos focales in situ con cada una de las experiencias donde se realizaron entrevistas semi-estructuradas y microetnografías; proceso de validación donde se socializaron los resultados, se recibió una retroalimentación y se construyó el capítulo de conclusiones del libro que condensa las investigaciones

Fuente: Elaboración propia basada en la realización del Estado del arte

Resultados de las investigaciones afines

En primer lugar, para las investigaciones sobre *organizaciones populares urbanas*, específicamente sobre el componente identitario de estas, se pudo evidenciar que “la identidad de las organizaciones es una construcción de índole histórica y cultural que da fortaleza, distinción y continuidad a las organizaciones populares, en la medida en que da sentido a sus orientaciones, a sus acciones y a sus relaciones internas y con el mundo exterior” (Vallejo & Torres, 2003, pág. 87).

Para el caso del estudio de los modos de relación entre las organizaciones y pobladores, es decir, la dimensión cultural y social (en el texto de Mendoza, 2003), y a como

desarrollaron su acción colectiva, se hizo desde cuatro aspectos (el contexto barrial, el proceso de consolidación de las organizaciones y sus articulaciones, las necesidades sociales como elemento articulador y las prácticas explícitamente culturales) logrando afectar tres dimensiones que han dado nuevos significados a lo social: cambios en la subjetividad generados desde las organizaciones, construcción de nuevas identidades críticas, y los factores que permitieron la continuidad de los procesos organizativos.

Mientras que para el estudio del componente político (texto de Torres, 2003^a), se analizó tanto en el nivel discursivo (la Teología de la Liberación y la Educación Popular como dos fuentes importantes, junto con la utopía, lectura crítica, identificación y compromiso con los sectores populares como sujetos de cambio y la necesidad de generar procesos de concientización, organización y movilización) como en el nivel práctico donde se analizan la diversidad de relaciones entabladas por las organizaciones, así como las acciones desarrolladas.

Con respecto al análisis del componente pedagógico (texto de Barragán, Avendaño y González, 2003) este se hizo desde los siguientes elementos -ya mencionados- para entender la práctica educativa de las organizaciones: 1) lo educativo (educación), 2) los sujetos de las prácticas educativas, 3) la pedagogía, 4) los principios pedagógicos y 5) los principios metodológicos. Sobre este componente es necesario plantear que las organizaciones populares urbanas no habían realizado un registro de sus actividades educativas por lo que las autoras recurrieron a algunas entrevistas y documentos sobre el tema.

Sobre estas investigaciones se puede plantear que, a pesar de que cada una tiene un enfoque distinto y analiza una dimensión específica de la experiencia de las organizaciones, estas dimensiones están articuladas entre sí. Se ve así que los rasgos identitarios tienen una gran repercusión en la forma como las organizaciones se relacionan con la población pues esta relación, y el sentido que las organizaciones le dan, está atravesada por un metarelato que orienta las acciones y que imprime un tipo de lectura sobre las necesidades de las personas entendiéndolas como elemento articulador, pero permitiendo que se generen experiencias compartidas, posibilitando un

desplazamiento en los campos de intervención (incorporación de trabajo cultural) y un cambio dentro de las mismas organizaciones y su forma de ser y estar en el mundo. De igual manera estos rasgos identitarios y estas lecturas de mundo son estructurados y estructuran tanto las prácticas como los discursos y las relaciones establecidas por las organizaciones; estando estos rasgos identitarios en una relación de mutua determinación con los elementos políticos pues la identidad colectiva de las organizaciones está fuertemente marcada por la lectura política del mundo, configurando a su vez una identidad colectiva particular. Así es que también, como sus prácticas pedagógicas se posicionan desde la Educación Popular -en donde las apuestas políticas se ponen en juego con una propuesta educativa- allí también los referentes identitarios junto a los componentes políticos afectan determinantemente la forma como las organizaciones desarrollan sus propuestas en el ámbito educativo.

Estas investigaciones representan una sistematización de experiencias realizada con profundidad y seriedad, explicitando el camino recorrido, paso a paso, lo que brinda un gran aporte metodológico y teórico en términos de cómo hacer una sistematización de experiencias.

Si bien brindan elementos importantes para analizar la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, y a pesar de que se identifiquen elementos identitarios o elementos que permiten entender la relación de las organizaciones con la comunidad (eje relacional) sólo se tendrán en cuenta los que aporten para comprender las dimensiones política y educativa de la experiencia pues estas fueron las que surgieron como relevantes en el mismo proceso de investigación.

Sobre el eje político se realizaron análisis que aportarían a la investigación acá presentada, pues el ideario político incide fuertemente en las prácticas educativas desarrolladas por la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Resaltan específicamente cuatro elementos: en primer lugar se da una redefinición de lo político como paso necesario para comprender tanto el discurso (segundo elemento) como las acciones políticas (tercer elemento) y las relaciones de poder (cuarto elemento) al interior de las organizaciones.

Frente al eje educativo se pueden identificar los siguientes elementos como útiles para esta investigación: por un lado se abordan las concepciones de lo educativo que están presentes en las organizaciones (por ejemplo qué sujetos interactúan en las prácticas educativas o que principios pedagógicos y metodológicos circulan), así como la construcción y puesta en marcha de un currículo (como la elección de los contenidos culturales que se verán en la práctica) y la construcción de experiencias pedagógicas (el cómo se desarrollan las prácticas educativas de las organizaciones) son aspectos claves al analizar la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

En segundo lugar, las *sistematizaciones de experiencias de Educación Popular*. Para el caso del MAB (Gómez, Medina & Riaño, 2012) se encontró que la formación ha tenido la intencionalidad de fortalecer la participación política y social autónoma, reivindicando derechos (como el derecho a la alimentación) y reconociendo el territorio y sus problemáticas. Por otro lado se encontró que el problema más significativo y estructural que ha incidido en la crisis y debilitamiento del MAB en los últimos años, se encuentra relacionado con la falta de recursos económicos suficientes para poder mantener y continuar el trabajo en la localidad. Se encontró además que el MAB se podría caracterizar a este proceso social como una red multifocal tipo telaraña que agrupa a tres micro-organizaciones populares autónomas entre sí. Por último se menciona que la reivindicación del derecho a la alimentación, la movilización de recursos e identificación de estrategias colectivas para lograr los fines propuestos, los procesos de trabajo en los que cotidianamente se han ido conociendo e involucrando, y la irrupción de afectos, confianza, cariño y apoyo mutuo en la experiencia, ha ido configurando un campo de sentido propio, en el que se expresan las razones-actuaciones-emociones-sentimientos que justifican y orientan los procesos de resistencia y lucha adelantados hasta ahora por el MAB.

En el caso de esta investigación el aporte es especialmente metodológico, las fases en las que se desarrolló la investigación brindan muchos elementos-guía para realizar una sistematización que no sólo reconstruya de forma juiciosa y profunda la historia de una organización, sino que permita un análisis a través de categorías interesantes y una

interpretación a partir de referentes teóricos que permitan una lectura nueva de la experiencia. Además, las fases prospectiva y de metacognición revisten una importancia y un valor agregado a investigaciones de corte participativo pues implica que la producción de conocimiento no se quede sólo en círculos académicos sino que permita una transformación en una práctica concreta; a la vez que explicita las dificultades, los cambios y las reflexiones acerca del desarrollo mismo de la investigación. Por último se rescata la participación activa de las personas que integran la organización en todas las fases de la investigación, rompiendo la distancia entre sujeto investigador y objeto investigado.

Para el caso del PIP de Suba (Melo, 2015), en términos de la construcción de una territorialidad se encontró que el PIP de Suba manifiesta una topofilia (creación de lazos afectivos con un territorio) y que, gracias a la continuidad del proceso en un mismo lugar, valores como la cooperación y la solidaridad entran a circular y a disputarse la construcción del territorio aledaño donde se encuentran tanto con la comunidad como con otras organizaciones sociales. Frente a la intencionalidad política de sus prácticas, se encontró que al pre-icfes como práctica educativa y política se le atribuye un potencial transformador, dentro del que se atacan por lo menos dos formas de exclusión: la desigualdad en el acceso a la educación superior y la desigualdad en el acceso a la información y al conocimiento por parte de los sectores populares. Además hay otros escenarios donde se intenta deconstruir y superar las relaciones de dominación y exclusión desde el género (Por ejemplo se realizan encuentros llamados “deconstruyendo géneros”). Y en cuanto a las posibilidades de descolonizar, se identifica que se intenta atacar la racionalidad instrumental que está en la educación (en términos de que se consigue un título universitario para beneficios individuales, y se nombran unas carreras como más “útiles” que otras) y se intentan rescatar saberes o conocimientos producidos desde Latinoamérica.

Esta investigación representa varios aportes en la medida en que se aborda una experiencia de Educación Popular, en Bogotá, con jóvenes y que además es una de las organizaciones que hace parte de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en

lucha, de la cual también hace parte la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Debido a esto, las reflexiones que se realizan alrededor del territorio, la intencionalidad política y la posibilidad de descolonización presentan un camino interesante para ser indagado en prácticas similares. A pesar de esta afinidad, no quedan muchas claridades en términos metodológicos respecto a cómo se organizó la información recogida, o cómo se analizó e interpretó.

En tercer lugar, frente a las investigaciones sobre *organizaciones juveniles* se pudo observar que, para la organización juvenil indígena (Movimiento Juvenil indígena Álvaro Ulcué, en Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011) se presentan resultados en torno al contexto en el que emerge esta organización y en el que también se comienza a posicionar el lugar de *ser joven* en la comunidad nasa, se analizan las formas de vinculación de los y las jóvenes a esta organización, las acciones colectivas desarrolladas, la configuración de subjetividad política en los y las jóvenes y la forma como problematizan su lugar en la comunidad.

Para el caso de la investigación sobre la organización juvenil urbana (Red Juvenil de Medellín, en Ospina, Muñoz, & Castillo, 2011), ésta analiza los elementos desde los cuales los y las jóvenes se sitúan para desarrollar su acción política: resistencia, desobediencia, antimilitarismo, lucha antipatriarcal, educación popular y no-violencia. Desde allí se explora cómo entienden los y las jóvenes estas apuestas y como las articulan con su visión de mundo y su accionar político.

Estas investigaciones dan algunos elementos para analizar la juventud como sujeto social y político y para caracterizar una experiencia alternativa de acción política juvenil como la presentada (teniendo en cuenta que responde a un contexto particular y que este contexto determina en gran medida el papel de los y las jóvenes, sus acciones políticas y su lectura de mundo) y su desenvolvimiento en acciones con horizonte comunitario, así como para analizar las formas en las que se puede generar subjetividad política juvenil. A pesar de que abordar la subjetividad juvenil no será para esta investigación un objetivo, se podría considerar allí un futuro camino de indagación alrededor de experiencias como las investigadas en este documento. Por otro lado, análisis alrededor de temas como el

antimilitarismo y la lucha antipatriarcal (y su articulación) son útiles ya que estos elementos también están presentes en la práctica educativa y política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

Balance general

Se pueden señalar las limitaciones de las investigaciones reseñadas para así poder indicar el vacío que esta investigación puede contribuir a llenar.

Las investigaciones de organizaciones juveniles fueron las que más limitaciones presentaron. En el caso de la investigación de la organización juvenil indígena (Alvarado, Loaiza & Patiño, 2011) queda la gran duda de si en la comunidad nasa se puede hablar de sujeto político como categoría de análisis dado que puede que no corresponda a su visión de mundo (al ser su cosmovisión distinta a la occidental hay categorías que son de difícil incorporación a este mundo, como por ejemplo la de sujeto político o la misma concepción de la historia). Por otro lado se adoptan divisiones que los autores y autoras suponen que se mantienen en la comunidad, aunque son lecturas que no necesariamente (y lo más probable es que no lo hagan) estén presentes en la cosmovisión nasa como la división pasado/futuro, cultural/político o social/político.

En el caso de la organización juvenil urbana es necesario señalar que si bien se afirma que los y las jóvenes redactaron algunos apartados y discutieron ideas principales consignadas en el texto, se puede detectar que no hubo una retroalimentación suficiente entre investigadores(as) y jóvenes pues faltó hacer una introducción al texto donde se pudieran identificar enfoques metodológicos o teóricos y el objetivo del texto, y se entraba de lleno en la descripción de la práctica. Además, en apartes del texto se hacen afirmaciones que no son contrastadas con otros discursos, sin confrontar críticamente también lo que dicen los y las jóvenes: por ejemplo “la formación en lo femenino permitirá la emancipación” (Ospina, Muñoz, & Castillo, 2011, pág. 49), ¿qué es “formación en lo femenino”?; o “el patriarcalismo como proyecto humano dominante en cualquier sistema social o modo de producción” (Ospina, Muñoz, & Castillo, 2011, pág. 49), o decir que “en todos los tiempos

y en todas las sociedades la valorización de lo masculino va acompañada simétricamente de una desvalorización de lo femenino” (Ospina, Muñoz, & Castillo, 2011, pág. 47), haciendo generalizaciones que, además de irresponsables, son difíciles de sostener. Por otro lado el hecho de que a veces no se distinga quien está hablando (joven o investigador) dificulta saber si lo que se dice es descriptivo, analítico o conclusivo pues muchas afirmaciones, al no desarrollarse quedan en un nivel de manifiesto o declaración política sin una reflexión crítica sobre ella posteriormente.

En general, estas investigaciones sobre organizaciones juveniles dan la sensación de forzar las experiencias para que se acomoden a algunas concepciones de los y las autoras (concepción de política, de sujeto político, entre otras) porque en ocasiones no es muy clara la ruta seguida para deducir o llegar a ciertas reflexiones y esto se ve reflejado también en la sensación que deja el libro de un análisis un poco superficial donde lo que se hace es describir la experiencia desde algunos elementos e intentar ir ligando esta descripción con otros conceptos o análisis, pero donde de nuevo pareciera que el proceso de retroalimentación no sirvió para cualificar los textos. Combinado esto con que la voz que se escucha en el texto es mayoritariamente de los y las autoras, lo que dificulta contrastar lo que dicen con lo que emergió de las experiencias. Además, no se explicita cómo se entiende la sistematización de experiencias ni su alcance, solo se explicitan las fases en las que se desarrolló.

Por otro lado, pareciera que los testimonios de las comunidades sólo sirven para reforzar los argumentos de los y las autoras, ocupando un lugar secundario en el texto, sirviendo también como ejemplificación de los análisis que hacen (pocas veces soportados con la experiencia). Todo esto dificulta encontrar una *integralidad* si se quiere en el texto en términos de que haya una armonía entre lo que dijo la experiencia y lo que se dice sobre ella. En definitiva, en el texto no se puede observar muy bien el tránsito entre la descripción de la experiencia y el análisis realizado sobre ella pues se realizan saltos bruscos entre una y otra.

Como conclusión, si bien se encontraron sistematizaciones de experiencias alrededor de prácticas educativas y experiencias organizativas con jóvenes, ambas tienen limitantes.

Por un lado, en el caso de las investigaciones sobre organizaciones populares urbanas, hubo falta de información y de material (registros, reflexiones, etc.) sobre las prácticas educativas de las organizaciones, impidiendo un análisis más profundo que permitiera no sólo identificar cómo conciben aspectos como la educación, la pedagogía o la didáctica sino que, de haber contado con suficiente información, se hubiera podido indagar con más profundidad sobre las prácticas. Por otro lado, limitaciones metodológicas (no se pudo identificar un sentido profundo de la sistematización de experiencias, además del uso de las experiencias como ejemplo de los análisis) tampoco permitieron analizar en profundidad experiencias organizativas juveniles, donde se analizara el papel de los y las jóvenes en la transformación de sus situaciones cotidianas y el papel que allí juega también el ámbito educativo.

En el caso de las sistematizaciones de experiencias de Educación Popular si bien representan grandes aportes en términos metodológicos (como en el caso del MAB, en Gómez, Medina & Riaño, 2012), en términos teóricos se aborda una variedad amplia de dimensiones de las prácticas (la forma organizativa, el sentido de la lucha, la construcción de territorio, la descolonización) que, en relación con la investigación que se plantea acá, se podrían considerar futuras rutas investigativas. Es decir, como cada sistematización responde a la particularidad de cada experiencia, es complicado encontrar abordajes teóricos similares para experiencias diversas.

La investigación realizada sobre la Pre-Universidad Tunjuelo Popular precisamente aporta en términos metodológicos al situarse epistemológica y conceptualmente frente a la sistematización de experiencias, además de abordar de la forma más clara posible su desarrollo metodológico no sólo para validar su ejecución sino para que sirva a otras experiencias u organizaciones para realizar ejercicios similares. De allí también la importancia de la metacognición donde se explicitan los cambios, dificultades y decisiones que atravesaron metodológicamente el desarrollo de la investigación.

En términos teóricos al escoger dos dimensiones de la experiencia (política y educativa) se posibilita un abordaje profundo del proceso de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Para el caso de la apuesta educativa se contó con la dificultad de la falta de registro de las

actividades realizadas por el colectivo lo que implicó una limitación en su análisis e interpretación. Sin embargo se aporta en el conocimiento de una práctica concreta de educación popular, específicamente a partir de un pre-universitario popular⁸.

En el caso de la apuesta política se pudieron abordar más elementos y con mayor profundidad lo que posibilita nuevas formas para comprender discursos políticos no desde la unificación sino desde la diversidad por ejemplo, y se puede comprender cómo una práctica política guiada por una utopía, puede ampliar el sentido de lo político y construir culturas políticas críticas.

2.2. HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

Es necesario recordar que debido a que la investigación que se plantea es una Sistematización de Experiencias, no se define un marco teórico previo desde el cual se vaya a analizar o “leer” una situación o fenómeno social, sino que, a partir de la situación problemática o experiencia a sistematizar, y producto del ejercicio investigativo, se van haciendo necesarias exploraciones teóricas para dar cuenta de los elementos que emerjan de la práctica y su respectivo análisis e interpretación.

A continuación se presentan los referentes teóricos que, producto del desarrollo de la investigación, surgieron como necesarios de ser abordados para comprender e interpretar la experiencia. Como los dos grandes nodos temáticos que surgieron a partir de la Reconstrucción oral de la experiencia fueron la apuesta política y la apuesta educativa, alrededor de esos dos elementos se aglutinaron los referentes teóricos.

⁸ En la última década se ha visto un crecimiento de procesos que se autodenominan Pre-Icfes Populares o Pre-Universitarios Populares. Se señala que entre 2009 y 2016 se han registrado por lo menos 54 procesos de este tipo en el país. Véase: Picón, P. & Mariño, J. (2016). Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia. *Una mirada desde la experiencia de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) En Lucha*. En: Aportes 60. Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias. pág. 153-175.

2.2.1. Para comprender la apuesta política

A continuación se presentan tres elementos que brindan herramientas teóricas para poder comprender la apuesta política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Por un lado, se hizo necesario definir un concepto amplio de política para poder ubicarse en un marco que fuera más allá del ámbito estatal y que permitiera comprender tanto los discursos como las prácticas políticas (los otros dos elementos) de la experiencia objeto de sistematización.

2.2.1.1. Un concepto amplio de política

Uno de los autores que sintetiza una concepción clásica de la política es Giovanni Sartori (1992), quien, al querer identificar o delimitar la autonomía de la política como dimensión de la vida humana, rastrea la idea de política desde la Antigua Grecia hasta el siglo XX, y en ese sentido señala un movimiento del concepto desde una visión horizontal de la política (predominante en la Antigua Grecia) hacia una visión vertical de la misma (predominante en los siglos XIX y XX).

La visión horizontal de la política en la Antigua Grecia hacía referencia a un sentido comunitario de la política en términos de que era la comunidad la que hacía parte de los escenarios deliberativos y decisorios de lo público (relacionado con el bien de la comunidad y el interés general): “El vivir «político» -en y para la *polis*- era al mismo tiempo el vivir colectivo, el vivir asociado, y más intensamente, el vivir en *koinonía*, en comunión y «comunidad»” (Sartori, 1992, pág. 206). La dimensión social y la política no estaban separadas porque no había instancias separadas de la sociedad, de la comunidad, en las que se tomaran las decisiones que afectaban a lo público.

Posteriormente con los romanos, se pasa de la *polis* a la *civitas* (concepto más elástico y amplio que expresaba las nuevas complejidades de la vida en sociedad) y se produce la juridización de la política. A partir de estos dos cambios se empieza a dar una separación entre “lo político” y “lo social” porque el poder, las decisiones, comienzan a ser tarea o profesión de unas personas, y ya no de la comunidad.

Es a partir de Maquiavelo que se empieza a identificar la política con una visión más vertical a través de su figura del príncipe (relacionada con la idea de poder, mando y de un Estado subordinado a la sociedad). Pero no es sino con el nacimiento de la economía y la sociedad como ámbitos autónomos de la vida humana -a partir de los planteamientos de Adam Smith y Augusto Comte respectivamente- que se ve más claramente a la esfera política como independiente de las demás.

Ya en el siglo XIX la delimitación es más clara. A la sociedad (y su ciencia: la sociología) se le adjudicará la dimensión “horizontal” de las relaciones sociales, a la economía los comportamientos en el mercado, en el sistema económico, regidos por la maximización de las ganancias, y por su lado “la esfera de la política se eleva y restringe, en el sentido en que se reconduce a una actividad de gobierno y, en concreto, a la esfera del Estado” (Sartori, 1992, pág. 216).

Para el siglo XX, esta visión se queda angosta, debido a dos fenómenos. Por un lado, se presenta un nuevo fenómeno: la democratización y masificación de la política relacionada con la apertura de los sistemas políticos y las revoluciones de masas. Y por otro lado, consecuencia de lo primero, la ubicuidad de la política: la política se amplía, se extiende. Esto tiene como resultado final que “al Estado le siguen compitiendo, en exclusiva, las *decisiones potestativas* de última instancia; pero los *procesos políticos* ya no pueden estar comprendidos en el ámbito del Estado y de sus instituciones” (Sartori, 1992, pág. 216). Esto debido a que en la toma de decisiones entran en juego otros actores que no necesariamente corresponden al ámbito estatal (de allí que el concepto de sistema político, al ser más elástico y amplio, tome fuerza).

A pesar de que Sartori reconoce que en el siglo XX el concepto de política empieza a sobrepasar al ámbito estatal, el acento institucional se mantiene. Esta concepción de la política no sólo orientó las prácticas de las élites y los partidos políticos tradicionales, sino que también atravesó los discursos y prácticas de la izquierda. Como afirma Zemelman (1989) “el pensamiento histórico de la izquierda erróneamente ha tendido a limitar su pensamiento teórico sobre lo político al ámbito estatal” (pág. 84) provocando una lectura estadocéntrica de la política.

Esta lectura sirvió de base para las estrategias de confrontación social directa por la conquista del poder político donde se “entendía por lucha política popular solamente a aquella dirigida directamente a golpear el poder político de la dominación y a conquistarlo o «tomarlo»” (Rauber, 1995, pág. 24). Esta lectura estadocéntrica ubicaba, y reducía a la vez, al poder en la esfera estatal y además lo cosificaba, lo veía como un objeto que era susceptible de ser tomado y que se podía usar a discreción.

Sin embargo, la caída del bloque socialista a finales del siglo XX y el surgimiento de nuevos actores sociales (mujeres, jóvenes, desempleados, indígenas, entre otros) cuestionaban esta mirada. Sumado a esto, en América Latina el impacto del neoliberalismo generó un nuevo escenario y unos retos para la izquierda latinoamericana (desde los partidos políticos hasta los movimientos sociales y organizaciones populares) que implicó ir más allá de esa lectura estadocéntrica y que han derivado en transformaciones no sólo en sus discursos sino en sus prácticas políticas.

Para poder entender los discursos y prácticas políticas de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular es necesario entonces abordar el contexto del neoliberalismo en América Latina para poder desembocar en una concepción amplia de política a partir de Zemelman.

Con la implementación del neoliberalismo en América Latina, señala Rauber (1995), se da una cada vez más acentuada

subordinación del actual funcionamiento social y político de cada sociedad a la dinámica y necesidades del mercado, lo que modifica particularmente la política, reduciendo su alcance, sus posibilidades y sus funciones sociales. El actual modelo de mercado total subordina y restringe a una mínima expresión las posibilidades de incidencia y proyección social de la política (pág. 21).

Es decir, en el neoliberalismo el ámbito político se ve reducido pues el Estado debe ser fuerte en términos de que pueda garantizar para la acumulación privada generando marcos legales que la incentiven y protejan, y debe poder romper la capacidad de presión de los sindicatos y en general de los sectores populares, específicamente a través de dispositivos policiales y militares. Y debe ser débil en términos de intervención en la economía, específicamente en gastos sociales y la regulación de la economía (Anderson, 2001).

Por otro lado, Rauber (1995) señala que la participación política de la ciudadanía se ve reducida a un ejercicio electoral restringido a la competencia entre los partidos políticos, generando la sensación de que el ámbito político y la lucha política se reduce a la que protagonizan dichos partidos y los políticos profesionales que los integran. Pareciera entonces que, como señalaba Sartori (1992), la política se vería reducida al ámbito institucional/estatal.

Sin embargo, como señala Rauber (1995):

Pese a las exclusiones de uno u otro signo, los sectores populares —consciente o inconscientemente— hacen política, no se resignan a la exclusión por las mismas razones que no se resignan a la muerte. Y en su acción política van rescatando, de hecho, a la política como un derecho y una actividad factible y legítima para ellos (pág. 24).

Los sectores populares, en sus prácticas y en sus discursos políticos, ponen en movimiento una concepción de política que desborda el ámbito estatal y que no la reduce a la competencia interpartidista. Y en este punto del diálogo, la voz de Hugo Zemelman (1989) entra en escena.

Para abordar la lectura más amplia de política de Zemelman, es necesario señalar algunas diferencias con Sartori. Por un lado, Sartori tiene la intención de mostrar lo que ha pasado con el concepto de política, lo que fue, para entender el concepto de política en el siglo XX. Por otro lado, Zemelman aborda la política con la preocupación clara frente a pensarse posibilidades de futuro. Es decir, Sartori se articula desde la relación presente-pasado, mientras que Zemelman lo hace desde la relación presente-futuro.

Así entonces, Zemelman (1989) habla de la necesidad de pensarse “categorías que permitan que el razonamiento tenga como referente la exigencia de potencialidad de lo real y la apertura hacia el futuro, más que restringirse a estructuras que representan la cristalización de procesos ya acabados” (pág. 20). Es decir, si la política para Zemelman debe pensarse como una apertura a las posibilidades de cambio, debe ir más allá de los procesos ya cristalizados, ya institucionalizados, como el Estado. Si se aceptara la concepción restringida de política se estaría cayendo en el riesgo de pensar que la realidad social sólo se puede leer como un proceso estructurado, determinado. Es decir,

se estaría privilegiando *lo dado* sobre *lo dándose* y se estaría privilegiando la lectura de la realidad desde la relación presente-pasado.

En el mismo sentido en que Reyes Mate (2009), refiriéndose a Walter Benjamin, señala que la realidad es facticidad y posibilidad (es decir, no es sólo lo que fue sino lo que pudo ser), Zemelman (1989) señala que la historia “reconoce dos dimensiones fundamentales: lo que es producto de procesos y acontecimientos anteriores, y segundo, lo que es propio de la situación en cuanto contiene varias posibilidades de desenvolvimiento, susceptibles de activarse por las prácticas de los sujetos sociales” (pág. 36). Es decir, se parte de que la realidad de los sujetos sociales es una realidad estructurada (*lo dado*) pero también estructurándose (*lo dándose*), es un campo de relaciones y fuerzas en pugna.

De allí que se conciba lo político como “la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de opciones viables” (Zemelman, 1989, pág. 82 y 83) . Lo político se relaciona con la posibilidad de transformar visiones de futuro en construcciones viables, y esas visiones de futuro van más allá del escenario estatal debido a la existencia de “espacios nuevos de poder que son reflejo de un acelerado proceso de desestatización” (Zemelman, 1989, pág. 84), relacionado con las transformaciones del siglo XX señaladas por Sartori (1992) y por el contexto que el neoliberalismo ha creado en nuestra región y la reacción de los sectores populares frente al mismo.

Esta visión de la política como potencialidad se da tanto en una dimensión macro-social, como en una dimensión micro-social donde las prácticas de los sujetos sociales inciden en los ámbitos locales y cotidianos de la vida social. En ese sentido, afirma Zemelman (1989) que la realidad opera en términos de una “dialéctica configurada, por una parte, por el sujeto social, sus proyectos y prácticas, y de otra, por la realidad como campo de estructuras sociales, instituciones y relaciones entre fuerzas en pugna por hacer realidad sus utopías” (pág. 34).

Y precisamente esta visión amplia de política hace necesario recuperar la dimensión utópica de la realidad: asumir que la realidad no ha acabado de estructurarse sino que

está dándose, está estructurándose. Y en ese sentido también es necesario concebir el poder no sólo desde los escenarios cristalizados sino en ese escenario de disputa en el que la utopía de un actor está luchando por convertirse en modelo de sociedad. Zemelman (1989) entonces plantea que el poder tiene dos dimensiones:

i) el poder como acceso a las instancias de decisión institucionalizadas; como espacio claramente demarcado desde donde los diferentes grupos sociales definen sus relaciones recíprocas, y ii) el poder como capacidad de creación de nuevas instancias de decisión; esto es, como rompimiento de las estructuras de dominación existentes (pág. 41).

En un caso se expresa la relación de fuerzas existente y en el otro se expresa la potencialidad de nuevas fuerzas, aún no cristalizadas.

Esta concepción amplia de política permite entender la apuesta política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular pues, como se verá, sus discursos y prácticas no tienen como objetivo final (o por lo menos suficiente) alcanzar, ocupar o tomar el ámbito estatal como el ámbito de acción política por excelencia, sino que hacen parte de esa pugna por transformar ámbitos locales y prácticas cotidianas que, en su potencialidad, hacen parte de la lucha por darle dirección a la realidad a partir de una visión de futuro.

2.2.1.2. El discurso político

Para poder analizar el discurso político de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, es necesario partir de la idea de que un discurso político expresa una posición política, o si se quiere, una ideología política. Es decir, no es un discurso cualquiera, pues, como bien recuerda Van Dijk, el discurso debe ser entendido “no solamente como un objeto «verbal» autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política” (Van Dijk, 2009, pág. 22). Y esta situación socio-política particular es la que en el aparte anterior se esbozó: se sitúa desde Latinoamérica, en un contexto neoliberal y en el que los sectores populares están disputándose (y construyendo) una visión de futuro.

Un discurso entonces puede ser entendido como

toda práctica significativa que, emanada de un sujeto colectivo, refleja unas determinadas condiciones de producción (los mecanismos sociolingüísticos que condicionan el discurso) y proyecta una ideología. El discurso social es lo que permite a un agente social reproducirse y producir efectos sociales (Imbert, 1981, pág. 11).

Un discurso no está entonces sólo estructurado (o situado, como indica Van Dijk) sino que además estructura las prácticas y las relaciones de los miembros de una colectividad u organización. Sus discursos y prácticas están entonces fuertemente entrelazados pues les permiten construir un sentido y un proyecto común.

Para poder entender un discurso político, se parte de que una ideología política es, desde Reboul (1986), una representación colectiva en la cual se entrelazan ideas y creencias, y que funciona como un código que permite expresar experiencias, justificar acciones y conflictos, construyendo así un proyecto común. Es decir, una ideología política conjuga las ideas, creencias y principios que permiten a una colectividad u organización la construcción de un sentido más o menos compartido y de un proyecto común.

Una ideología política se ubica además en un conflicto de ideologías, es decir, ubica o identifica adversarios u opositores con quienes entrará en disputa (no necesariamente de forma directa) a través “no sólo mediante razones y pruebas sino también mediante una cierta presión, que puede ir desde la seducción hasta la violencia, pasando por la censura y la ocultación de los hechos” (Reboul, 1986, pág. 19). Es decir, en el discurso y a través del discurso también tiene lugar una disputa por lograr la hegemonía de unas representaciones sociales y no de otras (Bonilla & García, 1998).

2.2.1.3. Las prácticas políticas

Para analizar las prácticas políticas, es necesario señalar que “son las prácticas sociales las que permiten avanzar en la dirección de un proyecto en el que cristaliza un orden político, creado desde una multiplicidad de situaciones microsociales” (Zemelman, 1989, pág. 39). Es decir, es en la práctica donde se materializa el discurso político de una organización.

Para abordar estas prácticas es útil acudir a la diferenciación que realiza Claus Offe (1996) entre los modos de actuar externo, es decir frente al mundo exterior, y los modos de actuar interno, es decir en la cotidianidad de quienes integran una organización.

Sin embargo, estas prácticas no son un simple correlato de los discursos políticos sino que también los pueden desbordar e incluso contradecir. Como dice Chartier (1995) las prácticas sociales no están totalmente subordinadas al discurso y pueden producir nuevos sentidos, y expresar cosas no dichas por sus integrantes, ampliando la apuesta política más allá del discurso.

Es necesario entonces analizar dos ámbitos (o modos de actuar) de las prácticas políticas. Uno externo que se refiere a las relaciones con “los otros”, ya sea el Estado u otras organizaciones y actores sociales. Y otro interno, referido a las relaciones que se dan en la cotidianidad entre sus propios integrantes.

Frente a las prácticas cotidianas es necesario señalar que allí es donde se puede materializar el discurso político al construir y transformar la realidad. Sin embargo, este proceso no se da sin obstáculos. Como señaló Foucault (1979), las relaciones de poder se expresan, manifiestan o actúan de formas sutiles, sofisticadas y casi imperceptibles, es por eso que las hemos internalizado, atraviesan nuestra cotidianidad, nuestras prácticas, nuestro lenguaje, nuestras relaciones sociales de diverso tipo. En los escenarios y ámbitos microsociales, cotidianos, es donde el poder está “en relación directa e inmediata con lo que provisionalmente podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales” (Foucault, 1979, pág. 142), allí donde opera a través de procesos continuos e ininterrumpidos que someten los cuerpos, guían los gestos y rigen los comportamientos de las personas.

Sin embargo, es en esas mismas prácticas cotidianas donde se puede resistir, o por lo menos escapar en alguna medida de las lógicas de disciplina y dominación. Allí es que es necesario señalar, desde De Certeau (2000) lo siguiente:

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la "vigilancia", resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también "minúsculos" y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman

para cambiarlos; en fin, qué "maneras de hacer" forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico (pág. XLIV).

Es decir, las prácticas cotidianas albergan la posibilidad de ser reapropiadas de forma crítica a partir de la creatividad dispersa, táctica y artesanal, dice De Certeau (2000), de las personas o grupos atrapados en las redes de vigilancia y control. Esas tácticas, "ingeniosidades del débil para sacar ventaja del fuerte, desembocan entonces en una politización de las prácticas cotidianas" (De Certeau, 2000, pág. XLVIII). Y es a partir de "la capacidad para articular estas microsituaciones sometidas a procesos asimétricos de cambio" (Zemelman, 1989, pág. 38) que se posibilita la transformación de la realidad.

Estas prácticas cotidianas y estas microsituaciones no son constantes o permanentes en el tiempo sino que también son objeto de transformación con el aprendizaje:

los microespacios y micro tiempos son los marcos definidos por las situaciones en las que se actúa, se asumen iniciativas, impulsan alianzas y revisan los resultados de acciones anteriores para proceder a readecuarlas en sus métodos y objetivos; o bien, para ser ratificadas por los actores en su diario afán por hacerse de un destino (Zemelman, 1989, pág. 51).

Es en estos escenarios donde las organizaciones populares expresan a través de sus prácticas tanto estrategias como tácticas. Una estrategia para De Certeau (2000) hace referencia al "cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un «ambiente»" (pág. XLIX). Es decir, una estrategia se relaciona con una acción que no se piensa en términos reactivos (reaccionar ante tal o cual situación) sino que es una acción con la intención de circunscribirse como "lugar propio", podría decirse que una estrategia plantea un escenario más amplio, visible y más de largo aliento que las tácticas.

Por su lado una táctica, dice De Certeau (2000), es un cálculo que al no poder tener lugar propio, no tiene más lugar que el del otro, "no dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias"(pág. L). Las tácticas se dan o se expresan desde el interior de las relaciones

de dominación, donde “sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas” (pág. L).

Finalmente, otros aspectos que es necesario abordar frente a las prácticas políticas son: 1) las relaciones de poder que se dan en el interior de la Pre-universidad Tunjuelo Popular en términos de la forma organizativa y la toma de decisiones, y 2) la coherencia, es decir la distancia entre lo que se dice en el discurso político y la forma en la que las prácticas políticas concretas se desarrollan.

2.2.2. Para comprender la apuesta educativa

A continuación se presentan los elementos que resultan de utilidad para poder comprender la apuesta educativa de la Universidad Pre-Tunjuelo Popular. Estos elementos están presentes en la apuesta educativa aunque no siempre de manera explícita y visible. Así entonces, primero se abordarán los elementos que se refieren a las concepciones educativas y pedagógicas -que, para el caso, giran en torno a la Educación Popular- para a partir de allí poder abordar algunos elementos como 1) la concepción que se tiene alrededor de la educación y de 2) quienes hacen parte de las prácticas educativas, así como 3) una reflexión en torno a la pedagogía. En segundo lugar se abordarán elementos que permitan entender cómo estas concepciones se traducen en la construcción de un currículo. Y a partir de allí, se abordarán las prácticas o experiencias educativas concretas.

2.2.2.1. Concepciones educativas y pedagógicas

En términos generales se puede entender lo educativo como

un proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales, intencional o no, que garantiza que los saberes y relaciones que una sociedad determinada cataloga como válidos se sigan reproduciendo, pero a la vez, que las condiciones de inequidad en el saber y en el poder encuentren en este escenario maneras de transformación (Barragán, Avendaño, & González, 2003, págs. 210-211).

Y allí la educación popular (en adelante EP) entra en escena en la medida en que se apuesta porque los escenarios educativos sean escenarios donde se potencien y construyan capacidades para la transformación social. Esta apuesta por la educación popular va a permear y a ser transversal en la apuesta educativa, y de allí la necesidad de abordar sus rasgos generales en este momento.

Educación Popular

Frente a la EP han habido diversas conceptualizaciones que han respondido a la pluralidad de contextos, intenciones, temáticas y objetivos de las mismas prácticas educativo-populares. Sin embargo, autores como Alfonso Torres (2007) proponen una serie de elementos que podrían caracterizar a estas prácticas (un *Núcleo Común*) y que a continuación se presentan.

Un primer elemento es la presencia de una lectura crítica estructural del orden social. Se afirma que todas las propuestas de EP comparten un cuestionamiento del injusto orden social propio de las sociedades latinoamericanas y del papel que ha tenido en su reproducción la educación: “Dicho sistema social impide que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas” (Torres, 2007, pág. 15). Este cuestionamiento se vio alimentado y posibilitado por corrientes críticas dentro de las ciencias sociales y por el auge de las luchas populares y la izquierda en los años 60 y 70 en América Latina.

Consecuentemente la educación se ubicó como un componente esencial del mantenimiento de estas estructuras sociales injustas. Frente a esta función reproductiva de la educación las y los educadores críticos optaron por desarrollar una educación liberadora al servicio de los sectores populares en contraposición a la educación tradicional que era caracterizada como *bancaria*. Esta educación bancaria implicaba una serie de elementos en la relación entre educador y educando en los siguientes términos:

- el educador es siempre quien educa, el educando, el que es educado.
- el educador es quien disciplina, el educando el disciplinado.

- el educador es quien habla, el educando quien escucha.
- el educador es siempre quien sabe, el educando quien no sabe.

Un segundo elemento sería una intencionalidad política transformadora. Un rasgo central compartido por las propuestas de EP es una clara intención política por transformar las condiciones opresoras de la realidad para contribuir a la construcción de una nueva sociedad más justa y democrática -impregnada esta de la más variada gama de utopías propia de cada contexto- en la que los principales beneficiados serían los sectores populares oprimidos.

El tercer elemento gira en torno a la idea de que son los sectores populares los sujetos de su propia liberación. La EP tiene la convicción de que son las propias sujetas y sujetos populares (de diverso tipo) los llamados a llevar a cabo las transformaciones sociales que permitirán construir su liberación. Y, al mismo tiempo la EP asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos y sujetas populares se construyan, se fortalezcan y asuman una posición de protagonismo. O mejor, que los sectores populares se transformen en sujetos políticos activos y autónomos capaces de forjar su propia libertad; es decir, que a través de ese acompañamiento de las luchas, saberes y organizaciones populares (punto de partida de las prácticas de Educación Popular) se espera aportar a la construcción de estos sectores subordinados en sujetos transformadores.

El cuarto elemento que se puede identificar es que la Educación Popular busca afectar la subjetividad popular. Es decir, como la EP desborda lo escolar formal e implica otros escenarios sociales que también aporten a la construcción de sujetos, parte de reconocer saberes construidos social e históricamente por los sectores populares como una forma de generación y apropiación de saberes en pro de la construcción del proyecto político emancipatorio.

Así entonces lo que quiere afectar la EP es la subjetividad popular llámese conciencia social, saberes, conocimiento o cultura popular. Es así que “la formación de sujetos populares está relacionada con la formación de un sistema de imaginarios,

representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades desde las cuales atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad” (Torres, 2007, pág. 20).

Teniendo en cuenta los anteriores puntos es que la EP (como quinto elemento) procura generar estrategias y técnicas metodológicas consecuentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyecto de sociedad que se quiere construir: ahora el fin no justifica los medios sino que en cambio se afirma que las metodologías de trabajo deben ser coherentes a sus propósitos. Por ello la EP ha apostado por la definición de criterios educativos tales como la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad de los educandos y educandas, la participación y la articulación entre teoría y práctica, entre otros.

Este *núcleo común* presenta una serie de elementos básicos o comunes que operan -y por tanto permiten realizar un análisis- tanto en un nivel discursivo como en uno práctico dentro de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Allí están presentes concepciones sobre la educación, la relación educador-educando, cómo se concibe la producción o construcción de conocimiento, o cuál es la reflexión pedagógica presente.

2.2.2.2. Principios pedagógicos y metodológicos

Se parte de que la pedagogía es “un saber teórico práctico que tiene que ver con las preguntas por las finalidades de la educación” (Barragán, Avendaño, & González, 2003, pág. 216), es decir, responde al *para qué* de las apuestas educativas. La pedagogía es entonces una reflexión intencional sobre la educación, y es a partir de allí que este elemento se puede abordar en la apuesta educativa de Tunjuelo Popular a través de las reflexiones frente a la intencionalidad de sus prácticas educativas.

Estas reflexiones se pueden interpretar a partir de dos elementos: los principios pedagógicos y los principios metodológicos. Desde Barragán, Avendaño & González (2003) los primeros se pueden entender como los planteamientos que orientan, dotan de sentido y articulan la intencionalidad educativa, mientras que los segundos se pueden entender

como las maneras de llevar a la práctica los principios pedagógicos. Estos elementos se materializan en términos de un currículo y unas prácticas educativas específicas.

2.2.2.3. El currículo

Si bien cuando se habla de currículo se relaciona directamente con el escenario de la educación formal y con la estructuración de un Plan de Estudios donde se pueden identificar áreas de saber y contenidos temáticos, para este caso se considerará al currículo como “la selección, organización, distribución y evaluación de los contenidos culturales operacionalizados a través de experiencias pedagógicas” (Barragán, Avendaño, & González, 2003, pág. 222).

Al respecto, es necesario realizar una distinción entre lo que se considera un currículo explícito y un currículo oculto. Se puede hablar de un currículo explícito cuando la selección y distribución de los contenidos es manifiesta; pero como no todo lo que pasa en las prácticas educativas es controlado o decidido de manera consciente, entran en escena “de manera inconsciente apuestas valorativas que no siempre aparecen mencionadas” (Barragán, Avendaño, & González, 2003, pág. 222). Para poder analizar este currículo oculto es necesario un registro constante de las actividades educativas realizadas para poder identificar esos contenidos ocultos, elemento que está ausente en la experiencia objeto de sistematización, por lo que la interpretación del currículo se centrará en el currículo explícito.

2.2.2.4. Las prácticas

Las concepciones educativas y los principios pedagógicos que se ven materializados en la construcción de un currículo tienen su expresión concreta en las prácticas educativas que desarrolle una organización que se ubique desde la Educación Popular, como lo hace la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. La práctica educativa será entendida como la forma en la que los principios pedagógicos y metodológicos se materializan en escenarios determinados en el espacio y el tiempo. Se abordarán entonces las prácticas de aula

directamente relacionadas con las sesiones del pre-universitario (los componentes), las salidas territoriales y los talleres, que se realizan de acuerdo a las intencionalidades políticas y pedagógicas.

CAPÍTULO 3. RECONSTRUCCIÓN ORAL DE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA PRE-UNIVERSIDAD TUNJUELO POPULAR (2012-2016)

A continuación se mostrará la reconstrucción de la trayectoria histórica de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular a partir del testimonio de las propias personas que la integran, desde su origen en el año 2012 hasta diciembre de 2016, es decir abarcará cinco años de existencia y trabajo que se ven reflejados en cinco ciclos de pre-universitario desarrollados en la ciudad de Bogotá.

Inicialmente se expondrá el desarrollo metodológico que siguió esta fase de la investigación, para luego pasar a la periodización de las actividades realizadas por Tunjuelo Popular en el periodo señalado.

3.1. DESARROLLO METODOLÓGICO

Para realizar la reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular se realizó a través de un grupo focal con miembros actuales del proceso (llamado “Mirando atrás...”) para reconstruir la trayectoria del mismo. Para ello se utilizó la cartografía social, porque permitía ver, no sólo los puntos de referencia que sirven para delimitar el territorio y ubicarse en él (lo que Kevin Lynch llamaría nodos), sino también permitía analizar el movimiento en el territorio que, a través del tiempo, tuvo la práctica del colectivo. Es decir, permitía ver cómo cambiaron las prácticas del colectivo, no sólo en términos espaciales (de lugar) sino qué cambió de la práctica en cada año (el cambio en los temas o componentes que se daban o los cambios en los mecanismos de selección por ejemplo).

Así entonces se realizó un mapa en ese taller donde se ubicaron las principales calles (la NQS, la Avenida Boyacá, la Avenida Caracas, la calle 45 sur, la Avenida Primero de Mayo, la Avenida Dagoberto Mejía, la Avenida de Las Américas, la Avenida Villavicencio y la calle 36 sur), que hacen el papel de sendas que permiten delimitar el territorio donde se ha

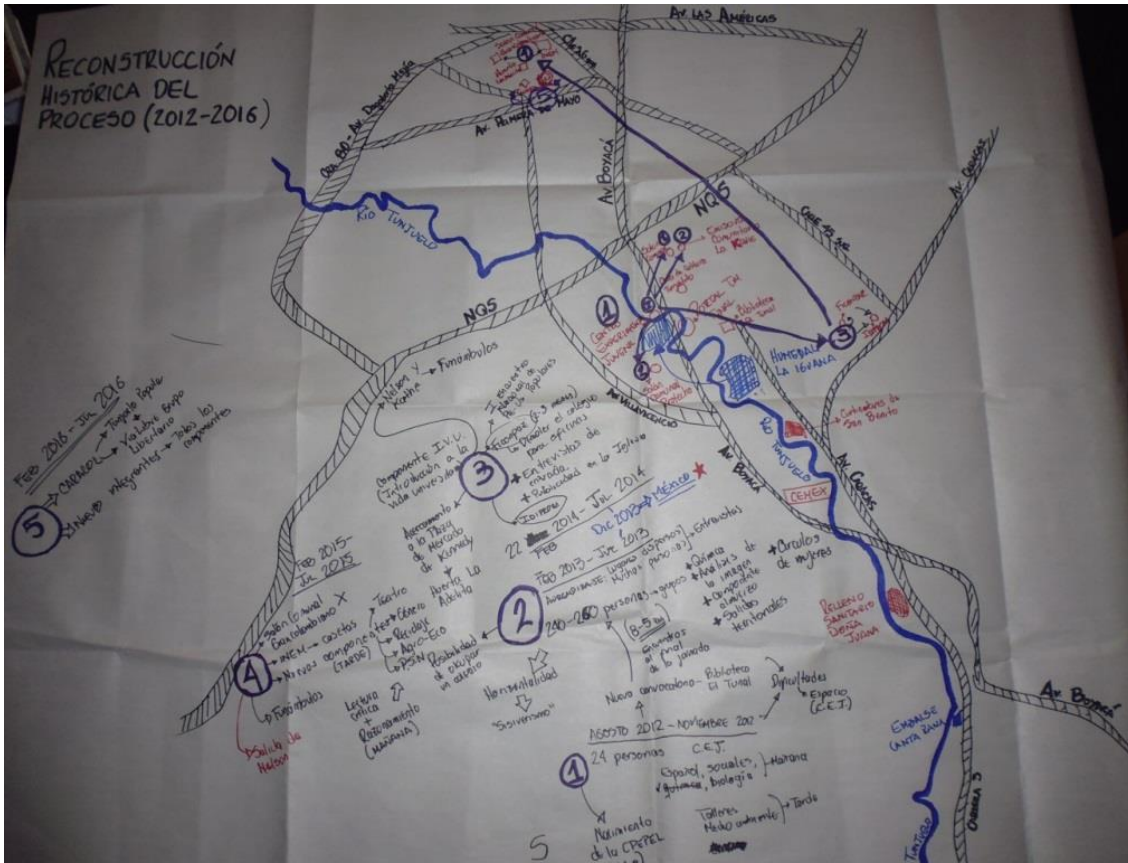
desarrollado el pre-universitario. El Río Tunjuelo también operaría como senda al ser un punto de referencia importante en la observación y construcción del mapa y opera como un mojón (si bien local) pues ha sido un referente histórico dentro de Tunjuelo Popular y si bien puede que no sea un punto de referencia para la ciudadanía en general, sí lo ha sido para las personas que integran la Pre-Universidad.

Estas calles que se ubicaron también sirven de bordes para delimitar el campo de acción del pre-universitario en cada año (por ejemplo en los años 2015 y 2016 se desarrolló en el cuadrante compuesto por la Avenida Dagoberto Mejía, la Avenida Primera de Mayo, la calle 36 sur y la Avenida Villavicencio).

Los nodos que se identificaron por ser lugares de referencia fueron -además de los lugares que sirvieron de sede para el desarrollo de las sesiones del pre-universitario- el Humedal de La Iguana, el Portal de Transmilenio en El Tunal, la Biblioteca El Tunal, la Casa de Cultura de Tunjuelito, las curtiembres de San Benito, una sede de Cemex, el Relleno Sanitario Doña Juana, el Embalse Canta Rana.

Se identificaron así los lugares donde se han desarrollado los ciclos del pre-universitario. Iniciando en 2012 (1) en la localidad de Tunjuelito teniendo como sede el Centro de Experimentación Juvenil (en adelante C.E.J.), para luego en 2013 (2) tener que desarrollar las clases en 3 distintos lugares también en la localidad de Tunjuelito; para el 2014 (3) la sede del pre-universitario será en el barrio Santa Lucía, en la localidad de Rafael Uribe Uribe, y de ahí para los años 2015 (4) y 2016 (5) instalarse en la localidad de Kennedy.

La utilización de esta técnica fue con fines de recolección de información y en términos descriptivos. Sirvió como marco para poder situar la reconstrucción histórica del proceso, que a continuación se expone. Es decir, el mapa que surgió como producto es una expresión gráfica del devenir histórico del colectivo.



Mapa producto del taller de cartografía social

3.2. ANTECEDENTES DE TUNJUELO POPULAR

Uno de los miembros fundadores de Tunjuelo Popular (Manuel Molina⁹) participaba de un proceso en Fontibón (RESMA¹⁰ de la Red Libertaria y Popular Mateo Kramer) que estaba buscando un lugar donde desarrollar las actividades que tenían pensadas en términos de educación popular. Entre las posibilidades de lugar estaba el Centro de Experimentación Juvenil en Tunjuelito.

Cuando Manuel decide salirse del proceso, tras un desacuerdo frente a cómo y dónde desarrollar el proceso, realiza una convocatoria para talleristas que estuvieran interesados

⁹ Manuel Molina es uno de los fundadores de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, ha apoyado, entre otros, los componentes de biología, razonamiento cuantitativo. Hace parte de la Red Agroecológica de Bogotá y de la iniciativa económica solidaria *Adagio* (véase *supra*, pág. 114).

¹⁰ RESMA son las siglas de Revolución Estudiantil y Social Mentes Abiertas que era un colectivo de trabajo que impulsaba el trabajo de jóvenes hacia un empoderamiento por medio de la Educación Popular hacia el Poder Popular. Tomado de: <http://resmarlp.blogspot.com.co/>. Consultado el 26 de noviembre de 2016.

o interesadas en desarrollar un proceso de educación popular en Tunjuelito, donde también pidió apoyo al Pre-Icfes Popular (PIP) de Suba, con quienes había realizado algunas actividades mientras estaba en RESMA. Si no se podía impulsar el proceso en Tunjuelito, Manuel pensaba unirse al PIP de Suba para seguir desarrollando el pre-icfes allá.

Luego de una primera reunión fallida donde no llegaron personas para el proceso en Tunjuelito, Manuel habla con el PIP de Suba. En ese momento se menciona que, desde Suba, había un proceso que se iba a ir al centro, y otro a Usme. Al darse cuenta que ya serían cuatro procesos (incluyendo el nuevo que se quería realizar en Tunjuelito) se propuso realizar una Coordinadora de procesos que trabajaran pre-universitarios y pre-icfes populares. Se pensó en otros procesos para invitarlos a hacer parte de la naciente Coordinadora, como La Ruptura.

En la segunda reunión se invitó a otro colectivo de la Red Libertaria y Popular Mateo Kramer, el Colectivo Ecologista Totuma (donde estaba Moli¹¹, actual integrante de Tunjuelo Popular), para mirar quienes podían colaborar con talleres de medio ambiente.

Manuel cuenta que al comienzo hubo algunas diferencias respecto a quienes empezaron a integrar lo que sería Tunjuelo Popular. Por un lado estaban las personas de Totuma que tenían una formación política y teórica fuerte, por otro lado estaban personas que se habían movilizado en el Paro Estudiantil de 2011 y que tenían una sensibilidad social y un deseo de desarrollar actividades con intención transformadora.

Debido a la diversidad de las personas que estaban interesadas en el proceso, “decidimos que, como había un grupo muy heterogéneo, necesitábamos hacer unas escuelas [de formación] por lo menos para entendernos, para tener un lenguaje en común” (M. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016), antes de empezar en firme las actividades del pre-universitario.

¹¹ Moli es el apodo de Angélica Molina, ingeniera agrícola de la Universidad Nacional de Colombia que ha colaborado con los talleres de Agro-eco-biología.

3.3. EL INICIO (CICLO DE 2012)

Luego de la realización de las escuelas (donde varias personas se fueron y otras llegaron), el pre-universitario inicia a finales de agosto de 2012 en el C.E.J. Frente al C.E.J. lo llamativo era que quedaba al lado del humedal y que tenía un proceso de varios años en defensa del río, además en algún momento de su historia, menciona Manuel, este espacio fue una okupa, por lo que era atrayente por haber sido un proceso autónomo, aunque luego se institucionalizó, teniendo incluso una persona del C.E.J. en un cargo público (alcaldesa local del momento).

Cuando empieza el proceso, uno de los talleristas, Mario¹², vivía en el territorio y gracias a la convocatoria que el impulsó, se inicia el proceso con 24 personas.

El papel de Mario también aportó en términos de conocer las dinámicas del territorio que el resto de talleristas desconocían o conocían poco (por ejemplo en cuanto a las barras de fútbol y los territorios donde se encontraban, o los puntos de venta de drogas, o la forma en la que debían relacionarse con los jóvenes con quienes realizarían los talleres).

Esta primera experiencia se acabaría a finales de noviembre o inicios de diciembre de 2012, donde desarrollaron los componentes de sociales, lenguaje, física, inglés, química, filosofía, matemáticas y biología en la mañana, y en las tardes desarrollaban talleres¹³ de medio ambiente y un escenario que se denominaba “sistematización” donde funcionaba como escenario asambleario entre educandas, educandos y talleristas para que pudieran expresar cómo se estaban sintiendo, qué les estaba gustando de la experiencia o que no, y se discutieran y proyectaran los cambios necesarios.

3.4. LA SORPRESA (CICLO DE 2013)

Para el año 2013 se quería seguir en el C.E.J., y se realizó la convocatoria a través de afiches, específicamente en la Biblioteca del Tunal, lo que permitió que algunos profesores

¹² Mario fue tallerista durante el ciclo del pre-universitario de 2012.

¹³ La distinción entre componentes y talleres hace referencia a que en los componentes se abordan los contenidos que va a evaluar el ICFES y los talleres responden a contenidos más flexibles y a una intencionalidad política más explícita

de colegios¹⁴ enviaran a sus estudiantes al pre-universitario. Eso, entre otras cosas más, produjo que se pasara de 24 personas en el 2012, a alrededor de 240 personas en el primer día (23 de febrero) y 260 personas el segundo día (24 de febrero).

Este crecimiento generó sorpresa pues no se esperaba tal asistencia y los y las talleristas no estaban preparadas para manejar tantas personas, como lo relata Patricia Pinto¹⁵ (actual integrante de Tunjuelo Popular): “yo sentía que ese piso se iba a caer con toda esa gente que estaba... y seguían y seguían llegando, y bajaban las escaleras haciendo fila, o sea, era una cosa muy loca” (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016). Esta situación se puede ver reflejada en las siguientes imágenes donde se puede ver que la aglomeración de personas en la entrada del edificio (imágenes 1 y 2), así como la capacidad del salón donde estaban que se vio desbordada por la asistencia (imágenes 3 y 4):



Imagen 1. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular", Febrero 23 de 2013. (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.400690593360589.92353.264037210359262/400691373360511/?type=3&theater>) Consultado el 9 de septiembre de 2016



Imagen 2. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular", Febrero 23 de 2013 (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.400690593360589.92353.264037210359262/400691436693838/?type=3&theater>) Consultado el 9 de septiembre de 2016

¹⁴ Se supo de profesores de por lo menos tres colegios de Ciudad Bolívar que vieron la publicidad y decidieron enviar a sus estudiantes al pre-universitario.

¹⁵ Patricia Pinto es fonoaudióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Hace parte de Tunjuelo Popular desde 2013 y ha apoyado el componente de Lectura Crítica.



Imagen 3. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular". Febrero 23 de 2013 (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.400690593360589.92353.2640372.10359262/400690820027233/?type=3&theater>) Consultado el 9 de septiembre de 2016



Imagen 4. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular". Febrero 23 de 2013 (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.400690593360589.92353.2640372.10359262/400692490027066/?type=3&theater>) Consultado el 9 de septiembre de 2016

Otra situación que se sumó a esta gran acogida y generó más la sensación de sorpresa o desorden fue el hecho de que, al tiempo, llegaron nuevas personas como talleristas (algunas de las cuales se retiraron al poco tiempo) que apenas se sumaban al proceso y tuvieron que asumir la tarea de organizar a más de 200 asistentes. Esto provocó además, que lo que se tenía planeado para recibir entre 20 y 60 personas (esperaban más o menos la misma cantidad de personas que el ciclo anterior) tuviera que cambiarse del todo frente a un público mucho mayor, por lo que tuvieron que improvisar varias actividades al aire libre (porque las personas no cabían físicamente en el espacio).

Además, decidieron adelantar el proceso con todas las personas a pesar de la gran cantidad, debido a que, como relata Manuel:

En ese momento dijimos «venga, ¿qué hacemos?» pero en ese momento estábamos con el discurso de «no podemos negarle la educación a nadie porque somos un proceso popular y entonces ¿cuál sería la diferencia con los otros que si excluyen?» y dijimos «no, hay que hacerlo, hay que hacerlo con esos 240» (M. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016)

Debido a que la convocatoria excedía entonces la capacidad que tenía incluso el C.E.J., se buscaron otros espacios que pudieran acoger a todas las personas. Así es que buscaron el Salón Comunal de Protecho, la Emisora Comunitaria La Kalle, otro Salón Comunal cercano (cuyo nombre no recuerdan) que quedaba al lado de un comedor comunitario. Sobre estos dos últimos espacios se menciona que eventualmente -luego de más o menos tres

sesiones- quienes los administraban empezaron a exigir un pago por el uso de los mismos, razón por la cual se dejaron de usar.

Este segundo ciclo del pre-universitario, en el cual se dividieron a los y las asistentes en grupos (más o menos de 30 personas cada uno) para poder dar los talleres, terminaría en julio de 2013, y arrojaría aprendizajes importantes, como lo relata Manuel:

De ahí aprendimos que trabajar con tantos no servía porque pues de tantos chicos que había como que no había una pertenencia real por el proceso. Había todo un colegio de Bosa que se la pasaba en [las] maquinitas [...] por ahí en el sector. [...] Pero entonces eso, nos tocaba como correr mucho como de salón a salón, [...] estábamos acá en clase y nos tocaba en el otro lugar clase, entonces corra. [...] De todos esos [...] nos quedaron muy pocos chicos y entonces dijimos eso, «no sirve porque como que muchos de ellos que realmente no están interesados, fue que los mandaron» y de ahí fue que aprendimos a hacer las entrevistas (M. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Esas entrevistas que se mencionan hacen referencia a un mecanismo de selección en el cual las personas que estén interesadas en asistir al pre-universitario debían demostrar un interés real en el proceso antes del inicio de las sesiones y no sólo responder a cumplir un requisito del colegio. Es decir, se realizaban entrevistas con las personas interesadas donde se les contaba de la intención del pre-universitario, y se les pedía que, a través de un producto (algo que expresara el interés como podía ser un dibujo, una canción, un texto, un video, etc.) mostraran su intención de participar en el espacio. Este mecanismo continuaría, solo que se eliminarían las entrevistas y se pediría el producto como una muestra de interés real en el proceso.

En este ciclo los componentes eran sociales, física, inglés, química, matemáticas, filosofía, lenguaje, biología y análisis de la imagen; sistematización y medio ambiente (o sustentable) funcionarían como talleres, así como almuerzo (donde se discutía sobre la problemática alimentaria) y “desparche” (donde se traían “parches” o colectivos para que contaran lo que hacían). Además había un espacio de almuerzo en el que se dialogaba sobre de los alimentos que consumían y funcionaba a la vez como un espacio educativo en el que se repartían las tareas del almuerzo.

Otro elemento que resalta del proceso era que había muchos espacios de juego que se desarrollaban especialmente en el momento del almuerzo, y que además como la jornada era de 8 am a 5 pm al final se generaba un espacio de diálogo entre talleristas -en alguna cafetería cercana- en el cuál además de dialogar frente a lo ocurrido en el día era un espacio de socialización en el sentido que menciona Manuel: “era un proceso re chévere por eso, porque todos estábamos vueltos mierda pero era un espacio como de catarsis, como de encontrarnos cada vez que se acababa el pre-u” (M. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Relacionado con lo anterior, al ser la jornada tan larga (todo el día) y con tanta gente sirvió para que los recién llegados talleristas se conectaran de una forma más constante con el proceso, en comparación con el ciclo de 2012 donde los talleristas sólo asistían a su sesión y, en general eran más inconstantes. Esto también se vio fortalecido con el espacio de diálogo al final de la jornada que se acaba de mencionar.

Finalmente, la razón por la que se terminaron alejando del C.E.J. fue que nunca se sintieron “en casa”, pues había algunas tensiones entre Tunjuelo y quienes administraban el C.E.J. cuando se realizaba alguna actividad, por ejemplo si no había nadie en el C.E.J. no les abrían, o a veces llegaban tarde para abrir el lugar para las sesiones (lo que generaba retrasos). Al final a los integrantes de Tunjuelo Popular les dieron incluso las llaves del C.E.J. pero ya la decisión de buscar otro sitio estaba tomada.

También se resalta la importancia de las salidas territoriales como una forma de relacionarse con los y las asistentes al pre-universitario y porque los lugares que se escogían eran importantes para conocer el contexto del Río Tunjuelo (por eso en el mapa realizado en el taller de cartografía social se ubican otros puntos de referencia importantes). Uno de esos lugares en los cuales hicieron una salida territorial fue la Laguna de Los Tunjos en el Sumapaz (imágenes 5 y 6).



Imagen 5. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular". Junio de 2013 (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.453552444741070.1073741829.264037210359262/453553178074330/?type=3&theater>) Consultado el 9 de septiembre de 2016



Imagen 6. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular". Junio de 2013 (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.453552444741070.1073741829.264037210359262/453552888074359/?type=3&theater>) Consultado el 9 de septiembre de 2016

Otro elemento que se rescató de ese ciclo era que la ubicación del C.E.J. permitía que llegara gente de varias localidades del sur de Bogotá (Usme, Tunjuelito, Ciudad Bolívar, San Cristóbal Sur) lo que generaba la sensación de que sí se estaba llegando a los sectores populares de la ciudad. Al respecto se mencionó también que se identifica un cambio con los y las asistentes del pre-universitario en comparación con el ciclo de 2016, y es en términos de que buena parte de la población con la que se trabajó en 2013 no tenía dentro de sus planes entrar a la universidad. Esta sensación se expresa también cuando Moli menciona que, en comparación con el ciclo de 2016 hubo un proceso de “gomelización” debido a que las condiciones socio-económicas tanto del lugar (en 2016 se trabajó en la localidad de Kennedy) como de quienes asistían a las sesiones no correspondían tanto a los sectores populares como en los anteriores ciclos. En palabras de Manuel:

La gente que bajaba de Ciudad Bolívar sí tenía unas perspectivas de vida distintas... muchos de los chicos con los que vemos ahorita [2016] tienen fijo que van a intentar pasar a una universidad o algo, los de esa época [2013] no, no se les pasaba por la cabeza, eso no estaba dentro de sus planes, era presentar el ICFES y ya, era empezar a trabajar, irse al ejército, etc... (M. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Como parte del balance general del ciclo se menciona también que

ese ciclo fue muy hippie [...], del medio ambiente, fue un tema que yo sentí que nos atravesaba a todos y hablábamos mucho de cuidar el medio ambiente, las prácticas [de consumo], un ejercicio de

semillas con quinoa, y el espacio... uno lavando platos con aserrín (A. Molina, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

3.5. MÉXICO, EUFORIA Y UNIÓN

En diciembre de 2013 se dio la oportunidad de viajar a México e ir a la Escuelita Zapatista a nombre de Tunjuelo Popular (fueron seis talleristas: Manuel, Laura¹⁶, Katerine¹⁷, Nelson¹⁸, Moli y Chucho¹⁹), como lo relata Moli:

Para ir a México nos tenían que dar una carta de que nos aceptaban y fue firmada por el Subcomandante Marcos [...] porque Chucho era muy simpatizante con los zapatistas y él se entera de que había una escuelita zapatista, entonces él les escribe como «somos una organización con estos intereses políticos, acéptennos», entonces nos aceptaron como organización y fuimos como organización (A. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Ese viaje duró un mes y allí conocieron distintas organizaciones sociales de México, entre los procesos que conocieron estaba uno que había logrado gestionar una radio comunitaria, otro proceso que desarrollaba un pre-preparatoria ("pre-prepa") similar a los pre-universitarios que se desarrollaban acá, una eco-aldea, SURCO (que eran las residencias de la Universidad de la Tierra²⁰). Y no fue sólo conocer esos procesos sino que muchas veces estos les brindaban la estadía por lo que el viaje se pudo alargar porque se ahorran también costos. Además, esto también permitió que conocieran varios sitios:

Estuvimos en el D.F., fuimos a Oaxaca, estuvimos en CACITA²¹, un proceso de Oaxaca y ahí nos quedamos un montón de tiempo a dormir, y después fuimos a Puerto Escondido, San Cristóbal de las Casas, fuimos a distintos caracoles porque en la Escuelita nos separaron, cada uno fue a un caracol y

¹⁶ Laura Martín es abogada de la Universidad Externado de Colombia y fue tallerista de inglés entre 2013 y 2014.

¹⁷ Katerine Herrera es politóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Apoyó el taller de reciclaje, inglés y teatro, los círculos de mujeres y el componente de sociales.

¹⁸ Nelson Ravelo es físico de la Universidad Nacional de Colombia. Es uno de los fundadores de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Apoyó el componente de pensamiento cuantitativo.

¹⁹ Chucho era el apodo de Jesús Bastos, en su momento estudiante de Química de la Universidad Nacional de Colombia que apoyó el componente de Química.

²⁰ La Universidad de la Tierra es una iniciativa educativa en el estado de Oaxaca que tiene como principios la autonomía, el diálogo intercultural y el rescate de los modos de vida en su apuesta educativa. Tomado de: unitierraoaxaca.org/quienes-somos/

²¹ Centro Autónomo para la Creación Intercultural de Tecnologías Apropriadas, CACITA. Apoyado por la Universidad de la Tierra.

después ahí viajamos otra vez al D.F. y ya... Bogotá. [...] Eso también nos unió un montón (A. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

3.6. ENTRE LA CONSOLIDACIÓN Y EL DESGASTE (CICLO DE 2014)

Para el siguiente ciclo se intentó generar una red de procesos sociales de la localidad de Tunjuelito a partir de los proyectos de presupuestos participativos de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Allí se hizo parte de la Semana de la Juventud, pero se cuenta que el evento no fue lo que se esperaba. Cuando se acabaron estos presupuestos, a partir de los acercamientos que se tenían con la Fundación Instituto para la Construcción de la Paz²² (en adelante Ficonpaz), se reintentó gestionar dicha red a través de un proyecto que Ficonpaz desarrollaba y recibía dinero de Caritas Internacional, ahora incluyendo procesos de las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa y Rafael Uribe Uribe.

En la sede de Ficonpaz, que era un proceso apoyado por la Iglesia Católica, antes quedaba un colegio de la Iglesia Católica que dejó de funcionar, y sirvió de sede para desarrollar las sesiones del pre-universitario, ya que además se habían presentado los desacuerdos con el C.E.J. como se había mencionado. El hecho de poder estar en este nuevo espacio generó mucha alegría porque las instalaciones eran apropiadas para desarrollar las actividades y estaba mejor dotadas (salones, sillas, baños...).

Allí se desarrollaron las sesiones durante los primeros dos meses, pero tuvieron que cambiar nuevamente de sede debido a que iban a demoler el antiguo colegio para construir un edificio de oficinas de la Iglesia Católica.

En este ciclo es la primera vez que se implementan las entrevistas como un mecanismo de selección para la admisión de las personas que quisieran asistir al ciclo del pre-universitario.

Luego de que no se puede continuar en este sitio, la siguiente sede del pre-universitario sería la Unidad de Protección Integral (UPI) del Instituto Distrital para la Protección de la

²² Es una institución que apoya el trabajo social de la Iglesia y propende por la construcción ciudadana de la convivencia, el desarrollo y la paz. Tomado de: www.ficonpaz.com/who-i-am/. Consultado el 26 de noviembre de 2016.

Niñez y la Juventud (en adelante IDIPRON) en Santa Lucía donde, después de pasar la propuesta, gestionar el espacio (literalmente golpear puertas, entrevistarse con el psicólogo del sitio y luego con el director), se desarrollarían el resto de sesiones.

En este lugar se menciona que hubo un poco de tensión debido a que era un ambiente pesado debido a la población que estaba en el lugar (allí se atendían niños, niñas y adolescentes con vulneración de derechos en Bogotá), y se sentía un poco la diferencia entre ellos y las personas con quienes se desarrollaba el pre-universitario (por ejemplo sentían temor de ser robados).

Un punto que se resalta con fuerza es la realización de una asamblea entre talleristas y asistentes al ciclo en el momento que se les informó que no podían seguir estando en el colegio y era necesario buscar otro espacio. Incluso hubo varias personas delegadas por parte de los y las asistentes para ir y mirar el centro de IDIPRON para mirar si les gustaba.

Por otro lado se menciona también que en Ficonpaz se realizó el I Encuentro Nacional de Pre-Universitarios Populares²³ por lo que el lugar también adquiere una relevancia particular debido a esto. Otro elemento que se resalta es que en Ficonpaz se podía cocinar, pero cuando pasaron a IDIPRON era necesario organizarse para llevar comida para todas las personas porque allí no se podía cocinar. Es así que varias asistentes llevaban comida desde sus casas para compartir en el momento de almuerzo. La actividad misma de cocinar en colectivo implicaba un escenario entre talleristas y educandos en el que se compartía y se generaban lazos de solidaridad, confianza y fraternidad.

Respecto a este ciclo, en términos de aprendizajes y lo que caracterizó a este ciclo, Patricia menciona lo siguiente:

Ese proceso fue muy... raro. Porque pasamos de un ambiente realmente diferente al colegio y ahí fue replicar un montón de cosas y además que [...] teníamos todas las comodidades pero la metodología no dio, además que nos organizábamos en que [...] todos dábamos cuatro horas seguidas de clase, y antes no era así, antes uno descansaba, podía ir a las otras clases también a aprender y en esa (sic) fue como una explotación así laboral y todos terminábamos cansados y cada quien se iba por su

²³ Allí fue un primer encuentro en el que se encontraron, a partir de un compartir de experiencias, colectivos de educación popular de Cauca, Antioquia y Bogotá.

lado... o sea, ya no cafetería ni pan [...] y ahí es cuando se empiezan a ir también los talleristas (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Por otra parte, se menciona que efectivamente el cambio de lugares y de ambientes afectó la asistencia de las personas al ciclo, específicamente cuando se pasó de Ficonpaz a IDIPRON.

Además se menciona una actitud reiterada, que denominaron el *sisiseverismo*. Esto hacía referencia a que en los momentos de autocrítica o en los momentos en los que se consultaba algo a los y las asistentes en términos de tomar una decisión en el espacio, la respuesta más común era "si, si, severo". Esto se relaciona con la dificultad o los obstáculos propios de intentar generar espacios de decisión horizontal entre talleristas y asistentes. Es decir, en los momentos en los que se intentaba romper la lógica de que las decisiones las tomaban exclusivamente los y las talleristas, y se les preguntaba a las personas asistentes acerca de propuestas o si les parecía alguna cosa, no había una actitud propositiva y se reducía a aceptar lo dicho con un "si, si, severo".

Se menciona también que durante este ciclo se desarrollaron talleres alrededor de un componente llamado Introducción a la Vida Universitaria (en adelante IVU) cuya intención era promover la organización de los y las asistentes, a partir de la generación de interés y la sensibilización frente a diversos temas sociales. Por ejemplo, se menciona que se partía de la crítica a la educación tradicional y la apuesta era por generar un proyecto (organizativo) para incidir en ese ámbito y de paso que la experiencia de los y las asistentes no se agotara en las sesiones del pre-universitario sino que se decantara en un proceso más amplio. Sin embargo, este componente no dio frutos y por eso se pensó articular a los y las asistentes a otros espacios más allá de las sesiones académicas del pre-universitario.

Durante este ciclo, varias personas integrantes de Tunjuelo Popular estaban desarrollando unos talleres de promoción de lectura en la Plaza de Mercado de Kennedy, y eso propició que a mediados de 2014 se realizara la Huerta La Adelita, al lado de dicha plaza. Esto implicó la posibilidad de poner en acción en un espacio propio lo que se había discutido internamente frente a la sustentabilidad en un territorio específico.

Al final del ciclo, que ya no estaban en Ficonpaz y el centro de IDIPRON no les gustaba, se plantean el lugar donde desarrollar el siguiente ciclo. En ese momento, existía la posibilidad de continuar en IDIPRON, la posibilidad de estar en una casa en el barrio Diana Turbay, también había estado presente desde hace un rato la posibilidad de realizar una okupa (que incluso en el 2013 se había pensado la posibilidad de ocupar un colegio abandonado en Tunjuelito) pero más allá de eso la preocupación era por gestionar un espacio propio (así no fuera exclusivo de Tunjuelo Popular).

El balance que se realiza de este año es que fue un momento de cambios (que se verían expresados en el siguiente ciclo). En palabras de Patricia: “creo que este año [2014] fue de muchos cambios [...] por las dinámicas que habíamos llevado, el desgaste, la gente [talleristas] se empezó a ir, el ICFES cambia y nosotros obviamente teníamos que cambiar, fueron muchos muchos cambios en ese año” (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Frente a los cambios que conllevó este nuevo panorama al interior del proceso, se menciona que es a partir de ese balance del ciclo del 2014 que se decide dejar de hacer énfasis en los contenidos que evaluaba el ICFES en sus pruebas y concentrarse en el desarrollo de habilidades (o lo que se llama desde el ICFES competencias), reconociendo que eran demasiados contenidos y que si se seguía así se reproducía la misma lógica de “embutir” conocimientos para que los y las asistentes luego lo “vomitaran” en el examen (como diría Manuel en la entrevista individual).

Ese ciclo de 2014 se relaciona con una sensación de crisis, o por lo menos de desgaste, en la medida en que (como menciona Manuel en la entrevista individual) las personas - talleristas- que se van precisamente eran personas comprometidas con el espacio del pre-universitario y en esa medida su retiro “se sintió más”. Sin embargo, como se ha mencionado, circunstancias como esa también provocaron un reajuste al interior del proceso pues se generaron cuestionamientos sobre qué estaba pasando en la práctica para que talleristas se fueran.

Además, esta sensación se ve reforzada por lo que comenta Patricia en términos del dilema o la tensión entre hacer lo que a los y las talleristas les parecía importante o urgente en términos temáticos, o hacer lo que quisieran los y las asistentes en términos de abordar los contenidos de la prueba del ICFES, que se juntó con otras tensiones que emergieron en ese momento:

Nos dimos también mucho palo y era como «juemadre, los chicos se nos van entonces bueno, vamos a hacer todo lo que ellos quieran, vamos a hacer todo lo que pide el ICFES y nos vamos a enfocar en eso» y [...] perdimos el sur de todo lo demás. [...] Para este año, que se va Juan Carlos²⁴, que se va Chucho [...] Moli deja de asistir, [...] Marvin²⁵ ese año no estuvo presente y entonces quedamos sólo los cuatro: Manuel, Nelson, Kate y yo. [...] Quedamos los cuatro como ahí a la deriva de un montón de actividades que teníamos que hacer, de un montón de cosas y [en] una de las últimas asambleas fue eso, como reconocer que estábamos haciendo cosas que pensábamos que les servían a los chicos pero habíamos olvidado todo lo que implicaba la educación popular y la transformación que queríamos lograr. En esa misma asamblea por ejemplo hubo un raye muy fuerte porque no era como las otras asambleas [a las] que todo el mundo iba, en esa Manuel dejó de ir por ir a otra cosa [...] y entonces Nelson furioso en la tarde dijo «entonces yo también me voy a hacer mis cosas porque esto no es prioridad», entonces eso, como que deja de ser una prioridad. [...] Entonces como una crisis existencial y emocional ahí muy grande (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Una expresión de esa sensación de crisis fue el momento de salida de algunas personas del proceso (Karen²⁶ y Coco²⁷), que incluso en una carta manifestaron sus inconformidades, entre ellas dijeron que identificaban que el proceso “era de Manuel y un poquito de los demás”, lo que generó una fuerte tensión. Otra compañera (Gisell²⁸) también con la misma sensación, se salió más o menos seis meses después. Esa sensación tiene que ver un poco con la salida de otros dos integrantes (Juan Carlos y Chucho), por lo

²⁴ Juan Carlos Oyola era estudiante de Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia, apoyó en su momento el componente de Matemáticas.

²⁵ Marvin Prato es administrador ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ha apoyado los talleres libres de Sustentable, Agro-eco-biología y hace parte de la iniciativa económica solidaria *Adagio*.

²⁶ Karen es ingeniera química y es una de las fundadoras de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

²⁷ Coco era el apodo de Stephanie Ángel, estudiante de Ingeniería química de la Universidad Nacional de Colombia que apoyó el componente de química.

²⁸ Gisell Pinto era estudiante de la Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y apoyó el componente de Biología.

que se identifica, por lo menos, una sensación de una concentración de poder o de las decisiones en una sola persona. Sobre eso menciona Moli:

Pues de hecho eso fueron discusiones internas después en Tunjuelo del compromiso, de por qué mucha gente sentía que el proceso era de Manuel... y es porque el entrega mucho de su tiempo y dedicación a pensarse Tunjuelo, y para Manuel es una prioridad, para muchos de nosotros no es una prioridad Tunjuelo (A. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Otra tensión que se hizo visible en ese momento fue que Chucho mencionó, al momento de retirarse del proceso, que Tunjuelo Popular no tenía un proyecto político claro y que esa era una de las razones por las que se iba. Eso se expresaba en la inconformidad que Chucho tenía frente a algunas publicaciones de la página de Facebook de Tunjuelo Popular por ejemplo frente a algún apoyo o no a la candidatura de Clara López a las elecciones presidenciales de 2014. Se visibilizó la sensación de que, como no se había tomado una posición en conjunto como proceso, sino que respondía a algunas personas, se estaba imponiendo una sola postura sin dialogarla y además ahí se expresaba la falta de una posición política clara. Debido a esto, se colocó en la página de Facebook de Tunjuelo Popular que "No todo lo publicado es responsabilidad de la Pre Universidad pues compartimos información de otros para alimentar el debate de Bogotá y el Mundo"²⁹. Sin embargo, como se va a abordar más adelante³⁰, esta falta de unanimidad alrededor de una postura política o ideológica clara tiene sus matices y ha permitido la articulación del proceso a partir de la diversidad política de sus integrantes.

Esta tensión se relaciona con una discusión interna sobre lo que llamaron el *poliamor político*, es decir la posibilidad de asociarse con una o varias organizaciones de ideologías o posiciones no necesariamente confluyentes entre sí (por ejemplo Congreso de los Pueblos y Marcha Patriótica), ya que precisamente como no había una postura política unificada se habló de la posibilidad de que existieran alianzas o articulaciones flexibles sin que eso implicara que se asumiera un ideario político específico.

²⁹ Fuente: página de Facebook Tunjuelo Popular. Consultado el 13 de octubre de 2016 https://www.facebook.com/tunjuelo/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info

³⁰ Véase *supra* pág. 111

Producto de ese malestar que se generó producto de la salida de varios y varias talleristas, se realizó un taller de “gestión de sentimientos” en agosto de 2014, es decir, cómo decir las cosas sin que sonara a ataques personales o cómo decir las cosas de manera constructiva y que aportara al debate. Esto debido al ambiente de tensión que se sentía y en el que era necesario dedicar un momento específico para hablar con sinceridad de cómo se estaban desarrollando las relaciones interpersonales al interior de Tunjuelo y por qué se estaba generando malestar o choques directos entre personas. La dinámica era que a cada persona le llegaba una carta como si Tunjuelo se las hubiera escrito,

entonces la carta decía como que las cosas no iban muy bien y que lo importante era la sinceridad entonces que los convocaban a reunión, [...] y bueno, entonces nos reunimos en mi casa, tratamos de hacer una fogata, al calor de eso pues [...] aprovechar y cada uno contar sus cosas y entonces bueno, ahí cada uno empezó a contar cómo se sentía en el proceso y empezaron a llorar [...] y ahí es que todo el mundo empieza a decir cómo se siente entonces en ese momento Chucho se despide y Juan Carlos aprovecha y dice «yo también, adiós» (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Ese retiro de más talleristas marcó un poco la historia del proceso porque las relacionan con un dolor y una sensación de pérdida, y sirve también para comparar lo que pasa en el 2016 en términos de la llegada de varias personas nuevas al proceso: “es una especie de boom de talleristas, empezaron a llegar muchos y no como en otros años que si llegaban muchos pero se iban a la primera semana, o a la primera reunión [...] y muchos muy comprometidos [en el 2016]” (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

3.7. LOS CAMBIOS (CICLO DE 2015)

Se discute entonces pasar el pre-universitario a Kennedy debido a la presencia de la huerta La Adelita, además de que muchas personas que integraban Tunjuelo Popular vivían en esa localidad. Es así que para 2015 (con sesiones entre febrero y julio) se gestiona el Salón Comunal del barrio El Gran Colombiano (pero sólo tenía un salón lo que fue conflictivo al principio), y luego de iniciado el ciclo se acerca un padre de una de las asistentes al pre-universitario con la posibilidad de gestionar un espacio en el Instituto

Nacional de Educación Media (INEM) de Kennedy, lugar donde se terminaron desarrollando la mayoría de las sesiones de ese ciclo.

Frente a este espacio se rescata que se tenía un espacio propio (casetas) donde no había interferencias o interrupciones, había espacios de canchas de fútbol entre otros que hacían el espacio ameno para desarrollar las actividades. Sin embargo, se menciona que a pesar de esto, los y las asistentes no se quedaban después de las sesiones, ni se compartía el almuerzo o algún otro espacio de socialización sino que cada quien “cogía para su lado”.

En este ciclo, partiendo de la reflexión de lo que pasó con anterior componente de IVU (en términos de falencias y de qué cosas debían cambiar para este ciclo), se logran realizar otros talleres en la tarde como teatro, agroecología, género (aunque ya se habían desarrollado 3 círculos de mujeres en el ciclo anterior), pensamiento social nuestroamericano (en adelante PSN) y reciclaje. Estos talleres, que eran elegibles, se propusieron pensando en que fueran atractivos para las y los educandos y se pudieran generar espacios donde sus intereses, habilidades y talentos se pudieran desarrollar. En la mañana los dos componentes obligatorios que se desarrollaban eran Lectura crítica y Razonamiento cuantitativo.

Esta reducción de los componentes de la mañana (los componentes que se consideraban básicos y obligatorios) responde a una discusión interna en términos del balance que se realizó del ciclo de 2014 frente a los cambios en la estructura temática de las Pruebas Saber 11 del ICFES y la necesidad de reajustar los componentes que se daban en el ciclo y frente a la sensación de desgaste y que se retiraron varios y varias talleristas.

Durante este año, se desarrolla un proyecto con el Centro de Experimentación Artística Los Funámbulos-Teatro La Macarena debido a que desde finales del 2014 dos integrantes de Tunjuelo (Nelson y Kate) realizaron unos talleres allí (de fortalecimiento de teatro y de fotografía, entre otros). A partir de esos talleres les mencionaron que la intención de Funámbulos era articular la Red Colombiana de Colectivos Culturales y les preguntaron si Tunjuelo Popular estaba interesado como proceso en participar.

Tunjuelo acepta esa propuesta entonces, y decide participar como dos procesos (según requería Funámbulos): uno sería Tunjuelo Popular y el otro sería la Huerta La Adelita. Allí las dos personas encargadas serían Kate por parte de Tunjuelo y Moli por parte de la Huerta. Allí entonces se participó en un proyecto financiado por la Inter-American Foundation³¹ (IAF), que quería apoyar proyectos juveniles en los países en vía de desarrollo, y para esto a cada proceso se le darían alrededor de 5 millones de pesos para poder fortalecer sus iniciativas y poder así articular la Red.

En este momento se da una discusión en términos de aceptar o no la propuesta y el dinero que venía con ella. Comenta Moli que “esas fueron discusiones frente al dinero que antes ya habíamos hablado que únicamente íbamos a participar en cosas que nos dieran dinero sin que nos desgastaran, íbamos a presentar el pre-universitario como proyecto para eso” (A. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016). Finalmente se aceptaría la propuesta.

3.8. EL CARACOL (CICLO DE 2016)

Para inicios de 2016 se logra sacar una casa en arriendo entre la Pre-Universidad Tunjuelo Popular y el Grupo Libertario Vía Libre³² para poder generar el Rincón Cultural El Caracol³³ (imagen 7), que antes quedaba en el centro y ahora tendría su sede en la localidad de Kennedy, sirviendo además de sede para el desarrollo del ciclo de pre-universitario (por

³¹ Es una agencia del gobierno de Estados Unidos, creada por el Congreso en 1969 para canalizar asistencia directamente a América Latina y el Caribe. Tomado de: www.iaf.gov/about-the-iaf/at-a-glance-3798. Consultado el 26 de noviembre de 2016.

³² El Grupo Libertario Vía Libre se autodefine como una agrupación política revolucionaria de tendencia comunista libertaria que nace en junio de 2010. Tomado de: grupolibertariovialibre.wordpress.com/about/. Consultado el 26 de noviembre de 2016.

³³ El Caracol tiene un antecedente, nace como iniciativa del Grupo Libertario Vía Libre en 2014 como homenaje a los 20 años de vida pública del EZLN, como un espacio de difusión de ideas anarquistas y el espacio se prestaba para otras organizaciones. Para el año 2015 el espacio no puede seguir en el lugar que tenían en el centro de Bogotá. Para el año 2016 entonces se plantea la posibilidad de sacar una casa en conjunto con Tunjuelo Popular y que funcione bajo el mismo nombre debido a la afinidad que existía. En términos de sostenibilidad, el arriendo de la casa donde se ubica el Caracol se divide la mayoría en el arriendo que cada persona que habita la casa (hay 6 habitaciones) y otra parte sale de Tunjuelo Popular y de Vía Libre.

ejemplo en la imagen 8 se ve el afiche publicitario del ciclo de 2016) junto con la Casa de la Juventud de Kennedy “Iwoka”³⁴.



Imagen 7. Fuente: página de Facebook "Rincón Cultural El Caracol". Abril 17 de 2016. (<https://www.facebook.com/RinconCulturalElCaracol/photos/a.984902934891113.1073741840.7264203440.72708/984903488224391/?type=3&theater>). Consultado el 30 de abril de 2017



Imagen 8. Fuente: página de Facebook "Tunjuelo Popular". Febrero 1 de 2016 (<https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.269437809819202.60928.264037.210359262/947715245324785/?type=3&theater>) Consultado el 16 de septiembre de 2016

Para este año también se da la particularidad de que llegan “como nunca antes se había visto” varios y varias talleristas a todos los componentes. Para este ciclo llegan a Tunjuelo Camilo González³⁵, Marcos³⁶, César³⁷, Geraldine³⁸, Felipe³⁹, Jennifer⁴⁰, Jheisson⁴¹, Camila⁴² y Camilo Rodríguez⁴³.

³⁴ La Casa de la Juventud “Iwoka” (que quiere decir “Tierra sin mal”) fue inaugurada el 30 de septiembre de 2015. Tomado de: www.bogota.gov.co/article/cerca-de-1000-jovenes-seran-atendidos-en-nueva-casa-de-la-juventud-en-kennedy. Consultado el 26 de noviembre de 2016.

³⁵ Camilo González es estudiante de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, ha apoyado el componente de Lectura Crítica.

³⁶ Marcos Daza es licenciado en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ha apoyado el componente de Lectura Crítica.

³⁷ César Vargas es estudiante de Artes plásticas y visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de Filosofía de la Universidad del Rosario, ha apoyado el componente de Lectura Crítica.

³⁸ Geraldine Gómez es estudiante de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, ha apoyado el componente de PSN y el taller libre de teatro, es vegetariana y asume posiciones feministas y libertarias.

³⁹ Felipe Chaparro es estudiante de Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, ha apoyado el componente de PSN.

⁴⁰ Jennifer Sáenz es estudiante de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, ha apoyado el componente de PSN.

⁴¹ Jheisson es psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, ha apoyado el componente de Razonamiento Cuantitativo y el taller libre de Música.

Además, la importancia de tener un espacio propio (en la imagen 9 se ve la publicidad para la inauguración del Caracol) se relaciona con que El Caracol refleja esa intención de crecer, de ampliar la práctica educativa de Tunjuelo Popular:

Como se había pensado inicialmente, de por qué queríamos un espacio, por qué queremos la okupa [...] en ese momento pensábamos «bueno, queremos ampliar esto y hacerlo más grande... un bachillerato, una universidad popular», que incluso mirábamos lo de la Universidad en el Cauca [y la de la Tierra], y ese era como uno de esos referentes (P. Pinto, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).



Imagen 9. Fuente: Página de Facebook "Tunjuelo Popular". Abril 13 de 2016
 (https://www.facebook.com/tunjuelo/photos/a.269437809819202.60928.264037210359262/993226224107020/?type=3&theater)
 Consultado el 16 de septiembre de 2016

Para este ciclo, que contaría inicialmente con más de 80 asistentes, se tendrían tres componentes en la mañana: Lectura Crítica, Razonamiento cuantitativo y Pensamiento Social Nuestro Americano (PSN). En la tarde se tendrían talleres de Dibujo, Música, Teatro y Agro-eco-biología.

Además, durante el segundo semestre de 2016 se desarrollarían talleres libres (como se ve en la imagen 10) de danza andina, portugués, artesanías y tejido, escrituras creativas, fitness y acondicionamiento físico, arte y literatura para niños y niñas, fotografía, artesanía para niños y niñas y cine-foros⁴⁴. Estos talleres tenían la intención de poder

⁴² Camila Mateus estudió Comercio Internacional en la Universidad Cooperativa, fue educanda del ciclo de pre-universitario para luego volver como tallerista del componente de Razonamiento y hacer parte de *Adagio*.

⁴³ Camilo Rodríguez apoyó el taller de dibujo.

⁴⁴ Este espacio del Cine-foro inició el 27 de abril de 2016 pero luego se unió a los demás talleres libres.

atraer personas que habitaran el territorio circundante al Caracol y poder generar espacios de diálogo y construcción colectiva de un proyecto que sobrepasara el pre-universitario.



Imagen 10. Fuente: página de Facebook "Rincón Cultural El Caracol". Septiembre 13 de 2016. (<https://www.facebook.com/RinconCulturalElCaracol/photos/a.726429040738505.1073741827.726420344072708/1073147882733284/?type=3&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016

Además, el Caracol ha servido de escenario para encuentros de la Red Agroecológica de Bogotá⁴⁵, para jornadas de esterilización de mascotas (como se ve en la imagen 11),

⁴⁵ Es una articulación de procesos de agricultura urbana que tiene como objetivo el reconocimiento de estas prácticas en la ciudad de Bogotá. Allí se articulaban procesos de las localidades de Kennedy, San Cristóbal Sur, Ciudad Bolívar, Suba, Santa fe, y con procesos de huertas de la Universidad Nacional de Colombia (Red de Huertas UN) y la Escuela Superior de Administración Pública (Huerta agroecológica La Wawa).

talleres de tejido con niños y niñas del comedor comunitario cercano, actividades de la Coordinadora de Educación Popular En Lucha⁴⁶ como las Olimpiadas Populares (como se ve en la imagen 12) y algunas fiestas para recaudar fondos (como se ve en las imágenes 13 y 14), e incluso para conciertos del cantautor español Paradoxus Luporum (como se ve en la imagen 15).



Imagen 11. Fuente: página de Facebook "Tunjuelo Popular", Septiembre 3 de 2016. (<https://www.facebook.com/RinconCulturalElCaracol/photos/a.726449757403100.1073741828.726420344072708/1065712533476819/?type=3&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016



Imagen 12. Fuente: página de facebook "Coordinadora De Procesos de EP En Lucha". Agosto 30 de 2016. (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=953230074823431&set=pb.100004093430216.-2207520000.1493230817.&type=3&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016

⁴⁶ Véase *supra* pág. 104



Imagen 13. Fuente: página de facebook "Coordinadora De Procesos De EP En Lucha". Junio 15 de 2016.
(<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=900819436731162&set=pb.100004093430216.-2207520000.1493230817.&type=3&theater>). Consultado el 16 de septiembre de 2016



Imagen 14. Fuente: página de Facebook "Coordinadora De Procesos De EP En Lucha". Octubre 19 de 2016.
(<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=991256324354139&set=pb.100004093430216.-2207520000.1493230806.&type=3&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016.



Imagen 15. Fuente: página de Facebook "Rincón Cultural El Caracol". Octubre 16 de 2016.
(<https://www.facebook.com/RinconCulturalElCaracol/photos/a.726428394071903.1073741825.726420344072708/1100785689969503/?type=3&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016

En el siguiente cuadro se sintetizan las principales características de los cinco ciclos de pre-universitario que se han desarrollado:

CUADRO 5. CARACTERÍSTICAS DE LOS CICLOS DEL PRE-UNIVERSITARIO DE LA PRE-UNIVERSIDAD TUNJUELO POPULAR

	2012	2013	2014	2015	2016
LUGAR	Centro de Experimentación Juvenil (CEJ), Tunjuelito	Centro de Experimentación Juvenil (CEJ), Tunjuelito; y Salón comunal de Protecho, Emisora La Kalle. Tunjuelito	UPI de Santa Lucía (de IDIPRON) y FICONPAZ. Rafael Uribe Uribe	Salón Comunal Gran Colombiano e INEM, Kennedy	Casa de la Juventud "Iwoka" y Rincón Cultural El Caracol, Kennedy
COMPONENTES BÁSICOS-OBLIGATORIOS	Lenguaje	Física	Física		
	Sociales	Sociales	Sociales		Lectura Crítica
	Química	Química	Química	Lectura Crítica	
	Biología	Análisis de la Imagen	Lenguaje		Razonamiento cuantitativo
	Física	Biología	Inglés	Razonamiento cuantitativo	
	Inglés	Matemáticas	Biología		PSN
	Filosofía	Lenguaje	Matemáticas		
	Matemáticas	Filosofía			
		Inglés			
TALLERES		Almuerzo		Teatro	Teatro
	Medio Ambiente	Sustentable		Género	Agro-eco-biología
	Sistematización		IVU	Reciclaje	Dibujo
		Desparche		Agro-eco-biología	Música
		Sistematización		PSN	
Otras características		Inician las salidas territoriales, se realizan los Círculos de Mujeres y el almuerzo se realiza en conjunto entre talleristas y educandas	Inician las entrevistas como mecanismo de selección de las y los educandos	Cesan las entrevistas como mecanismo de selección y se empieza a la petición de un producto que manifiesta interés y compromiso	

Fuente: Elaboración propia basada en la realización de la Reconstrucción oral de la trayectoria histórica de Tunjuelo Popular (2012-2016)

3.9. LA SALIDA DE NELSON

Un suceso que marca la memoria de las y los integrantes de Tunjuelo Popular fue el retiro de Nelson como tallerista. Se menciona que Nelson tenía desde ya un tiempo una sensación de desgaste y una sensación relacionada a que las personas no estaban trabajando y Tunjuelo no era su prioridad. Entonces debido a ese desgaste decide salirse de Tunjuelo y adelantar sus estudios de maestría en Brasil.

La salida de Nelson entonces es un hecho que marca a Tunjuelo porque era uno de los integrantes con más dedicación, y que estaba desde el inicio de los ciclos del pre-universitario por lo que su despedida fue muy emocional, e incluso Omar⁴⁷ llega a mencionar que “yo en serio pensé mucho el año pasado [2015] que esto se iba a acabar, pensé que no iban a seguir, sobre todo después de la salida de Nelson” (O. Jiménez, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

3.10. LA COORDI

La Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha (CPEPEL) es una articulación de distintos procesos de Educación Popular que, en su mayoría desarrollan pre-universitarios populares. Entre ellos están, además de Tunjuelo, el Pre-Icfes Popular del Centro (en la localidad de Santa Fe), Colectivo También el Viento (en la localidad de San Cristóbal), el Colectivo Siembra (en la localidad de Mártires)⁴⁸. Estos procesos se articulan bajo principios políticos y organizativos como la horizontalidad, la autonomía, la autogestión, la diversidad orgánica, la solidaridad, la crítica y la autocrítica, y la educación para la transformación (Coordinadora de Procesos de Educación Popular en lucha, 2016).

Respecto a las actividades realizadas con la CPEPEL se menciona que el desarrollo de la misma ha sido simultáneo al de Tunjuelo Popular, incluso desde sus fechas de constitución (la CPEPEL nace en julio de 2012). Por ejemplo también se menciona que en el segundo

⁴⁷ Omar Jiménez es estudiante de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, ha apoyado el componente de Lectura Crítica y el taller de Teatro.

⁴⁸ Esto para mediados de 2016. Para inicios de 2017 se vinculan el Pre-Icfes Popular de Suba y el Colectivo de Acción Popular -CLAP- en Usme.

semestre de 2013 tanto la Coordinadora como Tunjuelo estaban muy fuertes (y de ahí también el impulso y la euforia del viaje a México), y que coincidentalmente, el año 2014 representa un *bajonazo* tanto para la Coordinadora como para Tunjuelo.

Se menciona también que Tunjuelo históricamente ha sido uno de los procesos que se perciben como de los más sólidos dentro de la Coordinadora (porque por ejemplo en las asambleas de la Coordinadora la presencia de Tunjuelo en número de personas generalmente ha sido grande, en comparación con los demás procesos), pero que en algún momento (mediados de 2014) debido al desgaste interno, incluso se plantearon la posibilidad de salirse de la Coordinadora.

Por otra parte se menciona que la dinámica en la que funcionaban las actividades que realizaban en el año era que durante el primer semestre se adelantaba el ciclo del pre-universitario debido a que las pruebas Saber 11 (de admisión a la educación superior) eran a comienzos del segundo semestre todos los años. Y durante el segundo semestre se realizaban en algunas universidades actividades como los Bazares⁴⁹, las Jornadas de Educación Popular (JEP)⁵⁰, las Escuelas de Nuevos y Nuevas Educadoras Populares (ENEP)⁵¹, las Olimpiadas Populares⁵², las Ferias de Carreras⁵³, entre otros.

⁴⁹ Actividades donde se visibiliza lo que hace la Coordinadora, se dan a conocer los colectivos que a integran y además sirven de espacio para comercializar productos que producen sus mismos integrantes

⁵⁰ Espacios de diálogo y debate alrededor de un tema específico de la Educación Popular, generalmente cuentan con conferencistas invitados.

⁵¹ Se tienen pensados como espacios introductorios y especialmente formativos para que las personas que les interese la Educación Popular se puedan vincular a algún proceso de la Coordinadora.

⁵² Son un espacio de recreación y deporte en el que se rescatan juegos populares y se realizan dinámicas en donde sea la solidaridad, y no la competencia, el valor central

⁵³ Son espacios donde las personas que asisten en calidad de educandos a los pre-universitarios pueden entrar en contacto con la oferta de educación superior que hay en Bogotá, allí pueden hablar con distintos talleristas que son egresados de varias carreras y aclarar las dudas que tengan por ejemplo frente al proceso de admisión en las universidades públicas de Bogotá.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

A continuación se encuentra el análisis de la experiencia en donde se buscó profundizar en algunos elementos que jugaran el papel de nodos temáticos y que a su vez permitieran dar una lectura distinta de la experiencia, más allá del ordenamiento cronológico de la misma.

Se identificaron algunos elementos que funcionan como referentes identitarios y de distinguibilidad del proceso (por ejemplo el origen del nombre), para luego abordar a profundidad la apuesta política (principios políticos, la relación con las instituciones, qué ámbitos de la vida se quieren transformar o impactar, los principios organizativos, entre otros elementos) y la apuesta educativa del proceso (por qué un preuniversitario, por qué con jóvenes, el alcance de la apuesta educativa, el posicionamiento desde la Educación Popular, los temas abordados en los ciclos de pre-universitario, entre otros).

4.1. DESARROLLO METODOLÓGICO

Para este momento de la investigación se realizaron dos grupos focales con miembros actuales de Tunjuelo Popular. El primero de ellos (llamado “Nuestra práctica”) giraba alrededor de reflexionar sobre el por qué la práctica educativa se ubica desde la Educación Popular, por qué específicamente con jóvenes y cuáles eran los objetivos o alcances de la misma. El otro grupo focal (llamado “Nuestros horizontes y apuestas”) giraba en torno a dialogar sobre los principios políticos que guían la práctica de Tunjuelo Popular no sólo en términos educativos sino en las prácticas cotidianas.

Además se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas con:

- 1) Miembros actuales de Tunjuelo Popular que hayan estado (en lo posible) en todos los ciclos del pre-universitario para poder indagar sobre cómo ha cambiado la práctica de Tunjuelo Popular a través de los años y los aprendizajes que han surgido a partir de la práctica misma;

2) Personas que hayan asistido a algún ciclo del pre-universitario desde el rol de educando (a), para poder ver cómo fue percibida la práctica educativa desde una perspectiva distinta a quien asume el rol de educador o educadora, y poder contrastar las intenciones de unos (educadores y educadoras) con las de los otros (educandos y educandas).

Había la intención de entrevistar a ex-integrantes de Tunjuelo Popular para que brindaran otras lecturas del proceso, más allá de la “historia oficial” que de una u otra forma tiende a reproducirse por los miembros de más trayectoria, y de esta manera poder dar cuenta de las tensiones o contradicciones que pudo haber en la práctica, pero como se verá en la metacognición⁵⁴, hubo algunas circunstancias que dificultaron esto.

4.2. ELEMENTOS IDENTITARIOS

A partir de las entrevistas y grupos focales realizados se pueden identificar algunos elementos que aportan a entender el carácter identitario que tiene la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

El nombre del colectivo

Un primer elemento que permite abordar la identidad que se construye alrededor de Tunjuelo Popular es su nombre, que se puede desglosar en tres partes: 1) Pre-universidad, 2) Tunjuelo y 3) Popular.

Sobre la primera palabra (pre-universidad) se menciona que hubo una discusión frente a que si bien se quería que se hiciera referencia a las actividades educativas que se iban a realizar, se quería un nombre que expresara la intención no sólo de desarrollar un pre-icfes o un preuniversitario. En ese sentido se señala que

Una de las propuestas por ejemplo era pluriversidad, porque habíamos asistido a otros espacios de formación donde habían presentado a la Pluriversidad de Ecuador, que es una universidad más con tintes indigenistas, pero decíamos «eso no se va a entender», pre-icfes no recoge una perspectiva más allá de lo limitado del pre-icfes. Y «pre-universidad» era lo más cercano entre esos dos: entre no

⁵⁴ Véase *supra* pág. 232

es pluriversidad que nadie lo va a entender pero nos agrada más, pero tampoco es pre-icfes que se entiende más pero no nos agrada (M. Molina, Grupo focal "Mirando atrás...", 3 de septiembre de 2016).

Al respecto se menciona que el nombrarse como pre-universidad teniendo como referente la idea de una pluriversidad responde por un lado a querer ir más allá de un pre-universitario y reducirse a ver los contenidos que pide el ICFES en las Pruebas Saber 11, pero también responde a, por otro lado, la intención de romper las lógicas académicas donde se unifica y homogeniza el conocimiento, apostándole a la construcción de una futura universidad popular (o por lo menos un bachillerato popular como ha ocurrido en Argentina) en la que no sólo se construya el conocimiento de forma colectiva, sino que se rescaten otros saberes (populares, ancestrales, etc.) y entren en diálogo con ese saber académico. Estos saberes académicos, según lo manifestaba Manuel en la entrevista individual, no eran situados y gravitaban alrededor de un conocimiento vacío que no necesariamente aportaba a la transformación social.

Otro elemento presente en la idea de pluriversidad es la cercanía con la naturaleza, y eso también fue atrayente para Tunjuelo. Además, la idea de pluriversidad se contrapone a la de universidad en términos de que, si bien ambas son escenarios educativos, la universidad tiene la intención de unificar y estandarizar el conocimiento, mientras que la pluriversidad intenta comprender la diversidad de saberes y potenciarlos. Por último, se menciona que el prefijo "pre" antes de universidad hace referencia a que es un proyecto en construcción (es decir, todavía no es realidad la existencia de la Universidad popular Tunjuelo Popular)

Frente a la segunda palabra (Tunjuelo), un gran referente de identidad ha sido el Río Tunjuelo, debido a que desde el año en el que comenzaron a realizarse las actividades de pre-universitario se ubicaron cerca al río y se convirtió en un referente del territorio en donde se encontraban. Se menciona entonces que

algo que sí nos identifica es el tema del río, no sólo en el nombre [...] ha tenido un sentido y es que el río atraviesa muchas de esas localidades [del sur de Bogotá] o siempre lo asumo también, como que fluye, es algo que fluye, el agua fluye, se mueve y, por ejemplo va transformando las piedras de a

poco, o las va erosionando de a poquito, no son cambios que se ven pero que se están dando (P. Pinto, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Esta analogía no se reduce al Río Tunjuelo sino que se extiende a los demás cuerpos de agua que están cerca al Rincón Cultural El Caracol (desde 2016 por lo menos) como los humedales. Como diría Patricia, el agua como fuente de vida es un elemento transversal en Tunjuelo. Además aquí también se puede identificar algún elemento de la apuesta política en términos de rescatar la cotidianidad, el día a día, lo micro, como espacio de transformación que va posibilitando cambios estructurales, así no sean evidentes en la inmediatez.

Y frente al apellido de “popular”, se hace referencia a que se relaciona el trabajo desarrollado a partir de la apuesta de realizar Educación Popular. Es decir, al decir que es popular no se refiere simplemente a que esté dirigida a sectores populares o marginales de la sociedad, sino que al asumir que es una educación popular se está eligiendo partir de los intereses de esos sectores que han sido históricamente excluidos -tanto en los ámbitos social y económico como en el ámbito político- para transformar la sociedad desde esos intereses.

Otros elementos identitarios

Además del nombre, se pudieron detectar otros elementos que se relacionan con la identidad del proceso. Por ejemplo se menciona que en el segundo ciclo del pre-universitario (2013) se usaba una libélula en la publicidad y en los carteles debido a que se ubicaban cerca al Humedal La Libélula. Y desde 2016 que se cuenta con el espacio del Rincón Cultural El Caracol, este animal se ha convertido en un símbolo que se usa recurrentemente en la publicidad del proceso (la imagen 16 muestra el logo del espacio).



Imagen 16. Fuente: página de Facebook "Rincón Cultural El Caracol". Abril 6 de 2016. (<https://www.facebook.com/RinconCulturalElCaracol/photos/a.726428394071903.1073741825.726420344072708/979164272131646/?type=1&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016

Por otro lado también se menciona que desde el comienzo se ha utilizado en la publicidad los colores amarillo y negro sin ninguna razón aparente, aunque se menciona que también es para romper un poco el cliché de rojo y negro.

Otro elemento de identidad que se menciona es que, las personas que conforman la CPEPEL han identificado a las personas de Tunjuelo como hippies.

Por último, se menciona que una característica que identifica a Tunjuelo (por ejemplo en comparación con los demás procesos vinculados a la CPEPEL) es que se articula con mucha fuerza un interés ecológico a su apuesta política amplia. Patricia menciona en la entrevista individual que esa apuesta por una transformación que atravesase también lo ecológico se ve reflejada por ejemplo en las reflexiones frente a la alimentación al interior de Tunjuelo (varias y varios integrantes son vegetarianos por ejemplo), en la apuesta por agricultura urbana, y también se refleja en cosas tan sencillas como comprar platos de plástico (que se pueden lavar y reutilizar) en cambio de platos desechables para los eventos.

4.3. LA APUESTA POLÍTICA DE TUNJUELO POPULAR

La apuesta educativa de la Pre-universidad Tunjuelo Popular está ligada de forma directa con la apuesta política, y de allí el que se ubique como de Educación Popular. Sin embargo, la apuesta política desborda la apuesta educativa en el sentido que expresa la frase “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Es decir, se entiende que sin un proyecto educativo transformador es imposible generar cambios profundos en la sociedad, pero se necesita ir más allá: la educación no cambia el mundo, pero sin educación no se puede cambiar el mundo.

En este sentido es que se abordan elementos que van más allá de la apuesta educativa del proceso y que permiten identificar una apuesta amplia de transformación de la sociedad.

4.3.1. Entre la diversidad y la falta de consenso: los principios políticos

Al abordar el tema de los principios políticos que guían la acción de Tunjuelo Popular, es difícil identificar un consenso. Se menciona por un lado que la Educación Popular podría ser ese elemento aglutinador alrededor del cual se puede identificar un consenso pero como no hay una sola educación popular (es decir, la educación popular no tiene un criterio político único), construir desde allí la apuesta política del colectivo se pierde por su amplitud.

Sin embargo, a pesar de que no hay un criterio político unificado, sí están presentes varias apuestas políticas que, en su diversidad, emergen en la práctica educativa y cotidiana de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

4.3.1.1. Los principios históricos/amplios

Frente al hecho de que no se muestra de manera explícita que hay un acuerdo frente a los criterios unificados de Tunjuelo como proceso, se menciona que pareciera que existen criterios políticos que se asumen pero no se han discutido ampliamente en el proceso. Frente a los principios tácitos se menciona que esto respondió a un ejercicio que se hizo a nivel de la CPEPEL, pero que de nuevo, pareciera que el principio amplio que recoge e

identifica a quienes hacen parte de Tunjuelo es el concebir la educación como un escenario transformador en sí mismo. Al respecto, Camilo menciona que esos criterios que se acordaron desde la CPEPEL

eso es letra muerta, yo creo que esas cosas sí se dan más como en la inercia de las relaciones aquí, que eso se va teniendo como tácito. Eso no me parece malo, [...] ese tipo de tácitos [...] no son problemáticos a menos que así los consideremos, me parece que eso se va dando en la interacción y me parece que no es problemático si no los definimos, si no tenemos claro bien que entendemos por [ellos] (C. González, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

A pesar de que se menciona que no es una necesidad absoluta definir unos criterios políticos totalmente claros, también es claro que esos criterios amplios tienen muchos matices (por ejemplo el principio anticapitalista). En ese sentido Manuel (en el grupo focal sobre principios políticos) comenta que cuando se discutieron esos principios en la CPEPEL se colocaron en negativo (anti-) debido a que no respondían a una única práctica y que a partir de ese ejercicio de negación se iban construyendo las alternativas, y por eso se asumían por ejemplo como antipatriarcales en lugar de feministas, o anticapitalistas en lugar de socialistas. Es decir, el hecho de ubicarse desde la negación, abre una gama más amplia de prácticas diversas que pueden entrar a jugar en la apuesta política.

Sin embargo frente a esos criterios tan amplios, e intentándolos aterrizar a apuestas concretas se generaban cuestionamientos en términos de que en su amplitud, se perdía el horizonte: si bien no se quiere un mundo patriarcal o capitalista no está claro hacia dónde se va. Puede que haya acuerdos tácitos pero asumir que son tácitos y que no es necesario hablarlos puede que genere contradicciones o tensiones. Y ese cuestionamiento se realizaba en la medida en que las personas actuamos dependiendo de nuestros criterios políticos. Es decir,

no sólo es decir «somos tal» sino cómo eso se expresa en las prácticas. Y como que sí, es medio tácito pero a veces es necesario explicitarlo porque [...] no sé si todos y todas estemos tan en sintonía como para que no necesitemos hablarlo [...]. Lo que hablábamos de que todos son como escenarios de resistencia o transformación, como trincheras de lucha, [...] hasta el amor, la educación, la relación con los amigos, las amigas, la familia [...], depende uno también a que le juegue como que va a actuar

de una u otra forma (N. Martínez, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

Teniendo en cuenta estos elementos, sí se lograron identificar algunos principios que, si bien no se puede afirmar que constituyen un consenso entre todas las personas que integran Tunjuelo Popular, son los que históricamente han atravesado la apuesta tanto educativa como política del proceso y que por su amplitud dan cabida a la expresión de una diversidad de posiciones políticas no necesariamente confluyentes.

Sin embargo, también se hace la aclaración que cuando se identifican estos principios no se está diciendo que se cumplen al 100%. Como se dijo en el grupo focal sobre principios políticos: “somos y no somos, estamos siendo”, y a partir de esa tensión es que se ubican estos principios como un horizonte hacia el cual se está caminando, pero que no está construido todavía sino que está siendo.

Principio de diversidad orgánica

Un principio amplio es el de diversidad orgánica que hace referencia a que no se considera que haya una lucha de un sector de la población que se pueda ubicar como la vanguardia y como prioridad (por ejemplo ubicar la lucha de la clase obrera) sino que se apuesta por una amplitud de sujetos políticos subalternos que entran en escena en cuanto a la transformación de la realidad se refiere.

En ese sentido, la diversidad orgánica también implica un posicionamiento desde la solidaridad con las luchas de los más diversos sectores que le apuesten por una transformación radical y democrática de la sociedad, sean obreros, docentes, estudiantes, desempleados, mujeres, indígenas, población LGBTI, comunidades afro, jóvenes, etc.

Principio anticapitalista

Uno de los elementos que se ubican frente al anticapitalismo es el rechazo de “ese modelo de vida en el que se prima el crecimiento económico por encima de cualquier otro interés” (A. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016). Es

decir, se identifica que en el capitalismo se desarrolla más una dimensión de la vida de las personas (económica) en detrimento de las otras (por ejemplo el crecimiento social, cultural, emocional...) y estas, además, están en función de la ganancia económica basada en la explotación económica de unas personas sobre otras. Además entran en discusión y en tensión por ejemplo ideas como el desarrollo, o valores como la competencia y el individualismo que están inmersos dentro del capitalismo.

También se identifican algunas prácticas que se podrían entrar en este anticapitalismo. La principal es que el pre-universitario sea gratuito y es por eso que el interés del espacio no es el lucro. Y más allá de que sea anticapitalista en este sentido se le apuesta a que sea un ejercicio solidario: no es gratuito asistencial sino es entendido como un ejercicio de cooperación.

Otro caso es por ejemplo, los escenarios productivos en los que

no nos planteamos sólo el crecimiento económico de algunos sobre la explotación de otros y otras, sino cómo generamos un desarrollo productivo o una vida productiva [...] que nos genere bienestar en algún sentido [...] en últimas está organizada de una forma distinta, en la cual no hay una sola persona que recoge todos lo que podamos generar sino que entre todas vamos compartiendo y desarrollándonos entre todas (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Acá se hace referencia a Adagio, que es una iniciativa productiva que funciona bajo una lógica cooperativa y solidaria, que busca constituirse en una alternativa económica.

Otra práctica que se ubica desde el anticapitalismo es un fondo de dinero que se tiene a partir del cual se realizan préstamos para las personas del proceso que necesiten una bicicleta y no tengan dinero en el momento para comprarla. Lo particular de este fondo es que “no busca de ninguna manera acumular capital ni apropiarse de la fuerza de trabajo de nadie, sino apoyar las condiciones [de vida] de las personas que requieren mejorar [esas condiciones] a partir del uso de la bicicleta” (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016). Por ejemplo eso se ve reflejado en que no se cobren intereses sobre el préstamo realizado ni se establezcan plazos rígidos para el pago o la

condonación del mismo. Hay también otro fondo del cual se sacan algunos recursos para financiar proyectos productivos como el mismo Adagio.

Otra práctica que se menciona es cuando se recolecta dinero, el “hacer vaca”, para almorzar por ejemplo, tanto en las sesiones del pre-universitario (con educandos y educandas) como en otros escenarios de encuentro entre talleristas. Menciona Omar que

Cuando hacemos esos ejercicios, en los cuales usted no tiene que dar lo mismo que yo di o si alguien no da no va a comer de lo que se trae, y se comparte [...] el alimento, ahí no hay ningún interés de acumulación sino es un interés de socializar los privilegios que cada quien pueda tener, y ese ejercicio me parece que está muy presente, [...] el apoyo mutuo, eso es algo del día a día (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Principio antipatriarcal

Frente a este principio se parte de la aclaración de que se acepta que no necesariamente está incluido en el anticapitalismo (las relaciones de poder basadas en la clase y en el género son distintas), pero el patriarcado y el capitalismo sí se refuerzan entre sí, por lo que es necesario atacar las relaciones de poder que nos estén limitando, ya sea en términos de explotación material capitalista o en las formas en las que se limita a las personas desde el patriarcado. Esto porque se parte de la idea de que así como se refuerzan entre sí, también al atacar una relación de poder en la que estén imbricados el capitalismo y el patriarcado, allí también se pueden desarticular esas relaciones: “por ejemplo si uno desarma el egoísmo [...] también desarma esos egos [...] que se reproducen en relaciones de pareja” (N. Martínez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Se realiza también la aclaración de que esta intención no se reduce a apuestas individuales sino que responde a una apuesta colectiva. Y pasa también por aclarar que Tunjuelo no se nombra antipatriarcal para ser políticamente correctos, sino que hay una apuesta por reflexionar y transformar las prácticas cotidianas. Y esa intención se expresa en espacios como los Círculos de mujeres que se desarrollaron en 2014 y 2015, o en el 2016 se

desarrolló un círculo de masculinidades y se hizo un cine-foro contra el amor romántico entre otros.

Además en el mismo desarrollo de las sesiones del pre-universitario se intenta generar reflexiones sobre este tema también. Por ejemplo, menciona Omar que, al inicio de las sesiones del ciclo de Lectura Crítica, en el ciclo del 2015

presentándome [...] yo les dije «yo voy a hablar en femenino y no quiero que ninguna se sienta mal por eso sino que en un mundo en que se habla en masculino me parece una resistencia necesaria en el día a día, y no sé... si se sienten mal pregúntense por qué, y por qué ellas no se sienten mal cuando se habla en masculino» (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Este uso de lenguaje incluyente se ve expresado en los comunicados públicos y demás formas de comunicación del colectivo, y como se vio, también se ve expresado en la práctica cotidiana de algunas personas de Tunjuelo.

Otra situación que se intenta transformar es en cuanto a la visibilidad de las personas del proceso: generalmente quienes son más visibles son hombres por lo que en algunos momentos se intenta atacar ese desequilibrio (por ejemplo, cuando invitaron a Tunjuelo a una clase en la Universidad Nacional fueron dos compañeras mujeres). Se aclara acá que no es que se intente entonces acallar a los hombres del proceso, sino potenciar y ampliar las capacidades y la visibilidad de las mujeres del colectivo.

Frente a cómo se ve expresado ese principio en las prácticas cotidianas en Tunjuelo Popular, se menciona que

Nuestras compañeras creo que tienen la posibilidad compartida de liberarnos y liberarnos mutuamente en la medida en que no están siendo oprimidas del modo en que se ha oprimido históricamente. [...] Pero además de eso aquí hay charlas en torno a posiciones identitarias complejas, diversas y no sólo identidades sino también prácticas. Entonces no hay una exclusión de ningún tipo ante otras identidades que no entren dentro de la categoría heteronormativa. [...] La heteronormatividad no es algo que privilegiemos en nuestro colectivo [...] y consideramos que es una categoría de lucha también, eso también me resulta antipatriarcal. Y los horizontes que se proyectan los hombres, los socializados hombres, dentro del colectivo efectivamente no están en el dominio de las categorías hegemónicas masculinas, no son hombres que están actuando en su práctica y

reproduciendo violencias para llegar al camino del éxito capitalista y eso también es antipatriarcal (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Por último, en términos de por qué identificarse como antipatriarcales y no como feministas se menciona que Tunjuelo se reconoce desde la negación, “en tanto pues reconocemos las opresiones pero aún la propuesta está siendo construida en el hacer” (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

A propósito, hubo una tensión en términos de si los hombres podían o no ser feministas. Una postura la presentó Omar en términos de que afirmaba que los hombres pueden apoyar el feminismo pero que no por eso los privilegios de la masculinidad se iban a borrar y un hombre que se considerara feminista se estaría aprovechando de luchas históricas que no le han tocado vivir y de violencias que en su vida va a sentir en carne propia. Otra postura afirmaba que “efectivamente el patriarcado sí jode más a las mujeres, pero también a los hombres. No es una lucha sólo de ellas. [...] También uno es ahí sujeto de esa lucha. [...] Uno también como hombre se deconstruye o desarma vainas que reproduce” (N. Martínez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Principio ecologista

Frente a este principio hubo un debate frente a si se asumía una posición ambientalista o ecologista. Sin embargo se mencionó que el ambientalismo no implicaba una crítica profunda al modelo de desarrollo capitalista mientras que el ecologismo asume una posición más crítica y radical en tanto se cuestiona la forma en la que los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza.

Dentro de esta posición se conjuga una apuesta en contra del consumo en términos de minimizar el impacto que tiene la actividad humana sobre la naturaleza. Pero esta posición no se reduce ahí sino que -en términos de que este principio sí se relaciona directamente con el anticapitalismo- la apuesta no es sólo dejar de consumir, sino dejar de producir de la forma en la que se produce, y de pensar que el desarrollo sólo puede

venir de una relación destructora, explotadora e instrumental de la naturaleza. Es decir, esta posición que se asume no descarta o separa a las transformaciones necesarias que se tienen que dar en términos ambientales o ecológicos de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que necesariamente tienen que ir de la mano.

4.3.1.2. Los principios que no entran en el consenso

Se pudo identificar que hay algunos principios o apuestas políticas presentes en algunas personas de Tunjuelo Popular que no necesariamente son posiciones mayoritarias o hacen parte de ese pseudo-consenso amplio y tácito. Sin embargo, están presentes en diversos niveles.

Antiespecismo y vegetarianismo

Este principio está presente en la medida en que hay varias personas que son vegetarianas dentro del colectivo, y esa práctica, aunque no es mayoritaria ha sido escenario de reflexión. Por ejemplo en el momento del almuerzo tanto en el ciclo del pre-universitario como en otras reuniones el almuerzo siempre es vegetariano. Así mismo en las sesiones del ciclo se reflexiona sobre eso, como comenta Moli: “en biología yo [...] siempre que hablaba de proteínas alababa a los vegetarianos” (A. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016), o como comenta Marvin: “muchas veces también hablamos de los temas de los impactos ecológicos [y] ambientales de la producción de carne” (M. Prato, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Y por otro lado se menciona que también se tiene una posición crítica frente a cómo el humano se percibe o se ubica como el centro del mundo, y a partir de allí se relaciona de forma instrumental con el resto de especies animales y con la naturaleza en general.

Decolonialismo

Este principio hace referencia al cuestionamiento frente a la construcción desde el colonialismo no sólo del conocimiento sino de prácticas cotidianas. Además se plantea

que también implica una reapropiación crítica de esos conocimientos coloniales y un rescate de los conocimientos que esa lógica colonial invisibilizó (como algunos conocimientos de comunidades indígenas o afro).

Se apuesta también por la construcción de un pensamiento situado en la medida en que parta del contexto local y sirva para solucionar las problemáticas de esa realidad concreta. Esto no quiere decir que los conocimientos producidos en Europa o que tengan origen colonial sean descartados de entrada sino que hay que aprovechar los elementos que sirvan para nutrir una producción de conocimiento que sirva para la transformación crítica de la realidad.

Anarquismos y autonomismos

En el proceso hay una apuesta e identidad con prácticas libertarias antiautoritarias, lo que se evidencia con los principios amplios mencionados y con apuestas por construir autogestión social, política y económica. Si bien no son hegemónicas, también hay posturas personales anti-electorales, que se han expresado en debates coyunturales como la consulta antitaurina y el plebiscito frente a los acuerdos de paz entre las FARC-EP y el gobierno nacional.

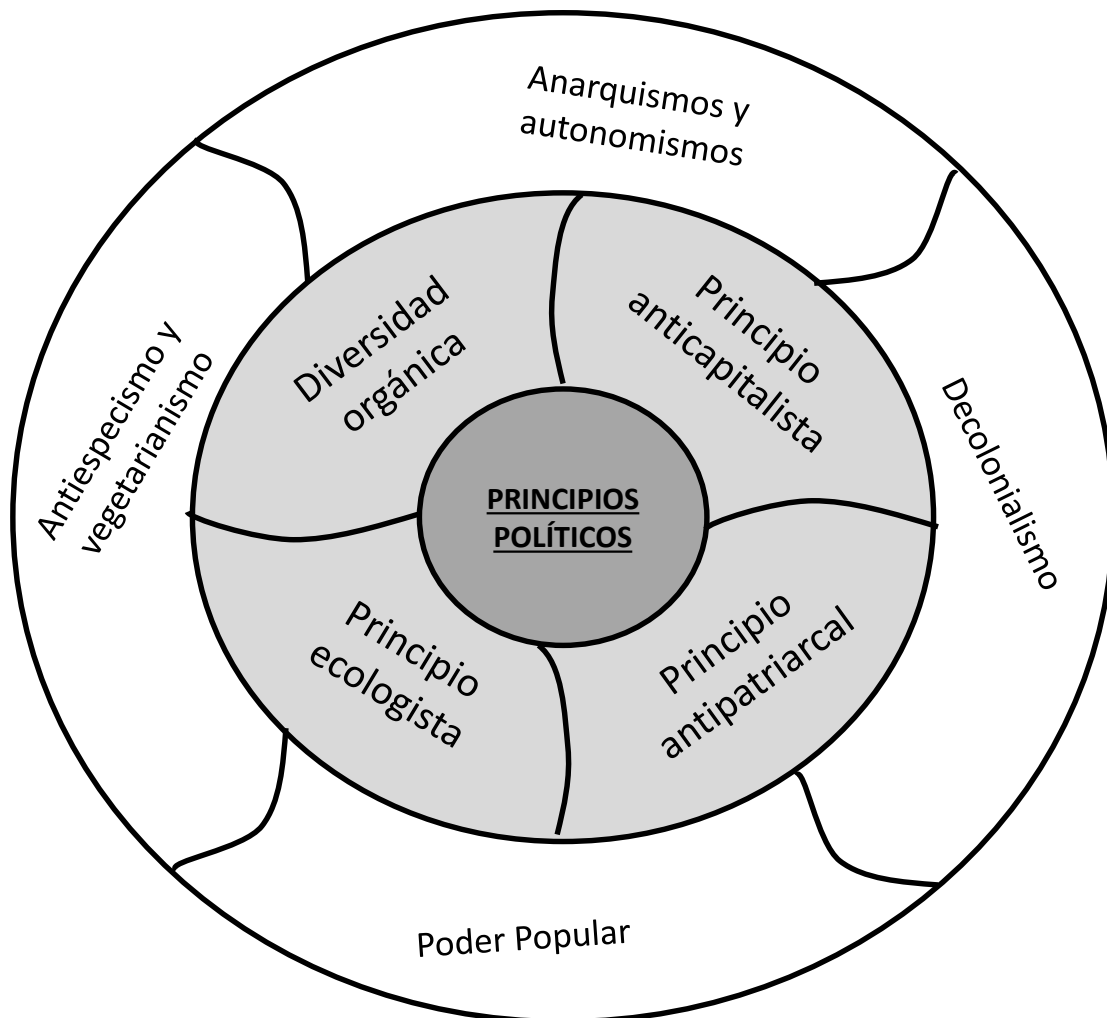
La identidad con estas prácticas atraviesa desde las discusiones políticas que se dan en el proceso, hasta en las discusiones más operativas o logísticas e incluso en la misma práctica educativa. Sin embargo, como colectivo, no hay una postura única frente a alguna corriente anarquista en particular ni desde un referente teórico en particular ni desde la incorporación de un criterio anarquista expresado en un plan estratégico concreto, pues es en la cotidianidad donde se reinventa el hacer.

Poder Popular

Por otro lado se menciona que cuando el proceso estaba iniciando se plantearon escuelas de formación alrededor del poder popular pero que con el inicio del ciclo del pre-universitario, estas escuelas dejaron de hacerse.

Uno de los elementos que se aporta para entender este elemento que entra a jugar en la apuesta política es entender el poder popular como

crear capacidades o potenciar capacidades en las clases populares o como queramos llamarlas, para transformar esa realidad a partir de sus intereses, que era lo que también hablábamos [...] de educación popular, la educación popular no es simplemente con gente que la necesita y que no puede acceder a otras vainas sino que a partir de sus intereses, partiendo de ese contexto de una desigualdad, de que [...] hay una subalternidad o una exclusión o una opresión, como queramos llamarlo... a partir de precisamente de eso, es que se quiere transformar [...]. Y también se relaciona un poco con lo que incluso decía Freire, como que sólo es la gente que ha estado jodida, que ha estado oprimida, la que va a saber cómo cambiar las vainas... si la gente ha vivido en privilegios, si la gente es la que explota a otros pues no va a cambiar porque está cómoda ahí (N. Martínez, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).



4.3.2. Las tres dimensiones de la apuesta política

Producto de un ejercicio propuesto desde la CPEPEL, la Pre-Universidad Tunjuelo Popular se plantea tres objetivos a partir de tres dimensiones de su práctica.

- El objetivo personal aparece consignado en la página web del proceso de la siguiente forma:

Reflexionar, en dialogo con todxs lxs (*sic*) participantes, sobre las limitaciones de la educación formal recibida y plantear, desde allí, acciones que permitan el acceso igualitario a la educación superior y la resignificación (*sic*) de los saberes y roles estudiantiles desarrollados también en espacios no tradicionales (Pre-Universidad Tunjuelo Popular, 2016).
- El objetivo grupal es: “Motivar proyectos de vida colectivos en resistencia, en torno a los intereses comunes y las problemáticas territoriales” (Pre-Universidad Tunjuelo Popular, 2016).
- Y el objetivo social es: “Consolidar a la educación popular, desde nuestra práctica, como un escenario eficaz y constante de reinención para el encuentro, la organización y la descolonización de las potencialidades populares” (Pre-Universidad Tunjuelo Popular, 2016).

Se menciona que se relacionan estos tres objetivos con los tres niveles de incidencia que puede tener la práctica de Tunjuelo Popular. En esa medida, Manuel comenta

El primero [personal] era pues reconocernos en lo personal, y lo personal nosotros y nosotras como talleristas, y lo personal en los chicos y chicas [...]. El grupal que era como el siguiente nivel [...] eso frente a un proyecto claro, definido creo que jamás lo definimos... pues como que reconocíamos que si lo definíamos pues lo que podíamos hacer es fragmentarnos, en vez de potenciar el ejercicio, y lo que siempre hemos dicho es «el trabajo es el que nos va dando pues la posibilidad de encuentro y nos va trazando ese horizonte, que aún no está completamente definido». Sin embargo, en el grupal pues decíamos que la apuesta sí es no solo generar espacios colectivos inmediatos [...] sino que por eso la palabra de proyectos de vida, que en últimas es desde acá -y más porque es la etapa en la que los chicos están pensando como qué hacer con sus vidas- podemos cimentar proyectos de vida... no es claro el término ahí pero yo creo que [...] o así lo entendía yo [...] pues era buscar autonomías, y que ese era como el objetivo central del ejercicio, como que decir «listo, efectivamente hay intereses dispersos, en el encuentro los tejemos comunes y no sólo nos quedamos en los intereses inmediatos

propios sino que en lectura con lo que está pasando en el territorio» y ahí es donde se van cimentando esos proyectos de vida (M. Molina, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

El primer nivel de incidencia, como se menciona, donde se espera tener un impacto es en el nivel personal, que se problematizan, reflexionan y transforman la forma en que las personas que están involucradas en la práctica tanto educativa como cotidiana de Tunjuelo Popular se relacionan, y eso se relaciona con la transformación en el nivel de la cultura política (por ejemplo en cuanto al respeto a la diferencia).

El objetivo grupal hace referencia al proyecto o la apuesta de Tunjuelo Popular, que si bien pasa por propiciar espacios colectivos (como las sesiones del pre-universitario) también se apunta a generar alternativas reales con un fuerte acento territorial, que permitan a las personas poderle apostar a no reproducir las lógicas tanto laborales como académicas hegemónicas (y de ahí de nuevo la importancia de un espacio como El Caracol).

4.3.3. Ir más allá de lo educativo

Frente a la intención de que Tunjuelo Popular no se “reduzca” sólo a un escenario educativo, Manuel en su entrevista individual mencionaba que un proyecto educativo tendría mucho más potencial y mucha más fuerza si estuviera ligado a un proyecto de vida colectivo con un componente económico sustentable, para poder caminar hacia la generación de alternativas concretas de vida. Acá se hace referencia a Adagio, iniciativa productiva que busca constituirse en una alternativa económica que se dispute otros escenarios más allá de lo educativo. Adagio está entonces articulado a la Pre-Universidad Tunjuelo Popular en ese sentido.

Por otro lado se menciona que, partiendo de la necesidad de no sólo cambiar las ideas (de las personas en el proceso educativo) sino que cambie lo material en términos de propuestas concretas de transformación,

por ejemplo cuando trabajamos en el bloque de ciencias⁵⁵ [...], en Tunjuelo sí había la preocupación, de cómo ese bloque de ciencias además de generar discusiones [...], además de generar la reflexión de cómo estamos abordando lo pedagógico, era cómo trascendíamos de ese escenario [...], la pretensión era que desde el bloque de ciencias saliera un grupo de investigación o de trabajo en torno a tecnologías apropiadas, porque siempre había esa pretensión, de cómo no dejábamos ese conocimiento en el vacío sino cómo lo potenciábamos [...] reconociendo que efectivamente era valioso, pero en un escenario transformador (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

Acá se articula la intención de reapropiarse de los conocimientos académicos hegemónicos, en este caso desde las ciencias naturales, y volcarlos hacia la construcción de alternativas transformadoras. Respecto a esas alternativas de proyectos de vida que se crean, Omar menciona que

Un reto que habría es que nuestras visiones alternativas sean lo suficientemente posibles para personas que no tienen nuestros privilegios económicos [...]. Es algo que en este momento no podemos hacer, no podemos ofrecer una alternativa real de vida a las chicas y a los chicos que participan en los procesos... que yo siento que en algún momento podríamos hacerlo (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

4.3.4. “Echar raíces” en el territorio

La apuesta política del proceso se relaciona con la posibilidad o capacidad de generar lazos o vínculos con la comunidad vecina al lugar donde se desarrolle el pre-universitario (esto ligado a la apuesta de los bachilleratos o universidades populares). En esa medida es que, a partir del 2016, con la posibilidad de estar en un espacio propio (el Rincón Cultural El Caracol) se ha posibilitado pensarse más actividades que estén abiertas hacia la comunidad vecinal. Al respecto Manuel comenta que esa intención de establecer relaciones con la comunidad siempre ha estado pero el constante cambio de “sede” del pre-universitario ha dificultado ese “echar raíces”, sin embargo

⁵⁵ Hace referencia a un espacio de articulación entre los diferentes procesos de la CPEPEL a partir de los componentes. Es decir, en el bloque de ciencias por ejemplo, se encontraban los y las talleristas del componente de ciencias de los procesos que integraban la CPEPEL.

siempre es difícil, aún con casa ahorita yo creo que uno le hace una entrevista al vecino de al lado y no está seguro de qué es lo que pasa en esta casa. [...] Pero sí es una búsqueda constante y yo creo que fue como un corte también del inicio, inicio de Tunjuelo a ya su desarrollo, [...] el territorio [...] que nosotros nos estábamos pensando era un territorio como plano, unidireccional, claro, definido, etc., que eso en la vida real no existe. O sea, como que dentro de un mismo territorio existe una segmentación [...] que uno no lee necesariamente de primerazo. Y que en últimas es eso, como que sí ha habido siempre el interés, sí ha habido la pretensión pero pues seguimos en eso, en cómo lograr desarrollar esos escenarios. Por ejemplo [...] el encontrarnos con los agricultores urbanos, el abrir [...] talleres [en el segundo semestre de 2016]... (M. Molina, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

4.3.5. La sinceridad como principio orientador de la práctica

Existen algunos principios ético-políticos que orientan la práctica y que marcan la intención del proceso respecto tanto a los objetivos, como a los medios para lograr esos objetivos. Uno de los elementos que entran a jugar allí es la sinceridad. Y la sinceridad por un lado en términos de que exista la posibilidad de expresar las emociones, frustraciones, deseos o dudas de cada persona en un ambiente abierto al diálogo. Y por otro lado la sinceridad en términos del objetivo colectivo, como lo menciona Manuel, trayendo a colación el inicio del proceso:

Una de las razones para salirme del otro proceso [RESMA] no sólo eran diferencias frente a en qué lugar se va a desarrollar, sino a una instrumentalización del mismo proceso y que, yo creo que parte de la Coordi pues salió de ahí, como de gente que estaba en otros procesos en los cuales se instrumentalizaba y donde justamente no había una sinceridad frente al hacer. Y una de las búsquedas acá siempre ha sido eso, como ser sincero con los chicos y las chicas, ser sincero con los propios sentimientos, ser sincero con lo que se está haciendo (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Esta intención de que el proceso sea sincero también se ubica en comparación con otros procesos que tienen una agenda oculta y que sus prácticas o trabajos de base tienen la intención real de sumar personas a sus organizaciones pero no lo dicen de manera abierta desde el comienzo.

4.3.6. El principio organizativo: la horizontalidad

La horizontalidad como principio organizativo conjuga varios elementos. Por un lado se señala que

La horizontalidad es [...] una expresión como de coherencia política en los términos también de la [política] pre-figurativa, [...] que los medios deben coincidir con los fines: si uno quiere una sociedad democrática, debe tener medios democráticos, formas de organizarse democráticas, prácticas democráticas, relaciones democráticas y demás, o si no, sería [...] contradictorio y no sería coherente. Entonces como que esa forma organizativa horizontal permite la autonomía [...] en términos de que no hay un centro rector o decisorio y que toque pedir permiso para hacer [...] sino que permite la creatividad, la innovación, las propuestas (N. Martínez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Uno de los principios que atraviesa la horizontalidad es la centralidad del diálogo y el consenso, en el sentido en que lo que importa es que todas las posiciones (en lo posible) se escuchen y se pueda llegar a un acuerdo. Esto en contraposición por ejemplo a las decisiones que se toman de forma más vertical, o incluso en las que se toman a través de la votación en las que, para ahorrar tiempo, la posición de quienes pierden esas votaciones es silenciada. En la horizontalidad, la toma de decisiones a través del diálogo y del consenso, puede que sea más demorada pero lo importante es que sea más democrática.

Además se menciona que lo importante es que no prime “la voz de una persona, o sea que una decisión no sea tomada porque esa persona es relevante o porque tiene características particulares [...] o que no sé, sea el [que] más hable, o el que tenga la voz más fuerte” (A. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016). Esto se relaciona con otra intención de la horizontalidad de querer evitar una concentración de poder, de información y de decisión en pocas manos o en pocas voces, que se ve expresada, como diría Marvin en el grupo focal sobre principios políticos, en la existencia de jerarquías que implican una separación entre quienes pueden decidir y quienes no lo pueden hacer.

Sin embargo, principios como la horizontalidad pueden caer en idealizaciones. Así, se menciona, a modo de balance crítico, que

La idealización también nos llevó a creer que la horizontalidad era un escenario en el cual todos participaban de la misma forma y en eso mucho nos chocamos [...]. Por ejemplo hablando con un compañero antiguo [Nelson], cuando se enteró que íbamos a hacer la sistematización, él una de las primeras cosas que me escribió fue «pero esto no puede ser de unos pocos talleristas, es que esto debe ser un compromiso de todos, si todos no están -porque además los libros dicen eso-, si todos no están completamente convencidos del proceso de sistematización, entonces el proceso de sistematización no se puede llevar a cabo», y entonces una de las cosas que yo le respondía era «eso es de academia, eso no es la vida real». En la vida real acá seguimos estando [...] que la gente igual sigue esperando a que alguien más lo haga y [...] está disperso en otras cosas, e incluso dentro de lo colectivo hay muchas tareas por hacer. Y en eso lo de la sistematización pues pasa exactamente igual, no es que ahora vamos a parar todos los procesos que tenemos dentro del colectivo y nos vamos a abocar a la sistematización y ya [...]. Sino que es eso, [...] -y creo que es lo que pasa ahorita- [...] sí, hay gente que termina jalando las cosas y yo creo que esto es incluso reconocido desde los anarcos [que] también pasa muchísimo... termina siendo posible en tanto hay quienes le den el empujón todo el tiempo (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

Se menciona que al inicio del proceso, había un afán porque fuera horizontal en el sentido en el que todas las personas involucradas tenían que hablar y tenían que decidir, sin embargo se pudieron dar cuenta de sus limitaciones o aplicaciones prácticas de este principio. No en el sentido de que no sirviera, sino en términos de que la intención de que todas las personas participen de todas las decisiones (y hasta que no sucediera eso no se podía actuar porque entonces no era un escenario horizontal) entró en choque con la realidad de que por ejemplo, no todas las personas estaban igual de interesadas o comprometidas con el proceso. Entonces por ejemplo si alguien nunca se manifestaba frente a alguna decisión pues se asumía que de alguna manera no le interesaba; así como si alguien que no había estado comprometida en las actividades, en el momento de decidir, su trabajo y compromiso también entrarían a pesar en el momento de su participación en escenarios decisorios.

La dificultad de llevar a la práctica ese discurso de la horizontalidad se ve reflejada en lo que Patricia menciona que en Tunjuelo

Lo que pasa es que quien trabaja y quien está, son los que están tomando las decisiones y de alguna manera no nos frenan esas cosas de la pereza o de la gente que realmente no se compromete. Entonces creo que eso es bueno, que sí hay una horizontalidad pero que no es esa horizontalidad [...] en la que todos vamos a hablar al mismo tiempo y a esperar a Fulanito, que no ha hablado en tres semanas, aparezca a ver si sí está de acuerdo o no, pues es que no hay sentido, no es operativo (P. Pinto, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Esto se relaciona con que otro criterio que entra a jugar en la horizontalidad es el trabajo. Es decir, si yo trabajo y apporto al proceso, en esa medida podré participar de las decisiones. Sería también incoherente que alguien que no ha trabajado en el proceso, llegue a decidir en igualdad de condiciones que quienes sí lo han hecho.

Uno de los momentos que sirvió para reflexionar sobre el alcance real de la horizontalidad fue un taller que realizó Nelson en una asamblea semestral en el 2014, en el cual las personas estaban paradas sobre un pedazo de tela y tenían como objetivo darle la vuelta por completo sin que nadie dejara de pisarla, entonces

En ese ejercicio como que fue evidente que eso, que, para lograr el objetivo que era doblar la toalla, ponerla al revés, no todos ejercíamos las mismas funciones porque no todos teníamos pues la misma complexión, quizá yo era más elástica y me podía mover más, pero Nelson era más estable, se podía mantener más firme [...] entonces podía hacerse más a la mitad, moverse menos, pero uno se podía agarrar mucho más fuerte de él, Moli se podía agachar más fácil... en ese ejercicio pudimos ver que [...] hay singularidades y que el reconocimiento de esas potencialidades que tiene cada uno... yo creo que ahí está el tema de la horizontalidad, en hacer posibles esas manifestaciones (P. Pinto, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Como en la vida real es imposible, o por lo menos muy difícil, que todas las personas vinculadas a un colectivo presenten la misma cantidad de dedicación, trabajo y compromiso, por eso es que no se sataniza el hecho de que haya personas que impulsen una u otra dimensión de la apuesta de Tunjuelo Popular. Lo importante en términos de la horizontalidad, es que esas iniciativas no se transformen en una concentración de poder en una o varias personas, en perjuicio de las demás.

Además, se plantea una problematización sobre la horizontalidad a partir de la construcción de autonomía:

Yo creo que en los escenarios de horizontalidad, el ejercicio de la autonomía es algo que se debería haber trabajado mucho. Y es una autonomía que primero, como que no necesita que nadie jale, es una autonomía que requiere que cada persona autorregulándose comprenda que así nadie le esté diciendo, hay una acción que [...] se está desarrollando. Pero por otro lado, implica un nivel de compromiso que también poco se trabaja en el ejercicio de autonomía, y es un nivel de compromiso que requiere pues que uno [...] comprenda que entre las cosas que se están haciendo hay algunas que requieren de la participación efectiva de cada una. Y pues, yo creo que un tercer elemento es, como en ese ejercicio, la identificación de qué espacios y qué tiempos tengo para ejercer mi autonomía, porque también [en] los ejercicios de horizontalidad a veces pasa que la gente se tatea porque no sabe medirse, entonces es también eso, una regulación de su autonomía. [...] Son cosas que es difícil llegar a tener para un escenario de horizontalidad, y como por ejemplo yo no las tengo, a mí a veces me falta eso, como sentir que alguien que va a jalar o que hay alguien que apoya mi propuesta o eso, como no sentirme sólo. [...] Si digamos yo no me siento valorado, que ese es otro aspecto, la emocionalidad, el sentir que hay en esa horizontalidad (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

La horizontalidad implica entonces el ejercicio y fortalecimiento de la autonomía en escenarios concretos. Un escenario que se menciona es el de la iniciativa -por llamarlo de alguna forma- y la responsabilidad cuando se participa en alguna actividad o se asume alguna tarea: realizarla sin que nadie esté recordando que hay que hacerla. Otro escenario es en términos de saber regular las propias fuerzas y los propios tiempos para no entrar en una fase de desgaste que puede terminar en que la gente se retire del proceso por querer hacerse cargo o responder por muchas cosas cuando no se cuenta ni con el tiempo ni con la energía para realizarlas (de ahí el “totearse”).

Y además se menciona un elemento emocional o afectivo: el sentir que el trabajo o la iniciativa personal son valoradas se relaciona con la horizontalidad en tanto que si hubiera jerarquías definidas, la propuesta o el trabajo de los dirigentes se valoraría más (así fuera menor) que la de los dirigidos. Al valorarse el esfuerzo, la dedicación y las propuestas de las personas, eso también incide en un mayor nivel de compromiso con la apuesta educativa y política del proceso.

Frente a las situaciones en las que las personas no se comprometen o muestran interés, por ejemplo, si se envía una propuesta frente a una actividad pero una persona no la

revisa con anterioridad, pero llega al espacio decisorio precisamente a decidir y participar.

Comenta Omar al respecto

Yo creo que en un ejercicio horizontal real y práctico, para no caer en mediocridades es importante de las personas que están presentes, además estén comprometidas y realmente estén trabajando en lo que se decide [que sean responsables]. Entonces si digamos [vamos a decidir cuándo realizar una] inauguración [...], va a ser el sábado y yo digo «no, este sábado no porque tengo tal cosa, más bien el otro sábado», bueno está bien, pero en realidad ¿usted va a caer ese otro sábado y cuáles son sus tareas para el otro sábado? (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Es decir, el compromiso frente a la apuesta educativa y política, si bien pasa por las fuerzas y el tiempo del que las personas disponen, no se puede reducir a la asistencia a las reuniones por ejemplo, sino que implica que haya un interés por participar también en la proposición, planeación y debate de las acciones, y no sólo en su ejecución (que además es el momento de mayor visibilidad). Así mismo el compromiso se relaciona con la responsabilidad en términos de asumir que si se participa en una decisión también implica asumir tareas concretas. Entonces, responsabilidad en dos sentidos: uno se podría expresar en términos de “no sólo hacer sin decidir”, y el otro se podría expresar en términos de “si decido, hago”.

4.3.7. Forma de organización

En relación con el principio de horizontalidad y las aclaraciones y reflexiones anteriores, se pueden identificar por lo menos dos instancias en la forma como se organiza la Pre-Universidad Tunjuelo Popular:

- 1) Una instancia o rol que se puede asumir es el de tallerista y se relaciona directamente con el desarrollo de las sesiones del ciclo de pre-universitario a partir de uno o varios componentes en los que esté la persona.
- 2) Otra instancia que se menciona es la de hacer parte íntegra del colectivo, y esto se visibiliza cuando se acaba el ciclo del pre-universitario, en términos de que hay personas que se vinculan desde el rol de tallerista, pero cuando se acaban las sesiones

se presenta una desarticulación con el resto de espacios que se crean y desarrollan, por ejemplo en 2016, en el Rincón Cultural El Caracol.

A partir de esa distinción se pueden también ubicar las dos esferas de acción que ya se han mencionado: un espacio es el pre-universitario y allí se reduce o se agota (sin intención de que suene peyorativo) el rol de algunas personas en el proceso debido a disponibilidad de tiempo, compromiso, entre otras; y el otro escenario más amplio, que sobre todo desde el 2016 toma fuerza, es la intención de desarrollar procesos territoriales más amplios, aprovechando la existencia del Rincón Cultural El Caracol.

Sin embargo, este escenario organizativo ha sido fluctuante. Por ejemplo, al inicio del proceso, como menciona Manuel:

Hubo un momento [2013] en que éramos muy fuertes y pretendíamos que todos los talleristas fueran del colectivo e incluso teníamos comités dentro de Tunjuelo. O sea, para tener comités, pues ya es un ejercicio mucho más planeado. Y esos comités eran rotativos y tenían funciones específicas. Por ejemplo había uno de *encantamiento* que justamente era pensarse [qué está pasando con] los talleristas [...], como motivamos la llegada de nuevos talleristas, etc. Y por ejemplo yo creo que en este momento [2016] nos falta, y es: reconocer que no todos estamos bajo la misma lógica pero hay que motivar a que otros se vayan acercando, y eso no lo tenemos en este momento. Había otro que era el de *financiación*, [otro] que era *un techo para mi pre-icfes*, había otro que era de *relaciones intergalácticas* (que en últimas era cuál era la relación justamente con los otros procesos) (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

La posibilidad de que se pudieran conformar comités dentro del mismo colectivo es una expresión de que había suficientes personas disponibles y comprometidas como para que se pudiera realizar esta división de tareas. Luego, producto del momento de declive que representó el año 2014, se disuelven esos comités porque quedan pocas personas impulsando el proceso. Como menciona Manuel en el grupo focal sobre principios políticos, incluso operaban dos distintos correos: uno para el “núcleo central” que eran quienes decidían y otro donde estaban todos y todas las talleristas. Se ubica además una sensación de que eso es lo que pasó en el 2016 en la medida en que las personas que estaban sólo en el rol de talleristas no veían la relevancia o importancia de los demás espacios que se estaban desarrollando en el Rincón Cultural El Caracol. Y efectivamente,

durante el segundo semestre del 2016, la asistencia y presencia de muchas personas que estaban de talleristas se vio fuertemente reducida, y allí se veía la expresión de esos dos escenarios dentro del colectivo.



4.3.8. Sobre el compromiso y la seducción

Relacionado con el ítem anterior, se resalta la importancia o la necesidad de generar compromiso con los espacios por ejemplo cuando las personas se responsabilizan de los mismos y en esa medida los consideran importantes y lo suficientemente relevantes en sus vidas como para dedicarles tiempo. En ese sentido, Manuel (en su entrevista individual) comenta que, junto con Nelson, compartían la idea de que si alguien (tallerista)

era responsable o encargado de un espacio (por ejemplo las sesiones de un componente) eso iba a generar compromiso en tanto el espacio iba a depender enteramente de lo que la persona hiciera y eso generaba responsabilidad frente al espacio y motivación a aprender más.

Acá se hace referencia a la dinámica propia de los componentes del ciclo de pre-universitario en tanto que las personas que ya llevaban un tiempo en el proceso generalmente “apadrinaban” a los nuevos integrantes, y eso provocaba que se sintiera un menor compromiso por parte de quienes recién se incorporan. Esto, pues la responsabilidad era menor y provocaba por ejemplo, que si alguien “nuevo” decidía no ir a una sesión no había problema porque alguien “antiguo” estaba responsable del grupo o la sesión. Por eso es que se intentaba que los nuevos integrantes se encargaran de algún espacio de forma autónoma para así generar mayor apropiación.

Con la intención de generar esa atracción (casi que a modo de seducción) y ese compromiso frente al proceso, es que se había pensado el comité de encantamiento. Frente a esto, Manuel se preguntaba

¿cómo hacemos de este ejercicio -y eso también lo ha tenido Tunjuelo en sus etapas, en el que la gente también se ha cansado- [...] pero combinado? O sea, ¿cómo no simplemente es un encuentro de amigos? Porque hay parches que ha pasado así, y se han dispersado por eso mismo, porque no encuentran un sentido de por qué se están reuniendo, más allá de la farra y chimbear y joder... pero ¿cómo no es un ejercicio únicamente pues estructurado, cansón, de estarlo haciendo porque toca? [...]. Yo creo que hay que combinar ambas, cómo las dos se van encontrando, y cómo en la medida que vamos jugando vamos sintiendo que efectivamente hay un ejercicio de transformación en algún lugar y que algo está pasando (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Es decir, se entiende que para que un proceso sea fuerte y las personas que lo conforman sientan compromiso no puede ser sólo un espacio de socialización en términos de amistad, pero tampoco puede ser un ejercicio completamente “serio” en términos de un escenario completamente disciplinado y riguroso.

Frente al compromiso de las personas que se han vinculado a Tunjuelo Popular, Manuel (en su entrevista individual) menciona que una dificultad que se puede identificar son las

idealizaciones frente a los procesos sociales, y puede que esa sea una de las causas por las cuales las personas se han ido. Esas idealizaciones provocan que haya una expectativa frente a los procesos sociales como si fueran casi perfectos, y en el momento en que el escenario real no concuerda con el ideal, las personas se frustran y se “revientan” de los procesos. Relacionado con las idealizaciones, se realizó un paralelo de las relaciones sociales dentro del colectivo con las relaciones amorosas en la medida en que

Tanto en las relaciones [...] amorosas como en lo colectivo, el que no sea un escenario desde la idealización no le debe quitar ese escenario de largo aliento. Y yo creo que [...] hay mucha gente, muchos talleristas, y a los chicos les termina faltando también eso, que simplemente lo ven como un escenario bonito, una experiencia bonita en su vida, que va a sumar a alguna vez alguna historia que podrán contar cuando sean profes o algo así, pero no es un escenario que para ellos o [...] para muchos no es un escenario de proyección de vida, como para algunos de nosotros sí lo es (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

4.3.9. Los retos

En términos de las dificultades para desarrollar tanto la apuesta educativa como la apuesta política, Manuel expresa en su entrevista individual que hay una gran limitante en términos de cotidianidad en tanto esta se ve absorbida por la normalidad, por los requerimientos que se imponen en ella (sea en términos de conseguir un trabajo formal o de vincularse por ejemplo a una universidad).

Esto se ve reflejado por ejemplo con quienes están desde el rol de educandos y educandas, como menciona Manuel:

muchos chicos yo creo que nos recuerdan como algo muy áspero en sus vidas, como que efectivamente no fue algo convencional y pues siempre echan los discursos de «yo he aprendido más acá que en el colegio», que «este escenario en serio es muy distinto» en fin, pero no pueden acercarse a este proceso porque en últimas tienen que seguir con su vida formal, y entonces tienen que seguir en la universidad, los que logran pasar, los que no, tienen que meterse a trabajar y en últimas los dos escenarios los absorben y no sólo por lo formal sino porque eso viene con otros agregados, también existe la vida social en la universidad, y un poco de escenarios de dispersión que en últimas, aunque hay un afecto no les permite potenciar ese afecto porque pues está la vida formal [...]. Eso es como lo más difícil (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

Por el lado de las personas que están de talleristas, esas responsabilidades y tareas que se asumen en la vida cotidiana (por ejemplo en términos de trabajo formal) provocan que no haya tanto tiempo disponible para que se dedique a un proceso colectivo, tanto que “incluso puede haber un momento en que no haya una responsabilidad formal, pero ya hay un ejercicio cotidiano, un habitus, un repetirse todo el tiempo, una forma de ser, una forma de actuar, que es muy compleja” (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

Esto se relaciona con la importancia de transformar por ejemplo el rol de quien educa. Pues se asume que tanto quien educa como quien es educado son sujetos y sujetas de transformación. En ambos roles, en ambos lugares las relaciones de poder actúan de distinta manera. En este caso se refiere a que las necesidades, obligaciones u ocupaciones tanto laborales como sociales en muchas de las personas talleristas impiden de cierta forma que se le pueda dedicar todo el tiempo y energía que se tienen a la construcción y desarrollo de la apuesta política del colectivo. Y esta lógica de las obligaciones formales no sólo afecta el tiempo en la medida en que lo reduce para ser usado en otras actividades, sino que se constituye en una rutina, en un ejercicio cotidiano que se repite a veces inconscientemente y que así mismo limita las fuerzas de las personas para participar en las actividades del colectivo (por ejemplo el dedicar el fin de semana a descansar de la jornada laboral del resto de semana).

Pero no sólo es identificar ese fenómeno sino también entender que ahí es otro ámbito que se debe transformar, en la medida en que se construyan proyectos colectivos lo suficientemente sólidos como para que se conviertan en una alternativa a esas necesidades y obligaciones de la vida cotidiana formal, no sólo para los educandos y educandas, sino también para las personas que asumen el rol de talleristas.

Recordando el ciclo de 2013 donde se recibieron más de 200 asistentes, Manuel -en su entrevista individual- menciona que mientras algunas personas pueden considerar que recibir tantas personas pudo haber sido un error, ese momento fue crucial para Tunjuelo porque provocó que las y los talleristas se comprometieran con el espacio (por la cantidad de trabajo y tiempo que se tenía que dedicar) y se asumiera que era un escenario

importante en sus vidas personales: “como que ellos asumieron que esto hacía parte de sus vidas, que no era únicamente un desahogo [...] y como que la vida sigue, sino que ya hacía parte de sus vidas de forma integral” (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016). Esto se menciona relacionándolo con el segundo semestre de 2016 en donde la presencia de talleristas cayó drásticamente frente a las demás actividades realizadas en el Rincón Cultural El Caracol y una lectura que se realizó frente a esta situación era que tal vez el proceso no era una parte fundamental de sus vidas y se dispersaban en otras actividades lo que complicaba que se organizaran en ese escenario.

4.4. LA APUESTA EDUCATIVA DE TUNJUELO POPULAR

4.4.1. ¿Cómo se entiende la Educación Popular?

En términos de por qué elegir específicamente el escenario educativo y no otro, se identifica al escenario educativo como aquel donde más se puede transformar, en términos de que está la posibilidad de confrontar, cuestionar y problematizar el mundo. Así mismo, sobre lo que se considera que es un escenario educativo, Omar menciona que

no me imagino un intercambio de experiencias humanas que no esté mediado por un proceso de enseñanza-aprendizaje, [...] como que en esa medida a mí me parece que cada momento de la vida de un ser humano es un momento potencialmente educativo y por eso me parece también que cada momento tiene una posibilidad política de transformación de la estructura (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

Se identifica un primer elemento y es que la educación no se reduce a un escenario explícitamente educativo como puede ser un aula de clases, o en el caso del pre-universitario el momento en el que se desarrollan las sesiones, sino que se amplía la educación a los ámbitos de la vida en los que se desarrolle un proceso de enseñanza y aprendizaje en sentido amplio.

Por otro lado, sobre por qué educación popular específicamente, Patricia menciona (en el grupo focal “nuestra práctica”) que se identifica un potencial transformador en la Educación Popular que tampoco se reduce a una transformación individual simplemente - por ejemplo lograr que una persona desarrolle un pensamiento crítico- sino que se

relaciona con un proyecto de transformación más amplia que involucre a la sociedad en su conjunto, rescatando y reconociendo la importancia de los saberes no-académicos en esa transformación. Relacionado con eso se plantea que la apuesta por la educación popular se relaciona con un escenario donde se incentive la desobediencia y el cuestionamiento crítico del mundo porque precisamente eso es lo que no hace la educación tradicional.

Marvin (en el grupo focal “nuestra práctica”) señalaba la importancia de que, además de que tenga un potencial transformador en el sentido en el que se expresó con anterioridad, la educación popular también es una crítica a la educación tradicional en la que de una manera unilateral (por parte de los educadores y educadoras por ejemplo, o por parte de las instituciones que regulan el ámbito educativo como el Ministerio de Educación) no sólo se deciden los contenidos temáticos sino también las metodologías a usar. Y en esa medida la educación popular se plantea generar una reflexión sobre todo el proceso educativo, desde la elección de los contenidos que se van a abordar hasta la forma en la que se realiza, porque se parte de que la educación no es neutral: o reproduce las relaciones de poder hegemónicas, o intenta desarticularlas.

Frente a la potencialidad transformadora de la educación, Manuel (en el grupo focal “nuestra práctica”) identifica tres elementos de la educación que deben ser objeto de transformación: 1) en términos de cómo se desarrolla la relación educativa, cómo se da por ejemplo la relación educador-educando: si es una relación basada en el diálogo o por el contrario basada en la idea de que un saber (el de quien educa) es superior a otro (quien es educado). La forma en la que se dé esa relación reproducirá o no ciertas relaciones de poder. 2) el carácter de la educación en los términos que se mencionaba que no es neutral y que de forma explícita o implícita reproducen unas ideas y no otras. Y 3) la posibilidad de la educación de generar transformaciones materiales, concretas, que vayan más allá de la transformación de las ideas.

Por su parte, Omar (en el grupo focal “nuestra práctica”), trayendo a colación a Lola Cendales, frente al carácter *popular* de la educación popular señalará que no es una educación “para pobres” sino que es una educación en la cual se opta por defender los intereses de los sectores que históricamente han sido excluidos y se apuesta por la

transformación social desde esos intereses, y que dentro de esa apuesta se genera una identificación de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular como parte de esos sectores. En ese sentido, frente a la elección de trabajar en barrios del sur, o en barrios populares, Omar menciona que

Sí, se podría hacer un pre-universitario popular en Chapinero o en Teusaquillo, pero ese no es el sector que consideramos prioritario, que consideramos un espacio de disputa en el cual también nos sentimos reconocidos. O sea, creo que, asumirlo como educación popular nos pone [...] de antemano en un escenario en el que somos personas que se reconocen al margen de una sociedad construida por las élites. No estamos interesadas en fomentar y alimentar que esa estructura se mantenga y persista. Y creo que, yo reconozco lo popular como ese espacio que surge al lado de esas élites, que los divierte [...] porque digamos lo popular es lo folclórico para las élites, ¿no? Pero también puede ser sumamente dañino [para las élites] si se potencia y se organiza, y les puede disputar la hegemonía y la dominancia que han mantenido (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

No se está negando entonces que un proceso de educación popular se pueda realizar con sectores más privilegiados pero también se asume que es a partir de esos sectores desde donde se reproducen las desigualdades sociales y es allí también donde se disfruta de los privilegios producto de una sociedad injusta.

Identificando lo popular también en contraste o en relación con el proyecto moderno que han desarrollado las élites occidentales, Omar menciona que lo popular situado desde Latinoamérica no encaja del todo allí y en esa divergencia es que reside un potencial transformador:

no nos moldean todavía, no nos puede moldear ese proyecto que hace 500 años se trata de instalar en nuestros territorios, no lo puede hacer, y más en los sectores populares, ahí es donde más se demuestran que eso no es posible... o sea, ¿consumimos? Sí, consumimos, ¿nos individualizamos? Sí, nos individualizamos pero no al nivel que quisieran ellas que lo hiciéramos aún... y a mí me parece eso muy bonito (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

4.4.2. ¿Por qué pre-universitario?

Si bien la opción de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular es por la Educación Popular, la elección de realizar un pre-universitario atraviesa varias razones, pues no necesariamente es a través de un pre-universitario que se realiza Educación Popular.

Por un lado se señala que en términos de la justificación de la elección de realizar un pre-universitario responde a que (como menciona Manuel en el grupo focal “nuestra práctica”) se identifica una situación problemática particular (el acceso desigual a la educación superior por parte de los sectores populares) y se intenta reducir esa brecha o esa desigualdad a través de ofrecer un pre-universitario gratuito que permita a los y las jóvenes de esos sectores populares prepararse para afrontar las pruebas Saber 11 que definen en buena medida el acceso a una educación superior de calidad. Pero además, se asume que el realizar un pre-universitario tiene la intención de ser también un escenario de transformación e ir más allá de la preparación para los exámenes de ingreso a la educación superior. Se toma esa necesidad identificada como una excusa, como un pretexto, para intentar incidir en otros ámbitos de la vida que no se reduzcan a las sesiones del pre-universitario o al abordaje de ciertos contenidos.

Por otro lado, se menciona que el pre-universitario sirve como estrategia organizativa en la medida que

permite [...] una continuidad, que no lo (*sic*) tienen todos los procesos, que hay procesos que dicen «bueno, vamos a hacer una cartografía social» y ya, ahí se acaba el proceso porque no sabían que más hacer. En el pre-u sí hay una continuidad, sí hay un quehacer por parte de los y las talleristas, y que en últimas es un quehacer bien diverso, como que «bueno, usted sabe matemáticas, puede aportar desde su eje... usted sabe biología, usted puede aportar desde lo que hace», entonces la posibilidad de que cada quien desde su ejercicio pueda desarrollarse y hacer cosas (M. Molina, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

Es decir, al elegir un pre-universitario como la actividad base del proceso, se garantiza en cierta forma una regularidad, pues se sabe que cada año se realizará el ciclo de talleres del pre-universitario y en esa medida se reduce la incertidumbre frente a qué hacer cada año. Se tiene entonces ese escenario que es constante pero que no se convierte en un

escenario rígido, sino que permite una amplitud que a su vez permite que las personas que integran el proceso puedan desempeñar un papel desde sus intereses y capacidades específicas.

4.4.3. ¿Por qué con jóvenes?

Frente a la decisión de trabajar con jóvenes -y no con niños o adultos por ejemplo- se menciona

El momento [...] que estaba pasando la educación superior cuando empiezan a surgir los pre-universitarios. A raíz del paro [universitario de 2011] también es que se empieza como a tomar una posición más crítica frente al acceso a la universidad y otros problemas que existían, y pues en ese caso [...] como la población que más le afecta eso es, pues, los adolescentes que están por salir de los colegios (M. Prato, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

Es decir, la coyuntura producida durante el Paro estudiantil universitario de 2011 -que estaba en oposición a la reforma a la ley 30 de 1992 y producto del cual se creará la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)- va a ser un antecedente importante para las primeras personas que se vinculen a Tunjuelo Popular pues va a implicar un cuestionamiento frente al acceso a la educación superior y una reflexión frente a la desigualdad que se expresa allí.

Sin embargo, se hace la aclaración que las convocatorias que se han realizado para el pre-universitario no han sido cerradas o exclusivas para jóvenes, pero que en los casos en los que llegaron personas adultas, al ver que el espacio estaba compuesto mayoritariamente por jóvenes, no se sentían cómodas y en muchos casos terminaban por dejar de asistir.

Por otro lado se menciona que un elemento clave para entender por qué trabajar con jóvenes es porque "en ese momento están definiendo su vida un poco, es como «bueno, ¿qué voy a hacer con mi vida?» [...] pero el que estén en ese momento permite justamente abrir otras posibilidades de mundo en lo inmediato" (M. Molina, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016). Es decir, el hecho de que la población con que se trabaja está en su gran mayoría en el último año de colegio y se enfrenta a la decisión de si estudiar o no una carrera universitaria (y, en caso que decidan que sí, decidir cuál le

interesa más), no es simplemente un momento de transición de una etapa a otra de la vida sino que precisamente ese momento de elección se presenta como una oportunidad para generar cuestionamientos frente al status quo.

4.4.4. ¿Cómo “medir” el alcance o el efecto de la propuesta?

Frente a la discusión de cómo saber si el pre-universitario ha “dado frutos” o causó algún efecto en quienes pasan por el ciclo desde el rol de educandas o educandos, por ejemplo si se puede ver ese efecto en que las personas se vinculen a otras actividades o procesos sociales, o incluso si les va bien en la Prueba Saber 11 o si pasan o no a una universidad, Omar (en el grupo focal “nuestra práctica”) señala que el hecho de que las personas que asisten y están desde el rol de educandas no se vinculen directamente a Tunjuelo Popular o a algún otro proceso social es una situación imposible de controlar porque allí entran a jugar muchos factores que son muy difíciles de identificar (necesidad de trabajar, o necesidad de estudiar y trabajar, o desinterés por ejemplo). Es decir, no hay manera de medir hasta donde un proceso de estos puede transformar la vida de estas personas. Lo que sí se puede hacer desde Tunjuelo Popular es garantizar que haya espacios abiertos para que si esas personas quieren volver, puedan vincularse de alguna forma con el proceso del cual en algún momento fueron parte. De ahí de nuevo la importancia del espacio del Rincón Cultural El Caracol que representa un escenario estable en el cual esas propuestas se puedan materializar.

Por otro lado, en términos del éxito o la efectividad del proceso de pre-universitario, se menciona que

¿Cómo saber que [el proceso] ha dado frutos? [...] Eso de dar frutos y esperar esa cosecha como que en los términos en los que se visiona, desde las lógicas de mercado, pues como que no es algo que nos motive [...] porque de nuevo, esto no saca el parche que manda capuchos a las universidades ni [personas] a las organizaciones estudiantiles, ni los proletarios que se van a organizar en torno a sindicatos laborales entonces... esos serían como los frutos en términos mercantiles que consideraríamos exitosos desde un movimiento de izquierda. Y a mí me parece una chimba pensar eso, como que no, nosotros simplemente pues, sí tenemos muchos objetivos, tenemos muchos sueños, muchas esperanzas, estamos en el proceso y sentimos la necesidad de disputarnos con la

hegemonía la estructura de la educación y una lucha más frontal, y organizarnos de manera más nacional, más amplia. Pero que como proceso no sea eso lo que nos mueva me parece bonito porque la cotidianidad, sin esas lógicas de mercado, de tiempo de producción, de costos, de ganancias se lleva más bonita cuando se siente y yo creo que no estar pensando en cuánta gente va a salir a [...] engrosar las listas de la izquierda; no estar pensando eso nos da la posibilidad de sentir con las chicas y los chicos, de conocerlas, aprender mucho de ellas, de nosotras mismas entre talleristas. Me parece que eso de no tener como metas concretas [...] nos permite ser, en una sociedad que todo lo cuantifica, todo lo individualiza, lo intenta enumerar entonces eso me parece bonito pensar eso, que no sabemos qué frutos da esto ni nada de eso sino que lo intentamos vivir (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

Acá se puede ver una crítica a la lógica a través de la cual se espera objetivizar y cuantificar la efectividad de un proceso social. Por ejemplo, la efectividad del pre-universitario se podría medir en cuántas personas pasan a una universidad o el puntaje en las pruebas saber 11, que se constituirían en evidencia objetiva y cuantificable que permitiría saber si el proceso está sirviendo o no. Por el contrario, se rescata no tanto saber si se cumplió o no la meta, sino cómo se dio el proceso, cómo fue el camino recorrido en términos de las reflexiones generadas, los espacios compartidos y los vínculos construidos que suman a la apuesta amplia de construir alternativas de vida al status quo.

Un punto de tensión: entre la universidad y la conciencia

A propósito de pensarse los frutos del proceso, se identificó una tensión en términos del objetivo de la apuesta educativa era lograr que los y las estudiantes pasaran a una universidad pública o si el objetivo era generar una conciencia crítica frente al mundo. Sobre este tema, Camilo planteó una posición en tanto

Ese fin más inmediato que entren ellos a la universidad, [...] yo creo que hacer que estudiantes [de sectores populares puedan entrar a las universidades públicas...] se me hace que es transformador en sí mismo, y creo que eso está un poco abandonado. Siento que a veces lo educativo se centra más como en un proceso de formación política olvidando un poco que es un fin en sí mismo que ellos entren a la universidad [...], el fin transformador en sí mismo de hacer que gente que tal vez de otra

forma no podría entrar, entre, siento que a veces se queda un poco relegado (C. González, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016)..

Por su parte Jennifer (en el grupo focal “nuestros horizontes y apuestas”) planteaba que desde el mismo proceso es que se va generando conciencia. Allí se puede ver que la acción educativa de Tunjuelo Popular también presenta un elemento de tensión frente al objetivo último del pre-universitario: si el objetivo es lograr el acceso a la educación superior o generar un espacio de reflexión crítica a partir de las sesiones del propio ciclo de pre-universitario. Sobre estos dos polos en los que se mueve el objetivo de la acción educativa del proceso, se menciona que

Efectivamente la educación es un espacio importante digamos, para potenciar capacidades de resistencia y de transformación pero [...] sabemos [...] que ahí no nos agotamos, precisamente [...] cuando hablábamos de que cómo saber si esto da frutos... sí, efectivamente queremos que [...] esa desigualdad en términos del acceso a la educación superior se reduzca y que ojalá puedan entrar allá [a la universidad], pero también sabemos que no podemos medir nuestro éxito o fracaso si pasan o no pasan, porque también sabemos que es que seis meses no van a transformar o a desarmar 14 años o 16 años de educación tradicional [...]. Así como uno no puede decir que si no pasan o les va mal en el ICFES es fracaso nuestro, así mismo tampoco podemos decir como «ah si les fue bien fue porque la sacamos del estadio», pero precisamente como no nos agotamos en eso, en intentar suplir esas diferencias o esos vacíos o algo así, sino que sabemos que esa es como la excusa o el medio precisamente para generar otro tipo de reflexiones (N. Martínez, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

Es decir, pareciera que esa disyuntiva entre si el objetivo es lograr el ingreso a la educación superior o generar conciencia crítica se podría dirimir en tanto no son objetivos excluyentes pues, como se anotó previamente, el escenario del pre-universitario sirve como excusa para generar cuestionamientos frente al status quo.

La universidad: entre la academia y la resistencia

Frente a instituciones como la universidad se identificó una tensión debido a que había algunas posiciones que la identificaban como un escenario en el que se limitaban las

posibilidades de resistencia debido a las lógicas académicas rígidas que allí habitan. Por ejemplo Omar menciona que

yo no creo en la institución educativa, yo no quisiera que las chicas y los chicos que van a entrar se vayan a una universidad, yo no quisiera que ese fuera el [...] objetivo más inmediato. Desgraciadamente la materialidad es así, no tenemos otra propuesta, no hay construida otra alternativa. Efectivamente si vienen [educandas y educandos] al proceso van a hacerlo porque tienen la condición de lo que les están pidiendo en el colegio [realizar un curso de pre-universitario] pero [también] porque muchas tendrán ese objetivo, ese siguiente paso a partir de la estructura social y [...] lo que se considera éxito o fracaso en la sociedad capitalista que ahora instaure [a la formación universitaria] como el fin último de desarrollo humano [...]. Yo quisiera que fueran otras, mil, las opciones, que esa fuera una de muchas, pero que no fuera [la universidad] la más importante (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

Sin embargo, el escenario universitario también representa un escenario importante para el desarrollo del pensamiento crítico, y en esa medida no necesariamente está viciado de entrada ni toca ignorarlo o despreciarlo. Camilo menciona (en el grupo focal “nuestros horizontes y apuestas”) que si bien la universidad no es lo mejor, por ejemplo frente a la pedagogía y la lógica de las clases, eso no implica que no sea un escenario de aprendizaje - y que toque descartarlo a priori- porque también es un escenario de crecimiento personal en diversas dimensiones. Y bien la intención de Tunjuelo Popular es construir proyectos de vida distintos esto no quiere decir que se tenga que hacer a pesar de la universidad.

Por otro lado, se resaltan las posibilidades críticas que representa la universidad, y cómo esta se ubica en la apuesta educativa del colectivo. Sin embargo, si bien las universidades encarnan la lógica académica no son simplemente eso sino que, por ejemplo, casos como el de la Universidad Nacional, que -producto de las luchas estudiantiles y de otros sectores de la sociedad- se ha construido como un espacio de libertad y resistencia. Y se resalta la importancia de las dos dimensiones (la académica y la de resistencia) en la medida en que eso implica por ejemplo que la lógica académica se aborde de manera crítica y se busque en esa lógica académica que esas herramientas sirvan para la transformación de la realidad.

Por su parte Omar menciona (en el grupo focal “nuestros horizontes y apuestas”) una de las limitaciones de la universidad es que pareciera que está desconectada de la realidad y de las necesidades de las clases populares, y que un escenario más utópico sería uno que no necesariamente pasara por la universidad, que le quitara toda esa jerarquía, todo lo que no permite que haya un diálogo entre las comunidades y la academia y provoca que las universidades no respondan a las necesidades de las comunidades.

De nuevo, aclarando un poco las limitaciones o posibilidades que brinda la universidad se menciona que

El problema no es la universidad sino la lógica que está detrás, que es lo que intentamos transformar en términos de la educación, en términos amplios, la educación tradicional, que es romper esa lógica de la obediencia, en ese caso de la universidad el ego, [...] el pensar que es que mi voz vale más que la del otro porque yo tengo un título [...], la idea también es romper eso, que no sólo se reproduce ahí sino en otros espacios. Y precisamente también ese es el reto [...] por ejemplo esa diferencia entre saber académico y saber popular, que no es que sea uno superior a otro sino que son diferentes (N. Martínez, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

Se menciona también que la universidad puede ser un espacio de resistencia en la medida en que es necesario pensarse ¿cómo desde la misma academia se pueden generar procesos, que puedan salir de la universidad y apoyar procesos afuera de la universidad, en los barrios y las comunidades? Es decir, también pelearse la universidad como escenario de transformación hacia afuera, hacia las comunidades.

4.4.5. Entre lo fundamental y lo urgente

Al momento de definir qué temas o que contenidos se van a desarrollar en las sesiones del pre-universitario, con el paso de un año a otro se puede identificar una tensión entre los temas que se les van a evaluar en la Prueba Saber 11 del ICFES (*lo urgente*) por un lado -y que es necesario su abordaje para que puedan sacar mejores resultados en la misma y así poder acceder a la educación superior-; y por otro lado, los intereses de las personas del colectivo para que a través del abordaje de esos temas se puedan generar herramientas para leer el mundo desde una perspectiva crítica (que se considera como *lo fundamental*

de la apuesta del proceso). En ese sentido se plantea la dificultad de generar reflexiones críticas a partir de contenidos temáticos a veces muy cerrados o definidos (por ejemplo temas históricos) pues se identifica una tensión en términos de si se responde a abordar los contenidos que pide el ICFES o abordar temas que permitan generar una reflexión más amplia, y se identifica además una dificultad de realizar ambas acciones simultáneamente. Sobre esta tensión entre lo urgente y lo fundamental, Patricia (en su entrevista individual) cuenta que durante el ciclo de 2013 se intentaban dar todos los contenidos que pedía el ICFES (y que, por fortuna se contaba con talleristas de matemáticas, física y química). Para el ciclo de 2014, el ICFES cambia los contenidos que va a evaluar en las Pruebas Saber 11 y al mismo tiempo se genera una reflexión al interior de Tunjuelo Popular en tanto se identificó que se estaban abordando muchos contenidos pero sin desarrollar habilidades. Producto de esa reflexión se decidió reducir los componentes obligatorios a dos, porque se identificó que se necesitaba desarrollar habilidades matemáticas y habilidades de comprensión lectora que les permitieran por su propia cuenta, acceder a ciertos contenidos. Un caso específico que se menciona frente a la necesidad de abordar el desarrollo de habilidades y no tanto de contenidos fue en el 2014 donde

hubo una prueba que todas las preguntas eran relativas a la Torre Eiffel entonces [...] es imposible que nosotros adivinemos que el tema va a ser la Torre Eiffel y que les hayamos dicho toda la información acerca de la Torre Eiffel y el ICFES lo que pide es que usted pueda acceder al texto y ver la pregunta y pues poder contestar lo que le están preguntando... como que haya unos mínimos para que la gente aprenda, acceda al conocimiento (P. Pinto, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016)..

Es entonces a partir de que, producto del mismo desarrollo de la práctica educativa, se dan cuenta que si se decide enfocarse en los contenidos que pide el ICFES no era muy productivo porque más allá de los contenidos, se pide que se desarrolle la habilidad o la capacidad de analizar cualquier tema. Es así que se enfocan las sesiones del pre-universitario hacia el desarrollo de habilidades -que permitan abordar no sólo los contenidos que pide la Prueba Saber 11 sino otro tipo de contenidos- y a partir de allí también se posibilita el abordaje de otros temas que permitan una reflexión crítica de manera más explícita.

4.4.6. Los componentes

A partir de la reflexión de lo que había pasado en los ciclos anteriores, en el ciclo de 2016 se pueden evidenciar algunos cambios expresados en la forma en que se planean y realizan las sesiones en cada componente que históricamente se desarrolló en el pre-universitario.

Se empezará con los tres componentes que se ubicaron como obligatorios para el ciclo de 2016 (lectura crítica, razonamiento cuantitativo y pensamiento social nuestroamericano) para luego reseñar a los componentes que tuvieron lugar en ciclos anteriores.

4.4.6.1. Lectura Crítica

El componente de Lectura Crítica había sido mayoritariamente responsabilidad de Patricia, hasta que, por lo menos a partir de 2015 con la llegada de más talleristas (como Omar) al componente, cambia la dinámica por ejemplo en cuanto a la planeación. Así entonces, menciona Patricia (en su entrevista individual), que para el 2016 por ejemplo la planeación se realizó con mucha antelación al inicio del ciclo de pre-universitario y la intención era por un lado, que los y las educandas pudieran acercarse al mundo y leerlo de una manera crítica y romper el mito de que leer es aburrido o de que leer sólo implica leer textos; y por otro lado, lograr que escribieran para así impulsar un ejercicio creativo y expresivo y generar al tiempo un escenario más participativo dentro del componente. La intención era que se reapropiaran de las capacidades de lectura y escritura desde ámbitos distintos a los que generalmente se abordan, colocándose a las educandas y educandos en el centro del proceso de aprendizaje.

A partir de allí también se propuso abordar contenidos que permitieran problematización y reflexión crítica (como la libertad, las relaciones de poder, la memoria colectiva y la relación con la naturaleza) y se pudieran desarrollar las habilidades mencionadas. En términos metodológicos las sesiones iniciaban con un juego disparador de la situación

(alguna dinámica o incluso un texto) y terminaban con un texto como el que les evalúa el ICFES.

Una de las actividades que se relaciona con esa intención de abordar los contenidos de otra forma se muestra a continuación:

Hicimos una biblioteca humana: cada uno era un libro. Entonces en una hoja poníamos la referencia bibliográfica, entonces tenían que escribir un título (podían ponerle su nombre o alguna cosa así súper creativa), el autor o la autora, la editorial (entonces algunos pusieron [a] la mamá y cosas así). Entonces cada quien llenaba su ficha bibliográfica, la pegaba en la pared y luego otra parte del grupo se acercaba, escogía la ficha que más le llamaba la atención y pues la leía y se acercaba a la persona a la que correspondía y empezaban a charlar. Entonces les decíamos «vean, esto es leer: es conversar... con otras ideas, con otras formas de vida». Y creo que con eso les ampliamos un montón de cosas (P. Pinto, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Otra actividad que se menciona fue la lectura de un libro enteramente de imágenes y nada de texto, como relata Patricia:

Una de esas [...] fue la de una lectura de un libro de imágenes, no tenía nada de texto. Entonces era como bueno, « ¿y qué están viendo?, ¿qué se puede decir acá?», y poder leer todo el libro y tratar de darle un título... fue bastante interesante para ellos. El libro era *Emigrantes* de Shaun Tan [...] es un libro bien interesante porque no son dibujitos así cualquiera, sino realmente es súper elaborado y va narrando una historia muy conmovedora sobre la migración, y entonces luego eso lo vinculamos con el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia, y una pequeña conversación al respecto y un texto que fue para la otra clase, de Laura Restrepo, de la *Multitud errante*. Entonces como esa comparación... uno no les dice «aprendan que lo que están haciendo es una lectura intertextual», ellos no saben pero igual lo están haciendo (P. Pinto, comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Acá se ve un ejemplo de cómo se logró abordar un tema que generara reflexión crítica (desplazamiento forzado, conflicto armado) y al tiempo se ejercitó una habilidad que evalúa el ICFES en la Prueba Saber 11 (la lectura intertextual).

Otras actividades que se recuerdan son los debates. En una ocasión tomaron como base para el debate una versión alternativa del cuento de Caperucita Roja (por ejemplo en esa versión el lobo está enamorado de Caperucita y se come a la abuelita para reclamar la herencia) y en otra ocasión tomaron como base para el debate el matrimonio entre

parejas del mismo sexo. A través de estos ejercicios se ejercitaba entonces la capacidad argumentativa (también evaluada por el ICFES) y la necesidad de tomar una posición frente a un tema.

Frente a ese ejercicio, se realizó la reflexión frente a la importancia de desarrollar la habilidad de escuchar a la otra persona como un requisito para poder entablar un diálogo. Esto se relaciona por ejemplo con que la educación tradicional, o educación bancaria como la nombra Freire, es una educación en la que no se ejercita la capacidad de escuchar a la otra persona y reconocer su palabra, pues el rol de educador reproduce esa dinámica (importa sólo mi palabra, sólo mi palabra vale) y se reproduce de manera más o menos consciente por quienes están en el rol de educandos o educandas.

4.4.6.2. Razonamiento cuantitativo

Este componente fue históricamente liderado por Nelson, pero luego de su partida Manuel asume de alguna forma el espacio a partir del ciclo de 2016⁵⁶. Así, comenta en su entrevista individual que en términos pedagógicos en este componente, por lo menos en el ciclo de 2016, no se han desarrollado ejercicios particularmente lúdicos debido a las mismas dinámicas del proceso (que no se agotan en el escenario educativo sino que implican otros escenarios que también implican una dedicación de tiempo para las personas) que, cuando se combinan con un componente con pocas personas de talleristas provocan, en este caso, que la planeación de las sesiones no pueda ser de forma tan reflexionada como en otros momentos, e incluso se caiga en dinámicas tradicionales.

Se identificó que, a partir del retiro de Nelson, este componente ha sido el que más dificultades ha tenido para consolidarse debido a la constante rotación de talleristas.

⁵⁶ Antes de iniciar el ciclo de 2016, en este componente estaba sólo Manuel. Después se vincularán otras personas.

4.4.6.3. Pensamiento Social Nuestroamericano (PSN)

Este componente hasta el ciclo de 2015 no era uno de los componentes obligatorios sino que estaba en el grupo de talleres elegibles en las tardes. Sin embargo, a partir del ciclo de 2015, producto de un diálogo al interior del proceso y debido a la importancia de las ciencias sociales en las Pruebas Saber 11, se volvió un componente obligatorio.

La forma en la que se nombra el componente (no simplemente “sociales”) se debe a que se quería darle un enfoque territorial y político. Como menciona Sergio en su entrevista individual:

Territorial en el sentido de José Martí y político pues debería estar como prioridad el componente social apropiado. En esa vía el pensamiento Nuestro americano, como expresión también pone en tensión el colonialismo del pensamiento americano, pues de entrada lo identifica como “nuestro” es decir conocimiento occidental apropiado o conocimiento originario apropiado, siempre que entendemos que la matriz de pensamiento indígena no se ha mantenido pura ni mucho menos (S. Cáceres, comunicación personal, 17 de diciembre de 2017).

Apostar por nombrar al componente como PSN partía de la intención de rescatar conocimientos producidos en América Latina sin que esto fuera determinista ni reduccionista. Es decir, se reconoce la pluralidad de pensamiento en la medida de que no se descartan ideas o teorías producidas en Europa por ejemplo, pero la intención sí era por partir de una apuesta situada en lo latinoamericano.

Como balance del ciclo de 2016 se menciona que hubo algunas dificultades en cuanto a la planeación de las sesiones que se puede deber en parte a que la mayoría de talleristas del componente (cuatro de seis) eran nuevas en el proceso y eso pudo haber dificultado la coordinación y la comunicación al interior del componente. Otro aspecto que se resalta es que se identificó que los temas abordados no correspondían 100% a los temas que evaluaba el ICFES por lo que para el ciclo de 2017 se tiene previsto realizar ajustes al respecto.

4.4.6.4. Biología

En el componente de Biología, menciona Manuel en su entrevista individual, en los primeros dos ciclos (2012 y 2013) se intentaba realizar un paralelo entre las relaciones que ocurrían en la naturaleza y las relaciones que ocurrían en el mundo social. Se realizaban tres ejercicios: uno era abordar un contenido temático específico de las ciencias naturales (lo *urgente*, por ejemplo la célula) pero relacionándolo con un tema considerado *fundamental* para los y las talleristas (la cooperación en las relaciones sociales), el segundo era a partir del ejercicio anterior general reflexiones, y el tercero era intentar romper la idea de que la educación en general, y las ciencias naturales en particular, eran un escenario de aprendizaje aburrido y por eso el abordaje metodológico se realizaba desde la intención de generar juegos y que fuera un espacio de aprendizaje divertido.

Sin embargo, también haciendo un balance crítico, se menciona que se identificó una limitación en cuanto a tiempos porque en un colegio se cuenta con más tiempo para abordar algún tema y se puede generar más profundidad, o por lo menos a partir de la repetición y la continuidad, había mayor posibilidad de que se apropiaran de los conceptos. Mientras que en el caso del pre-universitario debido a los tiempos de las sesiones, no se podía lograr de igual forma a pesar de que en el momento en el que se abordaba un tema (a partir de juegos) pareciera que quedarán claros los contenidos. Sin embargo, como se señaló previamente, el acento empezó a cambiar en los últimos ciclos, hacia el desarrollo de habilidades que permitieran abordar cualquier contenido.

En términos de un balance pedagógico se menciona que

En esa intención que yo tenía de acercar las cosas desde el juego, yo creo que se lograban cosas muy bacanas, o sea, como que uno difícilmente encontraba que un chico se sintiera incómodo en el espacio -que es algo que generalmente pasa en ciencias-, y se siente incómodo y empieza a molestar, o empieza a dispersarse porque no se siente en su espacio: «eso no me interesa, yo no sé qué está pasando ahí». Eso era algo que no me pasaba en los primeros ciclos [...] en últimas nunca, nunca, era un ejercicio mamón. Sí, o sea, como que todo el tiempo era jugando entonces sí, hacía unas dinámicas muy ásperas [...], se me hacía muy aprehensible lo que estaba pasando ahí (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

4.4.7. Algunos talleres

Frente a los talleres que históricamente se han desarrollado en Tunjuelo Popular, resaltan tres que tenían una intención política más explícita y que intentaban ser un escenario donde se pudieran expresar algunos intereses de los y las educandas (de ahí su diferenciación con los componentes).

4.4.7.1. Sustentable

Como lo menciona Manuel, en el ciclo del 2013 se desarrolló un componente llamado Sustentable, en donde se buscaba

Motivar conciencia frente a como al estar en la vida sin joder la naturaleza, y como, digamos que ese estar en la vida pues también era un estar colectivo con otras personas, y de nuevo, con la naturaleza. Entonces buscábamos trabajar [...] algo de compostaje, de hacer algunos productos muy «do it yourself», bueno «hazlo tú mismo» [...] y trabajábamos temas frente al agua... resto de temas, pero buscando llevarlo también a ejercicios prácticos (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

Se puede identificar a partir de este componente la intención de cuestionar la forma como las personas se relacionan con la naturaleza. Las lógicas de consumo y desecho que están presentes en la sociedad actual eran objeto de reflexión en este componente, pero con un acento particular en cuanto a ejercicios prácticos para romper esas lógicas hegemónicas.

4.4.7.2. Introducción a la Vida Universitaria (IVU)

En el ciclo de 2014 se realiza el componente de IVU respondiendo a que, como menciona Manuel en su entrevista individual, siempre existió la preocupación para generar motivación en las educandas y educandos. Luego de realizar el taller de Sustentable se dieron cuenta que no a todo el mundo le interesaban esos ejercicios y que había otros intereses a los que no se respondía o no se abordaban. Así entonces en IVU se pensó mostrar experiencias organizativas (animalistas, ambientalistas, feministas, entre otras) a las cuales se pudieran vincular los y las educandas. Allí se planteaban discusiones frente a

la importancia de organizarse y se discutían temas de coyuntura política y social. Sin embargo, se menciona que no se pudo vincular los intereses que tenían los y las educandas a escenarios organizativos.

La intención que tenía el espacio de IVU, en términos de lo que se consideraba fundamental, era provocar reflexiones para mostrar la necesidad de que las y los educandos se organizaran de alguna forma (no necesariamente desde Tunjuelo Popular) a partir de sus intereses, encontrando en la organización social el escenario propicio para intentar incidir en las problemáticas que se consideraran más apremiantes.

4.4.7.3. Agro-eco-biología

En el ciclo del año 2015, Manuel comenta que este componente buscaba vincular contenidos temáticos académicos desde la biología pero a partir de un elemento más práctico y con potencial organizativo (agroecología). Durante 2015, debido a la distancia entre la sede de las sesiones del pre-universitario (el INEM) y la Huerta La Adelita, no se logró vincular los contenidos de biología y el componente práctico de la agroecología. Por eso es que en el 2016, este componente estuvo muy ligado a la Huerta La Adelita, como escenario de acción primordial.

4.4.8. La voz de las educandas

Para abordar el desarrollo de la apuesta educativa desde el lugar educando o educanda se realizaron dos entrevistas a participantes de los ciclos de pre-universitario de 2013 (Jeimmy Reina) y 2014 (Lina Padilla). A partir de esas entrevistas se pueden identificar algunos puntos que vale la pena resaltar y que a continuación se muestran.

Una educación diferente

Un primer punto que se menciona es que la forma en la que se enseñaba era distinta a como se hacía en los colegios e incluso en otros pre-universitarios, tanto en los fines como en los medios. Esta educación (tradicional) se caracterizaría porque su fin último es

transmitir conocimiento de forma memorística. Mientras que la educación en el ciclo de pre-universitario de Tunjuelo Popular la asocian con una formación más integral, donde no sólo es importante adquirir o transmitir conocimientos sino la preocupación es el crecimiento de la persona, como menciona Lina Padilla, el objetivo es “ayudarte a ser mejor, ayudarte a cumplir tus logros” (L. Padilla, comunicación personal, 15 de octubre de 2016).

Otra característica que identificaron fue que la educación en el pre-universitario no era pasiva o estática, donde las personas llegan sólo a escuchar un discurso o un monólogo de quien asume el rol de educador sino que se aprende a través de la interacción, del diálogo y de las experiencias. Esto se relaciona con la intención del pre-universitario de abordar de forma profunda los temas que se trataran, de tal forma que está presente la sensación de que allí se iba “más allá”.

Esta intención de ir “más allá” de un simple pre-universitario se ve expresada en tanto en los testimonios se menciona que hubo cambios en las prácticas cotidianas (por ejemplo en relación al medio ambiente) o en las ideologías políticas, como lo muestra el siguiente testimonio de Jeimmy Reina:

Me enseñaron muchas cosas, digamos que aprender a ser más analítica, crítica, no sólo quedarme con la información de los medios [...]. Gracias a ustedes aprendí muchas cosas que no pude entender en el bachillerato, vi nuevas maneras de conocer la vida y aparte de eso aprendí de la comunidad, uno usualmente es muy individualista, en mi etapa de bachillerato yo era muy individualista y ya con ustedes aprendí a que uno trabaja para una comunidad [...] que tiene que trabajar más, no sólo por sí mismo sino por el bien de los demás (J. Reina, comunicación personal, 22 de octubre de 2016).

Por otro lado al mecanismo de selección⁵⁷ se le atribuye un carácter dinámico pues implica un ejercicio en el que el educando o educanda tiene que mostrar, a partir de su creatividad, el interés que se tiene en participar en el pre-universitario y un ejercicio en el que no se reducen los intereses de las personas a los intereses académicos (qué carrera escoger por ejemplo) sino que se abordan intereses más amplios (que proyectos o sueños tienen los y las educandas).

⁵⁷ La realización de la entrevista y el envío de un “producto” por parte del educando o educanda (como un dibujo, un video, etc.) que mostrara el interés en hacer parte del pre-universitario.

La relación educador-educando

Algo que se identifica como positivo es que los y las educandas tienen un rol más activo en la relación educativa que se estableció en los ciclos de pre-universitario en Tunjuelo Popular. Por ejemplo algo que se resalta es la posibilidad que tenían de realizar propuestas en cuanto a la realización de talleres a partir de sus intereses personales. Estas propuestas tenían un apoyo por parte de los y las talleristas y se buscaba un tiempo luego de las sesiones del pre-universitario para desarrollar esos talleres. Así lo relata Lina Padilla de la siguiente forma:

Tienes la opción de lanzar tus propias ideas, de proponer algo, de hacer actividades fuera de las temáticas que ellos están enseñando, y no solamente que tú las propones sino que ellos te apoyan y te ayudan a formar el grupo, te ayudan a integrarte y a lograr esa propuesta que tú tienes (L. Padilla, comunicación personal, 15 de octubre de 2016).

Un cambio importante que se percibió fue frente al rol de quien educa, pues se pasó de una posición exclusiva de autoridad (incluso como jefe) hasta ser visto “como amigo o apoyo y cómplice para construir tu vida” (L. Padilla, comunicación personal, 15 de octubre de 2016). Esto se articula con otra sensación que se tuvo y es respecto a que se rompe la idea de que sólo “el profesor” es quien puede enseñar (es decir, allí reside el conocimiento) para ver que las y los educandos también son sujetos de conocimiento y poseen saberes válidos.

El papel de la juventud

Frente al papel de la juventud en el pre-universitario, es decir, el por qué se trabajó con jóvenes y no con otro tipo de población, se mencionaba que los y las jóvenes:

somos la generación que está ahí presente, y como los que más fuerza tenemos, como los que tenemos más [...] ideas, los que estamos más ahí como en la brecha [...] entonces yo creo que escogieron ese público para a la vez provocar un cambio (L. Padilla, comunicación personal, 15 de octubre de 2016).

Es decir, se identifica un potencial transformador en la juventud, incluso desde los mismos educandos y educandas.

4.4.9. ¿Cómo se articula el ciclo del pre-universitario con la apuesta política de Tunjuelo Popular?

Frente a la articulación del trabajo realizado en el primer semestre que es cuando tiene lugar el ciclo del pre-universitario (pues la prueba saber 11 del icfes se realiza a finales de julio o inicios de agosto) con las otras actividades que se adelantan encaminadas a la construcción de un proyecto de vida colectivo, se menciona que hay una sensación de que como se responde a una necesidad inmediata (pre-universitario) cuando se acaba el ciclo, el interés de las personas asistentes se agota ahí también. Es decir, como la propuesta que se presenta -y que es lo que convoca- es de un pre-universitario, la principal motivación de las personas que asisten desde el rol de educandos o educandas es prepararse para la Prueba Saber 11 y los exámenes de ingreso de las universidades, y no necesariamente les motiva vincularse a algún espacio de reflexión crítico más allá de las sesiones del pre-universitario.

En este sentido, se menciona que en la medida en que se esté respondiendo a

Una necesidad inmediata, estamos supeditados a eso, a que en últimas el proceso quede instrumentalizado... y algo que nos lo han dicho y que yo lo reconozco (...) del asunto asistencial, yo creo que estamos jugando en ese orden... como que partimos de un ejercicio asistencial buscando que no se quede allí, que es como el reto constante cada ciclo... ¿cómo superar ese escenario asistencial -que existe porque efectivamente hay una necesidad que no está cubierta por el estado ni por el capital-? y que en últimas nosotros tomamos, que en últimas desarrollamos bajo ese escenario también asistencial pero que en últimas queremos trascender.

Se acepta entonces que el ejercicio parte de una práctica asistencialista: como el Estado no garantiza la preparación para la Prueba Saber 11 de manera que sea accesible para todas las personas, sino que se le dejó al sector privado esa tarea, los y las estudiantes de colegio se ven obligados a pagar un curso de pre-icfes privado o resignarse a afrontar la prueba sin alguna preparación específica para la prueba. En ese sentido es que, frente a

esa necesidad de los y las estudiantes, se propone ofrecer un curso de pre-universitario o pre-icfes cuyo mayor atractivo es que es gratuito, y en esa medida se posibilita que esos sectores que no tienen la posibilidad de pagar un curso privado de pre-icfes, puedan acceder a una preparación específica para dichas pruebas -que definen en buena medida las posibilidades de las personas para acceder a una educación superior de calidad-.

A partir entonces de esa posibilidad del pre-universitario, se intenta generar- en la medida de lo posible- espacios de reflexión y de transformación críticos que aporten a la construcción de un proyecto de vida alternativo que sea lo suficientemente sólido y atractivo para que las y los educandos se puedan vincular más allá del ciclo del pre-universitario⁵⁸ específicamente con la apuesta política de Tunjuelo.

En ese sentido, es que se apuesta por generar espacios que vayan más allá de abordar los contenidos que pide la Prueba Saber 11 y que a partir de esos espacios se puedan vincular los educandos y educandas -a partir de sus intereses y gustos-, luego de finalizadas las sesiones del pre-universitario. Así por ejemplo en el ciclo del 2016 se realizaron talleres de teatro, música, dibujo y agro-eco-biología. De estos específicamente el grupo de teatro tuvo continuidad producto de que, luego de terminado el ciclo, algunas educandas se anexaron a la propuesta del Colectivo ConspirAcción de teatro para realizar crítica social y política y abordar temas de coyuntura como los diálogos de paz entre las FARC-EP y el gobierno nacional.

Se realizaron intervenciones teatrales en medios de transporte como un bus alimentador del SITP, titulada “La guerra pide que la dejen morir en paz” (imagen 17).

⁵⁸ Por ejemplo ha habido educandos que luego del ciclo de pre-universitario han vuelto ahora desde el rol de talleristas y otros que de alguna manera están pendientes de lo que sucede en el proceso.



Imagen 17. Captura de imagen de video de la página de Facebook "Tunjuelo Popular". Octubre 1 de 2016.
(<https://www.facebook.com/tunjuelo/videos/1108085675954407/>)
Consultado el 25 de octubre de 2016

Otra intervención teatral titulada "Paz para el pueblo" se realizó a las afueras del Centro Comercial Plaza de las Américas (imagen 18).



Imagen 18. Captura de imagen de video de la página de Facebook "Tunjuelo Popular". Octubre 1 de 2016.
(<https://www.facebook.com/tunjuelo/videos/1108109869285321/>)
Consultado el 25 de octubre de 2016

También se realizó esta misma intervención (“Paz para el pueblo”) en la Plaza de mercado de Corabastos (imagen 19).



Imagen 19. Captura de video de la página de Facebook "Tunjuelo Popular". Octubre 1 de 2016.
(<https://www.facebook.com/tunjuelo/videos/1108130849283223/>)
Consultado el 25 de octubre de 2016

Sin embargo, la propuesta educativa no se queda en generar espacios que vayan más allá de lo que piden las pruebas de Estado para la educación como se mencionó. En ese sentido Manuel menciona que

Ha sido una preocupación constante el cómo generar procesos de [...] más largo aliento más que esos seis meses con los que trabajamos y ha sido los bachilleratos y en últimas el nombre de Tunjuelo [el nombrarse como Pre-Universidad] pues responde a eso, como la pretensión de que en algún momento acá también se pueda trabajar un escenario de educación superior entendido no como algo académico sino como un ejercicio también educativo hacia la vida [...] productiva (M. Molina, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

Relacionando elementos que se mencionaron previamente, precisamente por eso es que se percibe que el hecho de contar con un espacio propio (el Rincón Cultural El Caracol) es avanzar un paso hacia la construcción de esa apuesta más amplia que se podría ubicar como la creación de un bachillerato popular o incluso una universidad popular, como lo ha logrado en Argentina el movimiento piquetero⁵⁹.

⁵⁹ El caso de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo: <http://www.madres.org/navegar/nav.php?id sitio=2&idcat=237&idindex=73>. Consultado el 26 de noviembre de 2016.

Por otro lado, frente a la preocupación de qué pasa con las personas que pasan por el ciclo del pre-universitario luego de que se acaban las sesiones del mismo, Omar realizó la siguiente reflexión

Creo que el ejercicio asistencialista se puntualiza cuando se mira desde la inmediatez, yo creo que más allá digamos de que sea un pre-universitario gratuito, cuando se piensa la continuidad y se tienen objetivos a más largo plazo sin que necesariamente estén dirigidos a impactar a la gente que está en ese momento, pues se sale un poco de esa lógica porque se reconoce que [...] cada nuevo grupo de chicas y chicos es un como potencial de oportunidades para lograr lo que de pronto no se ha venido logrando y como reorganizar objetivos. [...] Creo que en un ejercicio de educación popular, o pre-universitario popular o esto que hacemos... que la universidad no sea la única opción es algo que va a tomar más peso cuando logremos generar algo desde aquí que les permita mirar otras opciones (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016)..

A partir de esta intervención se pueden identificar dos elementos. En primer lugar, la apuesta educativa se plantea a largo plazo, es decir, su continuidad responde a la intención de aprender de la misma práctica educativa, de mejorar lo que se hace y poder interactuar en cada ciclo con un grupo nuevo de personas que a su vez representan la posibilidad de potenciar reflexiones críticas del mundo. Y en segundo lugar, la apuesta va más allá de generar un pre-universitario con espacios de reflexión crítica, pues se apuesta a generar alternativas reales de vida, específicamente generar alternativas reales de educación (como que la universidad no sea la única opción).

El primer elemento que se menciona arriba hace referencia también a superar el asistencialismo, pues la preocupación por revisar y mejorar cada vez más la práctica está siempre presente (como menciona Omar en el grupo focal "nuestra práctica"). Si luego de cada ciclo de pre-universitario al siguiente se hiciera exactamente lo mismo y no se pretendiera cambiar nada ahí sí sería un ejercicio simplemente asistencial. Pero como cada ciclo también responde a una reflexión y una transformación de la práctica, allí se abren posibilidades de acción que van más allá de la lógica asistencial.

4.4.10. El alcance de la apuesta educativa

En términos de un balance crítico, frente al alcance real de la propuesta educativa y de la apuesta por desarrollar un pre-universitario, Manuel comenta que se dio un cambio:

De pensar en un ejercicio en el cual el pre-u era como un conector inmediato a la organización social [...] o a la organización de los chicos, y darse cuenta que no es tan así, también como que le restó importancia al pensarse «este ejercicio lo es todo», o sea, si yo en la clase la rompo, los chicos después de eso van a salir a pensarse un poconón (sic) de cosas y tengo que organizarlo. Entonces reconozco que sirve [...], siento que no es el ejercicio único [...], es necesario para otros escenarios ya organizados, que fue lo que pasó después de IVU, y en el cual aparece Agro-eco-biología, y aparece Teatro y aparece Diseño con materiales reciclados, y aparece PSN y es... «Necesitamos plantear ya unos escenarios medianamente estructurados» y desde ese escenario medianamente estructurado es más fácil que un chico se acerque -o eso pensábamos- y desde ahí se empieza a organizar, desde algo ya estructurado (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

La apuesta de Tunjuelo Popular entonces, si bien pasa por lo educativo, no se agota en ese escenario. Se entiende que exclusivamente a través de los ciclos de pre-universitario, a través del abordaje de los contenidos temáticos que exige el ICFES en clave de educación popular, no se logra necesariamente que las y los educandos vean la necesidad de articularse a alguna propuesta organizativa. A partir de allí se entiende la emergencia de escenarios que se piensan de forma más continua, que no se reduzcan al pre-universitario pero que tengan cabida allí, y que permitan ofrecer una propuesta concreta más allá de las sesiones del ciclo.

Esto se liga a la necesidad de generar alternativas más concretas y reales, que sean coherentes con lo que pasaba en el aula. Como lo menciona Manuel en su entrevista individual, el ejercicio del aula es limitado porque se queda corto frente a las expectativas que se generan en el ciclo del pre-universitario. Es decir, en las sesiones se hablaba de la importancia de que se pensara de otra forma y que se construyeran proyectos de vida alternativos y en colectivo, pero no había un escenario en el que se pudieran hacer realidad esas “promesas”. Un caso particular que se mencionó fue el de Steven (un ex participante del ciclo de pre-universitario) que efectivamente se logró que se cuestionara escenarios como la academia pero que seis meses después de terminado el ciclo

él dijo, que se había sentido muy defraudado de nosotros porque para él el pre-u sí había sido un escenario de apertura mental [...], le prometimos cielo y tierra, [al decir por ejemplo que] «nosotros somos capaces de organizarnos ahora mismo desde aquí», y nosotros no teníamos la capacidad en ese momento para organizar todas las ideas de los chicos [...], y el chico nos lo hizo saber después, «ustedes fue[ron] una decepción por eso, porque me abrieron la posibilidad de ver pues un mundo increíble» y cuando íbamos a hacerlo no fuimos capaces de desarrollarlo (M. Molina, comunicación personal, 9 de octubre de 2016).

Al comienzo entonces se pensaba que el escenario del pre-universitario era suficiente para generar transformaciones e incentivar la organización de educandos y educandas. Ahora, menciona Manuel en su entrevista individual, se ve al pre-universitario como un escenario que sirve para transformar a cultura política en términos de generar inquietudes y pensarse la posibilidad de transformar escenarios tanto cotidianos como más estructurales de la vida. Y ese escenario genera un público, un grupo de personas, con el que más adelante se puedan construir esas propuestas.

Por eso la importancia del Rincón Cultural El Caracol que se ha constituido desde el 2016 como un escenario que permite pensarse y desarrollar otros escenarios más allá de los ciclos de pre-universitario pues es un espacio concreto, estable, continuo, que posibilita pensarse espacios que vayan más allá del corto plazo (como los ciclos del pre-universitario que duran cinco o seis meses) y que -como decía Patricia en su entrevista individual- permitan adentrarse en el territorio y realmente hacer parte de él.

Por último, en términos de un balance general del ciclo y de los aportes que realiza el pre-universitario a quienes asisten a las sesiones desde el rol de educandos y educandas, Patricia (en su entrevista individual) menciona que el ejercicio académico que se realiza en el año 2016 fue bueno y eso provocó por ejemplo que la asistencia de educandos y educandas fuera alta⁶⁰. Sin embargo se sigue identificando la dificultad o el reto de que haya una vinculación con otros escenarios que vayan más allá de los componentes obligatorios del ciclo de pre-universitario y que se genere una apropiación del espacio (del

⁶⁰ En los ciclos anteriores la asistencia disminuía de forma más o menos acelerada. Por ejemplo de los grupos de 20 personas terminaban más o menos 5, pero para el ciclo del 2016 hubo grupos que al final eran hasta de 15 personas.

Rincón Cultural El Caracol). Por ejemplo se menciona que cuando se proponía hacer asambleas donde hubiera participación de educandos y educandas para que se vincularan a la construcción del Caracol, no había interés. Entonces pareciera que el ejercicio académico mejoró pero en términos de la generación de relaciones de fraternidad o solidaridad sigue habiendo una dificultad.

CAPÍTULO 5. INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el presente capítulo se encontrará la interpretación de la experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, a través de las herramientas teóricas que se identificaron como útiles para tal propósito. Se abordará la apuesta política a partir del discurso político y de las prácticas políticas de la experiencia objeto de investigación, para luego hacer un balance en términos de coherencia (distancia entre el discurso y las prácticas) y finalmente, proponer una forma de comprender esta apuesta política.

En segunda instancia se abordará la apuesta educativa partiendo de las concepciones educativas presentes en la experiencia, luego se abordará el currículo y las prácticas educativas, para finalmente, realizar un balance que permita comprender esta apuesta educativa.

5.1. LA APUESTA POLÍTICA

Para abordar la apuesta política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular es necesario recordar los elementos señalados frente al concepto amplio de política.

Se había señalado que la política no se reducía al ámbito estatal ni se reducía a los procesos sociales ya cristalizados, sino que se parte de que la realidad de los sujetos sociales es una realidad estructurada (*lo dado*) y también estructurándose (*lo dándose*), es un campo de relaciones y fuerzas en pugna.

De allí que se conciba lo político como “la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar una dirección a la realidad en el marco de opciones viables” (Zemelman, 1989, pág. 82 y 83) . Lo político se relaciona con la posibilidad de transformar visiones de futuro en construcciones viables, y esas visiones de futuro van más allá del escenario estatal debido a la existencia de “espacios nuevos de poder que son reflejo de un acelerado proceso de desestatización” (Zemelman, 1989, pág. 84), relacionado con las transformaciones del siglo XX señaladas

por Sartori (1992) y por el contexto que el neoliberalismo ha creado en nuestra región y la reacción de los sectores populares frente al mismo.

Es así que en una concepción amplia de la política el objetivo final no es (o por lo menos no es suficiente) alcanzar, ocupar o tomar el ámbito estatal como el ámbito de acción política por excelencia, sino que la política también incluye las pugnas por transformar ámbitos locales y prácticas cotidianas que, en su potencialidad, hacen parte de la lucha por darle dirección a la realidad a partir de una visión de futuro.

5.1.1. El discurso político

Frente a como se entiende un discurso político es necesario recordar que un discurso no está sólo estructurado sino que además estructura las prácticas y las relaciones de los miembros de una colectividad u organización. Es decir, los discursos y las prácticas de las colectividades u organizaciones están entonces fuertemente entrelazados entre sí.

Para poder entender un discurso político se parte de que expresa una ideología política, que puede ser entendida, desde Reboul (1986), como una representación colectiva en la cual se entrelazan ideas y creencias, y que funciona como un código que permite expresar experiencias, justificar acciones y conflictos, construyendo así un proyecto común. Es decir, una ideología política conjuga las ideas, creencias y principios que permiten a una colectividad u organización la construcción de un sentido más o menos compartido y de un proyecto común.

A continuación entonces se aborda el contexto en el que surge y se sitúa el discurso político de Tunjuelo Popular, para luego abordar las ideas, creencias y principios que permiten al proceso la construcción de un proyecto común.

5.1.1.1. El contexto

El discurso político de Tunjuelo Popular está marcado por la reacción de los sectores populares al neoliberalismo como se mencionó, y por el surgimiento de los nuevos movimientos sociales.

Algunas características de los nuevos movimientos sociales se pueden encontrar en Adamovsky (2005), Gluz (2013), Parra (2011), Wallerstein (2008) y Zibechi (2003). Aclaro que al mencionar estos elementos no se está afirmando que Tunjuelo Popular sea en sí mismo un nuevo movimiento social pues la dimensión de su acción es mucho menor (un movimiento social representa una articulación de organizaciones). Sin embargo, las características de los nuevos movimientos sociales presentan elementos para comprender el contexto en el que el discurso político de Tunjuelo Popular emerge.

Como primera característica no se plantean la “toma” del poder, sino que su apuesta es que la construcción del mismo sea en términos de autonomía: autonomía de poder autogobernarse. En este sentido es que se plantea la lucha contra las relaciones sociales de dominación y opresión en tanto actos y sistemas prohibitivos del ser humano, de su realización y de su libertad; esto debido a que “la opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres” (Freire, 2005, pág. 58) y las mujeres.

Este nuevo enfoque de las luchas produce un cambio profundo en la forma en la que se concibe la revolución. A diferencia de la concepción que se formó la izquierda tradicional sobre la revolución, entendiéndola como un evento político particular en el que un partido o movimiento social se tomaba el aparato del Estado representando fundamentalmente un cambio de élites, se asume ahora la revolución entendida básicamente como práctica, donde lo que se hace es, desde las luchas cotidianas, construir contrapoder en tanto autonomía (Adamovsky, 2005). En este sentido es que no se saben los pasos a seguir para lograr la revolución, no existe una única receta, no existe una única vía, no existe una única lucha, pues la revolución es una construcción a varias voces. Cada vez que se abre una grieta en las lógicas de las opresiones, cada vez que se crea un espacio de autonomía

se está construyendo revolución y se está prefigurando la sociedad que deseamos construir.

Antes, la izquierda tradicional (o movimientos pre-68 para Wallerstein) se definió un sujeto único revolucionario: el proletariado, la clase obrera. Así, el sujeto elegido para realizar la revolución era el protagonista en las relaciones de producción en tanto clase económica. Ahora, se entiende que los distintos sistemas de dominación⁶¹ afectan diversas esferas de la vida de los seres humanos, se articulan y refuerzan mutuamente, y en esa medida se acepta y reivindica una multiplicidad de luchas y subjetividades que resisten no sólo al capitalismo, sino al patriarcado y al colonialismo como sistemas opresores. Aquí irrumpe la “multitud” como conjunto de singularidades, no reducibles a la uniformidad, que actúan desde lo común: la multitud de los y las oprimidas enfrenta al poder allí donde se presente como enemigo inmediato (Adamovsky, 2005).

Las organizaciones, en este nuevo contexto, tienden a ser horizontales y en red, basadas en un modo de funcionamiento democrático asambleario, antes que jerárquicas y centralizadas (Adamovsky, 2005; Parra, 2011; Zibechi, 2003). Para que la organización en grandes territorios o con grandes poblaciones no tenga que recurrir a prácticas centralizadoras, se propone la forma organizativa red, conformada por distintos nodos que se articulan y actúan coordinadamente, permitiendo una comunicación más libre y fluida al no depender de un centro único de poder decisional: en una red se incentiva la creatividad y la innovación al ser cada nodo capaz y libre de explorar nuevos caminos, pudiendo realizar hallazgos útiles para las luchas

Un aspecto que mencionan específicamente Parra (2011) y Zibechi (2003) es respecto a la territorialización de los movimientos. Es decir, su arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados, donde se plantean la politización de lo cotidiano y donde el territorio no se considera sólo como un medio de producción: “El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se

⁶¹ No sólo el capitalismo basado en la clase sino, por ejemplo, sistemas de dominación basados en el género o la raza.

instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente” (Zibechi, 2003, pág. 187).

Otro cambio característico que se da con estas nuevas luchas emancipatorias es que al concebir la lucha por la liberación no como una guerra, sino como una actividad netamente creadora, la vida y la resistencia se impregnan de toda la alegría y color inyectadas desde la diversidad y multiplicidad de las luchas contra la opresión: de la alegría misma de la vida luchando por su realización.

5.1.1.2. Los contenidos del ideario político

Teniendo en cuenta el contexto en el que surge el discurso político de Tunjuelo Popular, se pueden identificar varios elementos que entran a jugar en el discurso político:

1. Identificación con utopías de transformación radical de la sociedad
2. Lectura crítica del orden social dominante
3. La diversidad como criterio guía
4. La educación como un escenario necesario, más no suficiente
5. La intención de construir un proyecto de vida colectivo

A continuación se abordan cada uno de estos elementos presentes en el ideario político de Tunjuelo Popular:

1. La utopía: el horizonte de transformación social

Uno de los primeros elementos que se identifican en el discurso político es la intención utópica de construir una nueva sociedad que supere las injusticias y desigualdades del orden social actual. Si bien no se aborda de forma específica el tema de la utopía en Tunjuelo Popular, hay varios elementos que permiten afirmar el carácter utópico de su discurso político. Para esto, se abordará qué se entiende por utopía.

La utopía, trayendo a colación a Zemelman (1989), se entiende como un horizonte de futuro que cumple la función de orientar la construcción de opciones en términos de la disputa política por dar una dirección a la sociedad. Es decir, no hay un sólo tipo de utopía, o mejor, la utopía no sólo corresponde a los sectores subalternos, oprimidos, o que se identifican con la izquierda o con la intención de generar un cambio social profundo, sino que también los sectores dominantes tienen una utopía que, como horizonte de futuro, también entra en disputa.

El contenido utópico del discurso político de Tunjuelo Popular se puede ubicar en primera medida al abordar los principios políticos que expresan la apuesta por construir una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista. Estos principios expresan un horizonte de futuro alrededor del cual se formulan las acciones que construyan las opciones que permitan disputar la dirección de la sociedad.

La utopía entonces supone un concepto abierto y problemático de la historia, es decir, una historia abierta al cambio y no como algo permanente e inmóvil. La utopía implica, en ese escenario, la ruptura del orden existente como se ve por ejemplo en el caso de la experiencia de la Unidad Popular en Chile y su victoria electoral en 1970:

Más allá de introducir un cambio en el modelo de desarrollo y de las bases del poder, cuestionó al orden establecido provocando con ello un cambio brusco en la percepción de las posibilidades. La historia dejó de ser un orden previsible para transformarse en un horizonte de posibilidades insólitas. Posibilidades que podrían transformarse en realidad tan real como la de la utopía dominante (Zemelman, 1989, pág. 50).

Esta idea de apertura que está implícita en la utopía se expresa en términos de que, en el discurso político de Tunjuelo Popular es claro que la construcción de esa utopía es un proceso no necesariamente lineal o progresivo en el que inevitablemente se vaya mejorando o creciendo. Por el contrario, la construcción de la utopía parte de un escenario lleno de tensiones y contradicciones en el que tanto las estructuras sociales, como las formas de organización, las formas de relacionarse al interior del colectivo y las prácticas cotidianas son objeto de cuestionamiento, problematización y transformación. Esta idea de la utopía como proceso se expresa claramente en la frase

“somos y no somos, estamos siendo”, pues se ubica a la utopía como un horizonte hacia el cual se está caminando, pero que no está construido todavía sino que está siendo.

Por otro lado, uno de los retos que tiene este tipo de apuestas es lograr atraer a las personas teniendo en cuenta la tradición ortodoxa de la izquierda que presenta recetas o manuales de cómo lograr la transformación social⁶², pues la fortaleza de estas propuestas es que presentan un escenario donde se tienen todas las respuestas y hay una certeza en el cómo lograr la transformación social, lo único que habría que hacer es seguir los pasos indicados y, tarde o temprano, se logrará la victoria.

En ese sentido, la presencia de una apuesta utópica tiene otro rol importante en Tunjuelo Popular en términos de que se plantea un proyecto de largo aliento. Y esto reviste importancia en la medida en que en los momentos de dificultad o adversidad se expresa un elemento muy fuerte de motivación: la esperanza. Si el objetivo macro de un colectivo fuera a corto o mediano plazo, la temporalidad de la apuesta política implicaría por un lado una presión por cumplir las expectativas en un escenario de inmediatez, que a su vez puede implicar una sensación de frustración por no lograr el objetivo planteado. Por ejemplo, si el objetivo de Tunjuelo Popular hubiera sido la obtención de un espacio físico estable para la realización del pre-universitario, como el Rincón Cultural El Caracol, el hecho de no haberlo conseguido sino hasta el quinto año de existencia de la experiencia probablemente habría representado una sensación de desánimo y frustración. El mismo caso opera para el ejemplo de si el objetivo macro fuera lograr que la mayoría de las personas que asisten al pre-universitario logaran acceder a una universidad pública.

Por otro lado, si el objetivo macro es de corto o mediano plazo otra desventaja estaría representada en la parcialidad del mismo. Por ejemplo si el objetivo fuera lograr un espacio físico estable para la realización del pre-universitario, en el momento en que se consiguiera implicaría de alguna forma el fin de la proyección a futuro del proceso.

⁶² Sólo por nombrar un caso está el texto de *¿Qué hacer?* de Vladimir Lenin que presenta una hoja de ruta clara frente a cómo lograr la transformación social.

Esto para decir que, como el objetivo macro se ubica en términos de la utopía, tanto los reveses o adversidades que se presentan, no implican en sí mismos una derrota, pues se tiene claro que para la construcción de esa utopía entran a jugar varias variables:

- a) La construcción de la utopía no se hace según una receta, por lo que en muchos casos la lógica de ensayo y error opera, y más que representar errores lo que implica son posibilidades de aprendizaje por lo que la sensación de frustración o derrota adquiere otra dimensión dentro de una apuesta a largo plazo.
- b) Esa misma temporalidad de la utopía implica que la lucha se desarrolla en varias etapas y que implica ir paso a paso, teniendo claro que cada logro nos acerca un paso más a la utopía pero no son la utopía en sí misma.
- c) Relacionando los anteriores elementos, la construcción de una utopía al ser no una meta sino un horizonte al que se camina, implica que el camino es incierto y que cada paso que se da, abre nuevas posibilidades para los siguientes pasos.

Sin embargo, la utopía no puede ser irrealizable, tiene que tener un asidero realista por llamarlo de alguna forma: “la utopía tiene que permitir reconocer las condiciones de su viabilidad, o en su defecto, de transformarse. La idea de futuro se concretiza en una idea de presente” (Zemelman, 1989, pág. 59). Es decir, la utopía debe generar opciones materializables en el presente, y no sólo en un futuro lejano, y esas opciones deben ser susceptibles de ser traducidas en prácticas.

Es por esto que la utopía para Tunjuelo Popular (y parafraseando a Torres, 2003a) opera como horizonte de sentido en la medida en que, para realizarla, es necesario ir cambiando las estructuras, relaciones y prácticas de poder existentes, por unas coherentes con sus principios.

La utopía entonces tiene un carácter fuertemente práctico, pues para lograr caminar hacia ese horizonte de futuro se deben definir principios y acciones coherentes para tal fin. Es por esto que Tunjuelo Popular se ve a sí mismo como un proyecto (por definición, en construcción), en donde los principios, las relaciones y las prácticas se encuentran para hacer realizable la utopía.

2. Lectura crítica del orden social dominante

En fuerte relación con el contenido utópico del discurso político, también se identificó una lectura crítica del orden social dominante y un distanciamiento del mismo. Como la construcción de una utopía es la expresión de la necesidad de un horizonte de futuro alternativo, el cuestionamiento al orden vigente es un elemento necesario para pensarse la posibilidad de transformación del presente.

Sin embargo, esta lectura crítica del orden social no se realiza desde una sola posición política. Por eso el primer principio político que se menciona es el de la diversidad orgánica desde donde se plantea que la transformación radical de la sociedad no es tarea sólo de un sector sino que son todas las personas, sectores, grupos, clases, etc. que estén en situación de opresión quienes entran a jugar en la construcción de la utopía. De nuevo, entendiendo que “la opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres” (Freire, 2005, pág. 58) y las mujeres, es decir, cuando se limita la posibilidad de realizarse como ser humano en tanto libertad.

Partiendo de este criterio, entran a jugar los principios políticos que hacen parte del consenso amplio, y que implican una distancia con distintas dimensiones del orden social vigente.

Por un lado está una apuesta anticapitalista, es decir, el rechazo de la desigualdad social producto de la explotación económica de los sectores populares por parte de las clases dominantes. De allí se desprende un distanciamiento a las instancias institucionales/estatales como escenarios donde se reproducen no sólo las lógicas de explotación capitalista sino también sus valores.

Frente a la participación o no en escenarios estatales, por ejemplo en términos de la ocupación de algún cargo público o en términos de las elecciones, se manifestaron dos posiciones al interior de Tunjuelo Popular. Una posición afirmaba que era necesario apostarle a todos los espacios, incluido el institucional e incluida la vía electoral como una vía de cambio social. Otra posición manifestaba una sensación de desconfianza frente a

estos escenarios institucionales debido al riesgo que había de que la lógica institucional (expresada por ejemplo en términos de tiempos, trámites y el criterio de eficiencia) podía terminar primando, absorbiendo o incluso anulando las apuestas políticas del proceso (por ejemplo frente a la construcción de autonomía).

Frente a la relación con la institucionalidad se menciona que no se rechaza *per se* la participación o relación con los escenarios institucionales sino que

desde Tunjuelo [...], le apostamos a ocupar los espacios institucionales en lo económico, digamos que sacar lucas de la institución, que si nosotros no las sacamos alguien más va a subutilizar, pero no nos agotamos ahí sino que decimos «desde eso que recibimos debemos generar otros proyectos que en últimas nos permitan también generar en un mediano o largo plazo una autogestión real» [...]. Y yo creo que en esos dos escenarios es donde siempre nos debemos debatir. ¿Cómo [en] los escenarios que ya están, permitimos [...] o posibilitamos herramientas para que se transformen también esos escenarios?, pero al tiempo ¿cómo creamos unos escenarios propios? Y es entonces, no sólo cómo pasan los chicos a la universidad y ya, sino que llegan allá a generar también transformaciones desde la universidad, pero al tiempo esos chicos que se están pensando esos escenarios pues, más adelante piensan volver a los barrios a construir procesos distintos (M. Molina, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

La relación con la institucionalidad se ve entonces desde una perspectiva instrumental en términos de estar o hacer presencia en esos espacios siempre y cuando representen algún beneficio o fortalezca las apuestas del colectivo, teniendo claro que allí, en la institucionalidad, no se agota o reduce el accionar de Tunjuelo Popular. Además, se acude o se aprovechan los espacios institucionales con la intención clara de no depender de ellos, sino que a partir de allí se posibilite fortalecer los proyectos autónomos que se desean. Paralelamente entonces, se le sigue apostando no sólo a la transformación también de esos escenarios (como por ejemplo las universidades) sino a la generación de espacios alternativos, críticos, propios (como el pre-universitario por ejemplo) y a la posibilidad de que las personas que pasen por el proceso multipliquen esos espacios en otros lugares.

En relación con lo anterior, se identifica un rechazo a la educación tradicional no sólo como parte de ese orden social vigente, sino como un escenario donde se reproducen los

valores y relaciones capitalistas y de allí se deriva la apuesta educativa de Tunjuelo Popular.

El principio ecologista presenta una fuerte relación con el principio anticapitalista pues implica un rechazo a la idea de desarrollo y progreso, y a la forma en la que se plantea la relación de la humanidad con la naturaleza a partir de su instrumentalización, explotación y destrucción guiada sólo por un criterio de maximización económica.

Por su parte, el principio antipatriarcal expresa un rechazo al orden social vigente en cuanto se ha construido una desigualdad social basada en el género y esta se identifica como situación opresora en tanto acto prohibitivo al imponer una clasificación social basada en una interpretación social y cultural de una diferencia anatómica (genitales) para a partir de allí asignar roles, actitudes, comportamientos y, en términos amplios, posibilidades de ser en donde se ubica lo femenino en inferioridad frente a lo masculino. En esa medida se rechaza la visión de que las posibilidades de ser de las personas tengan que estar definidas y limitadas a partir de su asignación arbitraria a un género.

Dentro de este rechazo al orden social dominante también entran en escena algunos de los principios que no entran en el consenso amplio del discurso político. Por el lado del principio antiespecista y el vegetarianismo, existe una estrecha relación con el principio ecologista en tanto se rechaza la instrumentalización por parte de la humanidad frente al resto de especies animales. Y el principio decolonial expresa un rechazo frente a la forma en que se ha construido y reproducido el conocimiento priorizando la visión eurocéntrica del mundo.

3. La diversidad como criterio guía

Frente a la intención de construir una utopía, partiendo del rechazo al orden social dominante, el siguiente elemento que se identifica en el discurso político de Tunjuelo Popular es en términos del sujeto de cambio, es decir, quiénes construirían ese horizonte de futuro alternativo.

Este sujeto de cambio se ubica en los llamados sectores populares, y por eso la apuesta política gira en torno al compromiso con estos sectores, por la intención de partir de su realidad e intereses y contribuir a su formación en sujeto activo de cambio a través de su organización y movilización.

Estos sectores inicialmente podrían relacionarse con una lectura clasista de la sociedad en tanto serían los que están en situación de explotación, opresión y exclusión en un modo de producción capitalista. Sin embargo, como se mencionó arriba, no hay sólo una apuesta o lectura clasista (desde el anticapitalismo) sino que entra a jugar por lo menos otra dimensión de la opresión: la de género. Es decir, dentro de esos sectores populares no entrarían solamente quienes están en situación de subalternidad en términos económicos sino también entrarían quienes son oprimidos y oprimidas a partir del género, e incluso a partir de la lectura desde la raza (de allí la apuesta decolonial).

Es allí que se ubica la diversidad como criterio que guía la construcción de ese sujeto de cambio denominado “sectores populares” en donde entrarían todas aquellas personas que estén en situación de opresión, entendida como una limitación o prohibición al *ser más*, a su libertad y autonomía. No sería entonces un sujeto único o cerrado (como podría serlo la clase obrera) sino un sujeto múltiple y diverso.

4. La educación como un escenario necesario, más no suficiente

Un elemento que está presente en el discurso político es la visión de que el escenario educativo es un escenario prioritario de acción en donde hay un potencial de transformación no sólo de las relaciones entre quienes hacen parte de la relación educativa sino en la medida en que allí se potencian transformaciones de orden político amplio.

Trayendo a colación las tres dimensiones de la apuesta política de Tunjuelo Popular⁶³, la educación se ubica como un primer nivel de incidencia específicamente en cuanto a la

⁶³ Véase *infra* pág. 121

cultura política: poder incidir en los valores de las personas involucradas en la relación educativa.

A partir de la intervención de Manuel en el grupo focal “Nuestros horizontes y apuestas” se pueden identificar tres potencialidades del escenario educativo. Primero, en la educación reside la posibilidad de problematizar los valores y roles que, en términos de pasividad, individualismo, egoísmo e indiferencia reproduce la educación tradicional y se extienden a las demás dimensiones de la vida, evitando que las personas puedan plantearse un proyecto de vida colectivo y emancipador.

En segundo lugar, la educación permite el reconocimiento, valoración, visibilización y diálogo de saberes que no son reconocidos por ejemplo desde escenarios formales como la academia, pero que, al potenciarlos, posibilitan pensarse ejercicios críticos y transformadores tanto educativos como prácticos.

Y por último, la educación se presenta como un escenario desde el cual se puede incidir, a partir del diálogo de saberes, en la transformación material y concreta del contexto inmediato en el que se desarrolla, es decir, el territorio en el cual tiene lugar.

Finalmente, se presenta la visión de que la educación es un escenario que, simultáneamente

genera resistencia por sí misma [y] posibilita la resistencia, pero no es la resistencia en sí misma. [...] Es una apuesta de resistencia en sí misma [...] porque el pre-universitario [...] tiene un impacto [...] de hacer por ejemplo, que [personas de sectores populares] entren a universidades como la Universidad Nacional, con un sistema de admisión que de manera consciente y que de manera sistemática se esfuerza por hacer que la gente no entre, y con la última reforma que tuvo en el 2012, la del sistema de admisión, con la forma como evalúan, se excluye a los sectores populares y eso lo hace de manera consciente. Entonces yo creo que sí tiene un impacto [...], la educación colabora en ese sentido, contra un sistema educativo excluyente, pero también genera posibilidades de construir proyectos distintos, [...] de entender que somos y existimos colectivamente, que tenemos problemáticas comunes que podemos solucionar. Entonces yo creo que lo que hacemos juega en esas dos dimensiones (C. González, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

En el contexto excluyente de la educación superior colombiana, se rescata entonces el carácter de las apuestas educativas como las de Tunjuelo Popular, que se enfrentan

directamente a este modelo educativo, y a su vez, sirven como escenarios para pensarse y construir proyectos políticos emancipatorios.

Sin embargo, el escenario educativo, a pesar de sus potencialidades, no es suficiente para lograr la construcción de la utopía. Es decir, la apuesta política debe ir más allá de lo educativo pues la intención pasa por generar alternativas reales, proyectos de vida colectivos, con anclaje territorial, en donde las personas puedan no sólo problematizar las relaciones educativas y las prácticas cotidianas, sino construir unas distintas en coherencia con el proyecto utópico y los principios políticos enunciados previamente.

5. El proyecto de vida colectivo: construyendo la autonomía

En relación con la intención de desbordar la apuesta por incidir en el escenario educativo es que se plantea la construcción de un proyecto de vida colectivo que se constituya en un escenario autónomo que permita hacerle frente a las relaciones de opresión⁶⁴. Y esta apuesta autónoma se relaciona con una propuesta de buen vivir⁶⁵ donde se transforme la cotidianidad de las personas en el sentido en que menciona Omar frente a que “nuestros tiempos no tienen que ser los tiempos del sistema, una esclavitud moderna, que no necesitamos estar comprando tantas cosas, que podemos intentar que nuestros vacíos no sean llenados a partir de objetos sino en el trabajo y la lucha” (O. Jiménez, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

Este proyecto involucra tres elementos más del discurso político de Tunjuelo Popular que lo alimentan: la importancia de desarrollar un proyecto económico sustentable, la importancia de tener un anclaje territorial y la importancia de transformar la cotidianidad.

Este proyecto de vida colectivo hace referencia a la intención de generar alternativas reales que permitan construir autonomía no sólo en el ámbito educativo sino en términos económicos e incluso laborales articuladas alrededor del Rincón Cultural El Caracol como el espacio físico que posibilitaría este proyecto.

⁶⁴ Opresión en el sentido mencionado, en tanto prohibiciones o limitaciones al *ser más* de las personas, a su libertad

⁶⁵ En Tunjuelo Popular no se encontró una reflexión puntual sobre este elemento.

En términos de alternativas económicas se ubica la cooperativa solidaria Adagio que produce y comercializa orellanas, antipasto, sándwiches y que en el último periodo se ha dedicado a producir cerveza artesanal (la Pola Caracola que, como se ve en la imagen 20, presenta tres tipos de cerveza: rubia, roja y negra) como búsqueda de una fuente de ingresos a partir de una relación económica que no implique explotación de unas personas sobre otras sino que la producción y comercialización sea basada en la cooperación. De allí salen algunos recursos para financiar el mantenimiento del Rincón Cultural El Caracol.



Imagen 20. Fuente: página de Facebook "Pola Caracola". 26 de abril de 2017. (<https://www.facebook.com/adagioalimentos/photos/a.1208806519133580.1073741830.1199222083425357/1684091988271695/?type=3&theater>). Consultado el 30 de abril de 2017

La intención de *echar raíces* en el territorio ha estado marcada por la dificultad en términos de permanencia que había tenido Tunjuelo Popular y que había obligado a cambiar de "sede" cada año. A partir de 2016 esto cambia pues con el Rincón Cultural El Caracol se puede empezar a proyectar un trabajo no sólo más constante, sino que apunte a crear lazos comunitarios con las personas residentes en la zona circundante, en tanto se puedan desarrollar lazos de solidaridad y se puedan involucrar sus intereses en las

actividades realizadas en El Caracol. De allí la importancia del desarrollo de talleres libres⁶⁶ durante el segundo semestre de 2016 que buscaba que la comunidad vecina se acercara y se posibilitara un escenario de encuentro, diálogo y construcción conjunto.

Frente a la importancia de transformar la cotidianidad, este acento en las transformaciones microsociales se da en el sentido de que son el punto de partida para posibilitar transformaciones estructurales. Así, las relaciones que se desarrollan entre las personas son un primer escenario de potencial transformación⁶⁷ necesario pero no suficiente, que se debe articular con una dimensión estructural de la transformación.

Lo cotidiano se entiende como escenario de transformación por excelencia y como escenario donde se posibilita la construcción de autonomías tanto personales como colectivas. Y lo estructural se entiende en dos sentidos: 1) como la necesidad de articular una propuesta lo suficientemente pensada, concreta, a largo plazo, que permita que esos ejercicios cotidianos vayan sumando en ese objetivo; y 2) como la necesidad de enfrentar las relaciones de poder estructurales ya sea intentando transformarlas desde adentro, atacándolas donde se presenten, y generando articulaciones también estructurales⁶⁸ para disputar escenarios de transformación en escalas más amplias, entendiendo que la apuesta tampoco es construir una burbuja o una isla en donde no se tenga relación con el contexto y sólo se centre en el desarrollo de relaciones cotidianas alternativas.

Así entonces, ambos escenarios son igual de importantes, uno (lo cotidiano) sin el otro (lo planeado, lo estructural) queda cojo. En ese sentido Omar menciona que hay un dicho indígena que puede servir de metáfora para entender esta necesaria articulación:

«Camine mirando con los pies» [...] o sea, como que cada paso que yo doy [...] me permite visionar pues cuál va a ser el siguiente, pero lo doy firme porque lo estoy dando y estoy mirando... entonces yo pensaba eso, como una cotidianidad que nos permita... «bueno, estos son pre-universitarios

⁶⁶ Se realizaron talleres de danza andina, portugués, artesanías y tejido, escrituras creativas, fitness y acondicionamiento físico, arte y literatura para niños y niñas, fotografía, artesanía para niños y niñas y cine-foros.

⁶⁷ Como se menciona en el primer elemento de las tres dimensiones de la apuesta política, véase *infra*. pág. 121

⁶⁸ A propósito de estos escenarios de articulación, desde el 2014 se ha venido desarrollando una articulación nacional de procesos de educación popular entre colectivos de Antioquia, Cauca y Bogotá.

populares, vamos por los bachilleratos populares [...]», pero yo siento eso, que el ejercicio de la cotidianidad va a permitir eso (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

De allí la necesidad de articular ambos escenarios, ambas dimensiones, pues se fortalecen mutuamente: si se desarrollan ejercicios cotidianos, se puede fortalecer y sostener una apuesta estructural emancipatoria. Esta apuesta estructural por un lado, no implica la ocupación de escenarios institucionales por ejemplo en clave de “tomarse el poder”. Por otro lado, si bien se apuesta a las dimensiones cotidiana y estructural, el criterio que guía la acción sería la construcción de espacios autónomos que en últimas agrieten o erosionen las relaciones de poder tanto en lo cotidiano como en lo estructural. En ese sentido, Manuel mencionaba que ese encuentro de esas dos dimensiones

debe ser un crear escenarios pues de largo aliento, y ahí es donde yo digo lo estructurado, que están pensados, que en últimas copan todos los espacios de la vida, pues que son todos los escenarios que desarrollamos: [...] el amor es un espacio de la vida, entonces entramos a generar presión sobre ese escenario, a pensarnos otras formas, etc.; lo económico es un escenario de la vida y entramos a pensarnos esos escenarios e intentamos no sólo trabajarlo para nosotros sino, cómo vamos ampliando esos círculos pequeñitos a otros círculos y otros círculos que se van encontrando (M. Molina, Grupo focal "Nuestra práctica", 1 de octubre de 2016).

Valga la pena aclarar que al hablar de dos dimensiones (la cotidiana y la estructural) estas no se toman como estados que operan en términos absolutos como podría ser verlas en términos de blanco o negro. Es decir, entre la dimensión cotidiana y la estructural hay varios escalones intermedios que permiten caminar hacia una o hacia otra: las luchas cotidianas tienen que tener un horizonte de transformación estructural, así como las apuestas estructurales son sólidas en la medida en que estén sostenidas por prácticas cotidianas.

La intención de construir un proyecto de vida colectivo con los elementos que se acaban de enunciar se relaciona con una apuesta desde la política prefigurativa y es allí donde se puede generar una nueva lectura de este elemento del discurso político. La política prefigurativa tiene en Gramsci uno de sus exponentes, y hace referencia a

la construcción, desde el inicio mismo del proceso autonómico, de formas de vinculación, entre nosotros y (a no olvidarlo) con la naturaleza, que prefiguren el horizonte comunista anhelado. Desde esta perspectiva, el fin debería estar, al menos tendencialmente, contenido en los medios mismos. O mejor aún: los medios no serían concebidos como meros medios instrumentalizables, sino que contendrían en su seno, en potencia, los objetivos perseguidos (Ouviña, 2007, pág. 184).

Es decir, si se quiere acabar la división entre gobernantes y gobernados es necesario crear las condiciones para que esto suceda; y estas condiciones no pueden comenzar a generarse después de la “toma del poder”.

Por otro lado, aunque Zemelman no lo llama de esta forma, presenta elementos al respecto que son útiles para nutrir la delimitación de lo que se puede entender como política prefigurativa. Así entonces, menciona que las personas se insertan en la realidad siguiendo los lineamientos de una visión de mundo (utópica) que sirve como anticipación del futuro “para ser capaces de apropiarnos de la realidad a través de su construcción, de manera que, como resultado de esta apropiación, se pueda ir transformando en realidad material la utopía que nos inspira y orienta” (Zemelman, 1989, pág. 60).

La importancia de la política prefigurativa es que se está negando u oponiendo a una idea del cambio social progresivo (producto del ritmo de las sociedades) pues allí habría una actitud pasiva de las personas en la que no tendrían que hacer nada pues las sociedades cambiarían por sí solas. Es decir, la idea de política prefigurativa implica la acción en el presente por transformar la realidad y construir esa utopía que, si bien se ubica en el futuro, debe empezar a materializar opciones en el presente.

La política prefigurativa entonces permite comprender el sentido de la apuesta por construir un proyecto de vida colectivo en clave emancipatoria en la medida en que no se está esperando a “tomar el poder” para empezar a transformar la realidad sino que se apuesta por la construcción anticipada de la realidad material en el presente, guiada por una utopía que, como visión de mundo, espera transformarse en realidad en el futuro.

En esa medida es que la lucha o la emancipación “va siendo para ser”, y en ese sentido comenta Manuel que

intentamos, a partir de las condiciones que nos da el sistema o que podemos ganarnos nosotros, de intentar traer ese mundo nuevo al ahora, pero pues no vamos a poderlo concretar porque efectivamente hay una realidad afuera y tampoco se trata de hacer el ejercicio hippie de «somos nuestro mundo pequeñito y el mundo afuera no nos toca y no nos interesa», sino que efectivamente estamos todo el tiempo pues atravesados por ese otro mundo (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

La dinámica de la construcción de esa realidad, dice Zemelman (1989), “debe comprenderse en el marco que configuran las prácticas de los sujetos que están transformando constantemente en realidad a esos contenidos potenciales, en cuanto los propios sujetos constituyen esa realidad potencial”(pág. 65). De allí la necesidad de analizar las prácticas, y no sólo los discursos, de aquellos sujetos y sujetas que apuestan por la construcción y transformación utópica de la realidad.

Por último, es necesario mencionar que no se identificaron cambios significativos en el discurso político de Tunjuelo Popular debido a dos razones: por un lado, la duración relativamente corta de la experiencia hace que sea difícil identificar cambios evidentes en el discurso político; y por otro lado, en cuanto al panorama político nacional no se han presenciado aperturas democráticas o la emergencia de un gobierno cercano a los sectores populares que pudiera provocar un cambio en el discurso político por ejemplo frente a la relación con el Estado y a la participación en el gobierno (como sí le ocurrió al movimiento piquetero en Argentina con la llegada de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, o a los movimientos sociales e indígenas de la ciudad de El Alto en Bolivia con la llegada de Evo Morales)

5.1.1.3. El archipiélago como metáfora para comprender el discurso político

Luego de abordar los elementos presentes en el discurso político de Tunjuelo Popular, hay un elemento que marca la forma en la que ese discurso se articula: la falta de consenso alrededor de los principios políticos. Si bien se podría afirmar que la falta de consenso en el discurso político se refleja en términos de una debilidad del mismo, propongo otro acercamiento. En vez de pensarse la fortaleza de un discurso político desde su unificación,

se propone pensárselo desde su diversidad. Si el discurso político no se expresa en términos de homogeneidad, no necesariamente es culpa del discurso político sino tal vez el error está en la forma en la que se lo aborda. Por eso la apuesta por abordarlo desde la heterogeneidad que, no sin dificultades, permite comprender la particularidad del discurso político de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

De allí la imagen del archipiélago:

Es un conjunto de islas unidas por aquello que las separa. De modo que si lo que se separa tiende a juntarse la unidad no puede resultar una unificación. El archipiélago no es un continente. Lo que caracteriza al archipiélago es la multiplicidad, y lo múltiple no se opone a la unidad, sino a la unificación, a la totalización (Rodríguez, 2007, pág. 115).

Si se buscan entonces señales de un discurso político unificado, totalizante, en Tunjuelo Popular no se encontrarán. Esto no quiere decir que el discurso político carezca de sentido sino que es necesario abordarlo desde la multiplicidad.

Esta metáfora de que el discurso político de Tunjuelo Popular opera como un archipiélago en tanto lo une lo que lo separa, opera en varios sentidos.

Por un lado, si bien hay diferencias y tensiones en el discurso político, que se ven reflejadas en que hay unos principios políticos que entran en un consenso amplio (diversidad orgánica, anticapitalismo, antipatriarcado y ecologismo) y otros que no (antiespecismo y vegetarianismo, decolonialismo, anarquismos y autonomismos, y poder popular), eso no quiere decir que haya unos principios que son incluidos y otros excluidos. Quiere decir que hay unos principios que se manifiestan de forma más visible y que permiten una mayor amplitud. Amplitud no en el sentido de mayor importancia, sino que permiten recoger una mayor diversidad de posiciones políticas en cuanto al *cómo* transformar la realidad: por ejemplo el principio anticapitalista permite que apuestas socialistas y anarquistas se articulen.

Los principios que se ubicaron por fuera del consenso amplio no quiere decir que no tengan cabida en la apuesta política ni que sean de alguna forma excluidos como minorías o que estén en un nivel de inferioridad, sino que se expresan en distintas intensidades a

los principios históricos/ amplios. Por ejemplo, no todas las personas de Tunjuelo Popular son antiespecistas o vegetarianas, pero en los escenarios amplios donde se encuentra Tunjuelo está la intención de realizar una reflexión ético-política sobre las prácticas de alimentación, las contradicciones que allí residen y la búsqueda de coherencia respecto a la apuesta política.

Estos principios que no entran en el consenso amplio tienen otra característica importante: no son contradictorios o excluyentes frente a los principios históricos/amplios. Es decir, el hecho de que haya personas que se identifiquen más con una posición o apuesta política desde la decolonialidad o desde el anarquismo, o que apuesten por la construcción de poder popular, no quiere decir que esto sea contradictorio con el principio anticapitalista por ejemplo. Y mucho menos quiere decir que si alguien se identifica como anarquista por ejemplo no va a poder hacer parte de la apuesta política, pues el anarquismo no es excluyente frente al anticapitalismo, antipatriarcado o ecologismo.

De allí la importancia del primer principio que se enuncia: la diversidad orgánica. Y es importante mencionarlo no sólo porque se relaciona con la metáfora del archipiélago sino porque hace referencia a una diversidad o a una heterogeneidad que no son neutras. Por ejemplo una posición política fascista no podría entrar a jugar en el discurso político de Tunjuelo Popular por más amplia y diversa que quiera ser la apuesta política porque entran a jugar los demás principios políticos históricos/amplios.

Frente a la no-unificación o no-totalización del discurso político se puede señalar que un factor que entra a jugar para que las diversas posiciones puedan articularse es que los principios políticos están enunciados en negativo⁶⁹ (por lo menos el anticapitalismo y el principio antipatriarcal) y esto permite una amplitud o flexibilidad que permiten que tanto el discurso político como la misma práctica política puedan potencializarse desde la riqueza que representa esa diversidad. Cosa que no pasaría si por ejemplo se asumiera

⁶⁹ Véase *infra*. pág. 111

una posición socialista, que implicaría la exclusión de posiciones anarquistas por ejemplo, o viceversa.

Por último, se podría señalar que esa heterogeneidad se expresa en términos de unidad (no de unificación) por lo menos en dos elementos del discurso político. Por un lado, la intención de que la educación sea un escenario transformador y, por otro lado, la intención de construir un proyecto de vida colectivo. Es decir, es en la práctica y en la cotidianidad en donde los principios políticos encuentran un escenario de confluencia y unidad.

5.1.2. Las prácticas políticas

Para analizar las prácticas políticas, es necesario recordar que “son las prácticas sociales las que permiten avanzar en la dirección de un proyecto en el que cristaliza un orden político, creado desde una multiplicidad de situaciones microsociales” (Zemelman, 1989, pág. 39). Es decir, es en la práctica donde se materializa el discurso político de una organización.

Se abordarán dos ámbitos (o modos de actuar) de las prácticas políticas. Uno externo que se refiere a las relaciones con “los otros”, ya sea el Estado u otras organizaciones y actores sociales. Y otro interno, referido a las relaciones que se dan en la cotidianidad entre sus propios integrantes.

Las prácticas cotidianas albergan la posibilidad de ser reapropiadas de forma crítica a partir de la creatividad dispersa, táctica y artesanal, dice De Certeau (2000), de las personas o grupos atrapados en las redes de vigilancia y control. Y es en estos escenarios donde las organizaciones populares expresan a través de sus prácticas tanto estrategias como tácticas.

Una estrategia para De Certeau (2000) hace referencia a una acción que no se piensa en términos reactivos (reaccionar ante tal o cual situación) sino que es una acción con la intención de circunscribirse como “lugar propio”, es decir, tiene una intención clara,

visible, deliberada y de largo aliento por disputar, enfrentar o transformar una situación de opresión⁷⁰ o dominación, por ejemplo en clave de construcción de autonomía.

Las tácticas por otro lado, según De Certeau (2000), se dan o se expresan desde el interior de las relaciones de dominación, donde “sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas” (pág. L). Es decir, tienen un carácter reactivo o de resistencia, son acciones a través de las cuáles se busca un escape o una fuga frente a las lógicas de opresión.

Finalmente, otros aspectos que es necesario abordar frente a las prácticas políticas son: 1) las relaciones de poder que se dan en el interior de la Pre-universidad Tunjuelo Popular en términos de la forma organizativa y la toma de decisiones, y 2) la coherencia, es decir la distancia entre lo que se dice en el discurso político y la forma en la que las prácticas políticas concretas se desarrollan.

5.1.2.1. El modo de actuar externo

El modo de actuar externo hace referencia a las formas en las que Tunjuelo Popular establece relación con otros actores sociales y políticos, ya sean institucionales o estatales, o con otras organizaciones sociales.

Relación con organizaciones locales o del mismo campo de acción

En primer lugar destaca la relación con otras organizaciones locales, pues una preocupación de Tunjuelo Popular desde sus inicios ha sido establecer relaciones de cooperación y articulación con otras experiencias y organizaciones afines.

En términos de relaciones de cooperación, en la localidad de Kennedy se han establecido relaciones con organizaciones juveniles populares como el Pre-icfes Popular Antorcha Educativa, La Violeta – Espacio Cultural, El trébol y ConspirAcción Centro Juvenil. Con estas

⁷⁰ Opresión en el sentido mencionado, en tanto prohibiciones o limitaciones al *ser más* de las personas, a su libertad

organizaciones se han realizado dos bici-recorridos por la localidad (la imagen 21 muestra la convocatoria a uno de ellos) y hay un diálogo producto de que hay un encuentro constante en las coyunturas, pero no existe una articulación estructurada.



Imagen 21. Fuente: página de Facebook "Rincón Cultural El Caracol". Septiembre 23 de 2016.
(<https://www.facebook.com/RinconCulturalElCaracol/photos/a.726449757403100.1073741828.726420344072708/1081149455266460/?type=3&theater>).
Consultado el 21 de noviembre de 2016

Se han entablado otras relaciones de cooperación específicamente con la Agencia Techotiba con quienes se intentó hacer un programa radial y con Barrio Adentro que es una biblioteca de Marcha Patriótica con quienes hubo alguna relación pero tampoco ninguna articulación concreta.

Por otro lado, en términos de relaciones de articulación, Tunjuelo Popular ha participado en varios escenarios. El primero y en el que todavía se encuentra activo, es la CPEPEL, que sirve de escenario solidario para articular diversas experiencias de Educación Popular en Bogotá.

En el 2013 se intentó crear la Red Juvenil en Tunjuelito, impulsada por una gestora de juventud de la Alcaldía pero al final la iniciativa se terminó debido a que los colectivos dejaron de asistir. Allí se articularon en su momento, una Casa Juvenil que giraba alrededor del hip hop, estaba un colectivo LGBTI llamado CorpUniverso LGBTI, personas del CEJ y un colectivo audiovisual llamado Diafragma.

En el año 2015 se estableció una relación con la Red de Huertas Urbanas de Kennedy en términos de apoyo en la Huerta La Adelita. Esta relación se transformó en una articulación en la Red de agricultura urbana de Bogotá, que respondía a la intención de fortalecer trabajos locales y exigirle al Estado, específicamente a la Alcaldía Mayor, un reconocimiento de estas prácticas. Para el 2016 pasa a ser la Red Agroecológica de Bogotá con la intención de fortalecer los trabajos territoriales⁷¹ alrededor de una apuesta agroecológica en la ciudad que se articulara a una apuesta política común⁷², y que disputara el desconocimiento que hizo la alcaldía de Enrique Peñalosa del acuerdo 605 de 2015 que buscaba la institucionalización de la agricultura urbana en Bogotá. Sin embargo, ese espacio termina perdiendo fuerza y desarticulándose.

A nivel distrital, desde finales de 2016, está la pretensión de construir una organización que articule colectivos y organizaciones autónomas. Allí se encuentran Acción Libertaria Estudiantil⁷³ (ALE), la Colectiva Libertaria Severas Flores⁷⁴, La Voz de La Mujer⁷⁵, la Corporación de Asistencia Nacional de desplazados, indígenas y campesinos de Colombia (CORANDICOL), la CPEPEL y la Escuela de Rap Libertaria⁷⁶. Frente a estos colectivos se

⁷¹ Por ejemplo a través de mingas de trabajo para fortalecer alguna huerta local en específico

⁷² Para eso se realizaron algunos talleres en la Universidad Nacional y en la Escuela Superior de Administración Pública

⁷³ Es una organización comunista libertaria que tiene incidencia en la Universidad Nacional, la Universidad Central y la Universidad Libre (Tomado de: Consultado el 20 de abril de 2017.). Parte de la intención de articularse es poder crear un puente entre las acciones de pre-universitario que se dan en los barrios y las organizaciones que hacen presencia específicamente en las universidades públicas.

⁷⁴ Es un colectivo que surge a partir un círculo de masculinidades desarrollado en el Colectivo También el Viento de la CPEPEL

⁷⁵ Es un colectivo de comunicación popular feminista

⁷⁶ Es un proceso que tiene su origen en el Colegio Guillermo León Valencia ubicado en la localidad Antonio Nariño, y está liderado por el grupo de rap libertario Rima Rojinegra. Tomado de: https://www.facebook.com/pg/Escuela-de-Rap-Libertaria-196324780803486/about/?ref=page_internal. Consultado el 20 de abril de 2017.

menciona que hay una relación continua debido a que muchas de las personas que participan allí son parte de la CPEPEL por lo que se facilita un diálogo. Sin embargo, esta es una iniciativa que hasta ese momento (finales de 2016) no se ha visto materializada en una estructura organizativa concreta.

Una organización con la que se ha desarrollado una relación particular es con el Grupo Libertario Vía Libre con quienes se arrienda en conjunto la casa en la que funciona el Rincón Cultural El Caracol y en esa medida se realizan en conjunto las actividades que tengan lugar en El Caracol.

Por último, se ha impulsado un escenario de articulación nacional de procesos de Educación Popular. A partir de un primer encuentro de Educación Popular en la ciudad de Popayán en 2014⁷⁷ se empieza a hablar de la posibilidad de potenciar una articulación nacional de procesos de Educación Popular entre los procesos de Antioquia, Cauca y Bogotá. Producto de esa intención se realiza el Encuentro Nacional de Experiencias de Educación Popular en julio de 2016 (como se ve en la imagen 22) en Medellín en la que no se llega a un acuerdo frente a cómo desarrollar esta articulación.

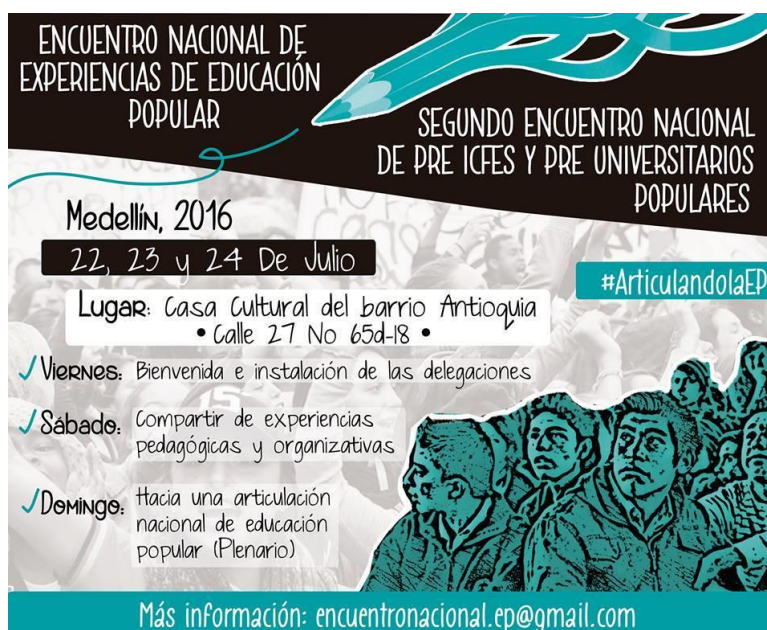


Imagen 22. Fuente: página de Facebook "Coordinadora De Procesos De EP En Lucha", Julio 4 de 2016. (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=913116552168117&set=a.124869144326199.38266.100004093430216&type=3&theater>). Consultado el 21 de noviembre de 2016.

⁷⁷ Véase *infra* pág. 90

Se identifica entonces la intención de generar lazos territoriales con organizaciones afines que permitan fortalecer la presencia y el trabajo territorial como sucede en la localidad de Kennedy, pero también se ha tenido la intención de gestionar escenarios de articulación distritales y nacionales que contribuyan al posicionamiento de una propuesta política autónoma y desde la educación popular.

Las relaciones establecidas específicamente con la CPEPEL, la Red Agroecológica de Bogotá, la articulación nacional de procesos de educación popular y la incipiente articulación entre organizaciones autónomas⁷⁸ constituyen acciones encaminadas a generar escenarios que permitan tejer esfuerzos comunes para poder hacerle frente a una situación de opresión y en esa medida serían acciones estratégicas desde lo definido a partir de De Certeau (2000).

Relación con instituciones de apoyo

Tunjuelo Popular ha acudido, o se ha relacionado, con algunas fundaciones y ONGs que han servido como instituciones de apoyo en diferentes momentos de la experiencia. El criterio para establecer algún vínculo con estas instancias ha sido el de mantener la autonomía del colectivo en términos de no generar ninguna relación de dependencia.

En 2014 se establece una relación con FICONPAZ que tenía un proyecto de generar la Red Juvenil de la medialuna sur de Bogotá, y debido a la colaboración de Tunjuelo en ese escenario se posibilitó adquirir un video beam y un computador. La relación con FICONPAZ giraba en torno a un compartir experiencias, por lo que Tunjuelo desarrolló algunos talleres de Educación Popular en la Red Juvenil mencionada. Allí se articularon alrededor de doce colectivos, como Contra Vía de Bosa, un colectivo de masculinidades de Rafael Uribe Uribe y algunas organizaciones cristianas.

Durante parte de 2015 y 2016 se estableció una relación con Funámbulos, en donde la intención era articular una Red Colombiana de Colectivos Culturales. Las personas de Funámbulos eran quienes dinamizaban y cuando pararon, la articulación se diluyó. Allí se

⁷⁸ Véase *infra* pág. 187

articularon procesos de Kennedy, San Cristóbal Sur, Madrid (Cundinamarca), entre otros. A partir de esa articulación se pudieron gestionar algunos recursos económicos (aproximadamente 5 millones de pesos).

Relación con partidos políticos

Tunjuelo Popular sólo ha tenido relación con dos partidos políticos. Por un lado, con el Partido Comunista hay algún diálogo en la localidad, y se intentó algún tipo de actividad conjunta en la Plaza de Mercado de Kennedy pero no se concretó finalmente. Por otro lado, ConspirAcción hace parte del Polo Democrático Alternativo a través de Poder y Unidad Popular (PUP) pero la dinámica nunca ha sido en términos de su vinculación a un partido político sino como organización social.

En ninguno de los dos casos se han articulado en términos electorales por ejemplo.

Relación con el Estado

Por último, se menciona que si bien ha habido acercamientos a algunas instancias estatales nunca se ha concretado ninguna relación. Sin embargo, sí se ha planteado la posibilidad o la intención de gestionar algún tipo de recurso con el objetivo de destinarlo a algún proyecto productivo como Adagio.

5.1.2.2. El modo de actuar interno

Frente al modo de actuar interno se ubicaron una serie de acciones que se podrían agrupar de la siguiente manera:

1. Creación de un escenario educativo alternativo

Debido a la apuesta por la educación popular, se han desarrollado acciones encaminadas a crear un escenario educativo alternativo: el pre-universitario. Este escenario tiene por lo

menos dos funciones: que sirva como un escenario de encuentro con jóvenes que habitan el territorio, y que se constituya como un escenario de educación popular donde se cuestionen y transformen las lógicas de la educación tradicional.

Esta ha sido la acción que se ha desarrollado ininterrumpidamente desde la creación de Tunjuelo Popular en el 2012 y que sirve de excusa para iniciar un diálogo y acercamiento con los y las jóvenes de las zonas aledañas.

2. Intención de acercarse a los sectores populares

En coherencia con la apuesta por la educación popular, desde la creación de Tunjuelo Popular, la preocupación por adelantar acciones en barrios populares del sur de Bogotá responde a la intención de acercarse a los sectores populares y poder gestionar un espacio de encuentro con estos para poder construir alternativas de transformación social.

Sin embargo, estas acciones no tuvieron continuidad debido a que cada año había un desplazamiento en el territorio frente a la “sede” de las actividades de Tunjuelo Popular. Se empieza entonces en distintos lugares de la localidad de Tunjuelito en 2012 y 2013, para pasar a la localidad de Rafael Uribe Uribe en 2014 y a la localidad de Kennedy desde del 2015 y, específicamente a partir de 2016 ubicarse en el Rincón Cultural El Caracol. Debido a este constante desplazamiento en el territorio es que se ha dificultado la generación de escenarios estables a partir de los cuales poder pensar en acciones a mediano plazo encaminadas hacia las personas que habitan el territorio circundante.

Por otro lado, se identifica que estas acciones encaminadas a generar una relación con los sectores populares se ha reducido al desarrollo de los ciclos del pre-universitario por lo menos hasta el año 2016, con la excepción del desarrollo de talleres libres en el segundo semestre de 2016, cuya intención es generar espacios de encuentro con las vecinas y vecinos de la zona sobrepasando el escenario del pre-universitario.

3. Creación de espacios para relacionarse con la comunidad

En relación con el escenario mencionado (talleres libres en El Caracol), es partir de 2016 con la creación del Rincón Cultural El Caracol, que se posibilita la creación de un espacio físico estable que permita una comunicación y relación más constante con la comunidad que habita el territorio cercano.

El Caracol permite entonces pensarse procesos no sólo para el segundo semestre del año, donde ya no hay sesiones del pre-universitario, sino pensarse propuestas a mediano plazo. Allí entran los talleres libres⁷⁹ que se piensan como espacios abiertos a la comunidad en donde, a partir de los intereses y capacidades de las personas cercanas al Caracol se abran espacios de formación en donde, además, si algún vecino o vecina quiere proponer un taller, el espacio físico del Caracol está a su disposición.

El Rincón Cultural El Caracol además ha servido de escenario por ejemplo para jornadas de esterilización de mascotas o talleres de tejido con niños y niñas del comedor comunitario cercano, por lo que se ha constituido como un espacio disponible para quienes lo necesiten.

Por otro lado, El Caracol se ha constituido como escenario de confluencia de otras organizaciones cercanas (por ejemplo allí se realizan reuniones y actividades de la CPEPEL y de la Red Agroecológica de Bogotá) y como escenario cultural donde se realizan fiestas para recaudar fondos, o se desarrollan conciertos como el del 22 de diciembre donde entre otros artistas, vino desde España Paradoxus Luporum⁸⁰.

Es un escenario también de solidaridad y encuentro con otras experiencias organizativas del mundo, se han acercado personas que pertenecen a organizaciones de Francia y México que se acercan al Caracol, comparten su experiencia e incluso se quedan un tiempo en la casa.

⁷⁹ Para recordar: se realizaron talleres de danza andina, portugués, artesanías y tejido, escrituras creativas, fitness y acondicionamiento físico, arte y literatura para niños y niñas, fotografía, artesanía para niños y niñas y cine-foros

⁸⁰ Sobre esta y otras actividades, véase *infra* pág. 101

Se concibe como un nodo que permite articular acciones territoriales y ganar visibilidad local para que las personas vecinas puedan construir una propuesta alrededor del Caracol.

4. Acciones de movilización y protesta

Se han desarrollado acciones de movilización y protesta expresadas en la participación en las marchas del 1º de mayo (Día de los trabajadores) que, por lo menos desde 2007 han tenido la particularidad de que algunos sectores sociales han decidido descentralizar el tradicional punto de movilización (Carrera séptima) y se realizan marchas desde localidades del sur de Bogotá como Kennedy, Ciudad Bolívar o Usme. Otras movilizaciones que se han apoyado han sido las movilizaciones estudiantiles como la del 21 de marzo de 2013, las del 8 de marzo (Día de la Mujer), y más recientemente se participó en la mesa local de Paz a la Calle⁸¹ en Kennedy.

En varios de estos casos, como en las movilizaciones estudiantiles y las del 1º de mayo y el 8 de marzo la actuación o presencia de Tunjuelo Popular ha sido en articulación con los demás procesos de la CPEPEL.

En general el rol de Tunjuelo Popular en estas acciones ha sido en términos de apoyo solidario frente a la movilización social pero no se ha impulsado o posicionado una agenda propia. La excepción ha sido la participación en los escenarios previos de planeación de las marchas del Primero de Mayo.

Frente al modo de actuar interno, la intención de crear un escenario educativo alternativo como el pre-universitario así como la intención de crear un escenario territorial como El Caracol, podrían leerse como acciones estratégicas en la medida en que es producto de una decisión consciente de enfrentar una situación que se identifica como problemática y se camina en la propuesta para su superación y transformación.

⁸¹ Paz a la calle es un movimiento ciudadano conformado el 3 de octubre de 2016 producto de la victoria del No en el Plebiscito Refrendatorio de los Acuerdos de Paz de La Habana entre las FARC-EP y el gobierno nacional. Su objetivo era reflexionar sobre los resultados del plebiscito y dialogar a micrófono abierto sobre cómo trabajar y moverse desde la ciudadanía para proponer acciones que fomenten la unidad, dejen a un lado la polarización y aporten en la construcción de una paz incluyente. Tomado de: https://www.facebook.com/pg/PazALaCalleP/about/?ref=page_internal. Consultado el 20 de abril de 2017.

5.1.2.3. Las relaciones de poder al interior

Un escenario importante para analizar la apuesta política de Tunjuelo Popular es abordar las relaciones de poder al interior en cuanto a la toma de decisiones que se refleja en la forma organizativa.

Desde el comienzo de Tunjuelo Popular, en coherencia con el principio de horizontalidad⁸², ha estado la intención de que las instancias decisivas sean de carácter colectivo, por eso la máxima instancia decisoria es la asamblea que se hace semestralmente donde se convocan todas las personas del colectivo y donde se evalúa el semestre inmediatamente anterior y se proyecta el trabajo para el siguiente semestre. Al respecto es necesario resaltar el hecho que no se han creado instancias de dirección institucionalizadas sino que se mantiene la intención de que la toma de decisiones sea colectiva.

Sin embargo, esta intención de generar espacios horizontales y colectivos de decisión presenta varios matices que se expresan en la existencia de dos instancias o niveles de decisión⁸³. Una primera instancia se relaciona directamente con el rol de tallerista en el pre-universitario y una segunda instancia se relaciona con hacer parte íntegra del colectivo en términos de que se participa y decide de las demás actividades que se realizan ya sean movilizaciones, actividades de la CPEPEL o la realización de actividades en el Rincón Cultural El Caracol como los talleres libres. Esta instancia se identificó, a partir de un balance crítico, como una instancia de hegemonía, no necesariamente como algo negativo, pero reconociendo que efectivamente allí, al ser un escenario más reducido en el número de personas, concentraba en alguna medida las decisiones.

Frente a la existencia de estas instancias dentro de un mismo proceso y sus posibles efectos, Manuel (en el grupo focal de principios políticos) mencionaba que no necesariamente está mal que existan subgrupos dentro del proceso sino que lo malo sería

⁸² Véase *infra* pág. 125

⁸³ Véase *infra* pág. 129

que esos subgrupos estuvieran cerrados. Es decir, esa lógica de centro-periferia sería flexible en términos de que son espacios abiertos y responderían más a los tiempos, compromiso y disponibilidad de las personas del proceso de actuar en uno o en otro escenario. Y precisamente resaltando la importancia de que esos grupos no sean cerrados se menciona que si

alguien que sea muy participativo, en algún momento deja de ser participativo pues inmediatamente entra a dejar de tomar algunas decisiones, deja de empezar a jalonar cosas [...] y lo mismo, alguien que no lo ha venido haciendo pero que poco a poco se decide, encuentra tiempos, motivaciones para empezar a hacerlo pues el espacio está abierto para eso (M. Molina, Grupo focal sobre principios políticos, 5 de noviembre de 2016).

La existencia de estas dos instancias o espacios informales pero reales no corresponde entonces a la intención de un grupo de personas que decide unilateralmente excluir a las demás de las decisiones, de la información o de las actividades. Sino que, producto de la dinámica del proceso en el que unas personas disponen de más tiempo, o consideran más importante lo que se hace allí, se ha generado esta diferenciación de estos escenarios.

Los criterios para acceder a la primera instancia están asociados al trabajo desarrollado (principio de “si trabajo, decido”) y al nivel de dedicación, compromiso y tiempo que se esté dispuesto a destinar a las actividades del proceso, más allá de algunos requisitos formales o condiciones específicas que se tengan que cumplir para poder “acceder” a esas instancias.

Durante el año 2013 existieron algunos comités⁸⁴ que respondían a las distintas tareas y acciones que se desarrollaban y que era una expresión de que había suficientes personas disponibles y comprometidas como para que se pudiera realizar esta división de tareas. Sin embargo, en la actualidad estas instancias no operan debido a que se redujo el número de personas que, de manera constante, asumen responsabilidades en el proceso.

Se evidencia que se ha consolidado un grupo de personas que está presente de manera más constante en las actividades y se ve reflejado por ejemplo en las actividades que se

⁸⁴ Véase *infra* pág. 130

realizan en El Caracol sean fiestas, talleres libres, reuniones o trabajo relacionado con Adagio.

Esta concentración de tareas y responsabilidades en un grupo de personas representa varios riesgos. El primero de ellos es el desgaste de esas personas pues hay una recarga de tareas y responsabilidades en un número reducido de personas que implica un esfuerzo extra al de las demás personas. Sin embargo, la rotación y diversificación de quienes se encargan de estas tareas está directamente relacionada con el interés que se exprese. Por ejemplo, si se planteara del ejercicio de formar una “generación de relevo” y si se incluye a alguien en alguna instancia pero esa persona no va, la concentración de tareas continuará igual.

Otro riesgo de esta concentración de responsabilidades es que el mismo hecho de que sean unas personas las que se encargan de la mayoría de tareas genera el efecto o la sensación de que el resto de integrantes se desentiende porque sabe que alguien va a responder.

Un último riesgo que se identifica es que puede generar una fragilidad en términos de que si una de esas personas encargadas de varias tareas por algún motivo se retira, esas tareas y responsabilidades no se cumplan o desarrollen porque no hay alguien más que sepa cómo hacerlas.

Por otro lado, esta flexibilidad en las instancias de decisión, en términos de que no son claramente delimitadas, puede también generar que la visibilidad de unas personas sea mayor y puede generar tensiones frente a la sensación de que hay una concentración de poder que consciente o inconscientemente, se da. Esto se puede ver reflejado en el retiro de integrantes⁸⁵ que manifestaban que había una concentración de poder alrededor de Manuel y por eso decían que el proceso “era de Manuel y un poquito de los demás”.

Sin embargo, la horizontalidad adquiere otro matiz frente a la toma de decisiones cotidianas y operativas: no siempre se tiene el tiempo para consultar a todas las personas integrantes del proceso. Estas decisiones como por ejemplo frente a un cambio específico

⁸⁵ Véase *infra* pág. 93

en los contenidos de una sesión del pre-universitario, o frente a cocinar almuerzo o no en la sesión, no necesariamente implican que se rompa el principio de horizontalidad, pues no afectan de forma directa a la colectividad.

Es en las decisiones que afecten a la colectividad en donde entra a pesar la importancia de una instancia de decisión como la asamblea o, si son situaciones más urgentes por ejemplo que se presente un problema o una situación imprevista, se puede convocar una reunión extraordinaria para discutir, dialogar y decidir específicamente frente a la situación.

Hay otros escenarios en los que opera la flexibilidad y la autonomía y no todo pasa por una instancia decisoria. Por ejemplo frente a los talleres libres que se realizan en El Caracol el factor que entra a pesar es la disponibilidad y responsabilidad de los tiempos de quienes quieran desarrollar los talleres, más que una decisión que apruebe o rechace la existencia de estos espacios. Esto no quiere decir que las instancias decisorias en estos casos no importen, sino que, si se ha tomado la decisión de desarrollar trabajo territorial, las propuestas que alimenten esa decisión operan desde la autonomía y creatividad y en esa medida son apoyadas.

Finalmente, se puede señalar que la tensión que hay entre el principio organizativo horizontal y la materialización real de esta horizontalidad se ha podido asimilar por lo menos de dos formas. Por un lado con la flexibilidad en las instancias decisorias, y por otro, al asumir a la horizontalidad a la vez como meta y como camino. Es decir, no se es 100% horizontal debido a los factores que se mencionaron⁸⁶, pero eso no quiere decir que sea un espacio vertical, jerárquico y autoritario: “somos y no somos, estamos siendo”, es un proceso que no es blanco o negro sino que está en continua construcción y transformación.

Más allá de estas adaptaciones o cambios, la intención de que el diálogo, el consenso y las decisiones colectivas sean las que primen se expresa en el principio de que “todo se discute”, y eso ha evitado que se generen instancias de decisión o dirección verticales y

⁸⁶ Véase *infra* pág. 125

que los criterios de eficiencia o eficacia guíen la acción y la organización de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

5.1.3. La coherencia

Luego de haber abordado tanto el discurso político como las prácticas políticas de Tunjuelo Popular, es necesario abordar la coherencia de su apuesta política entendida como la distancia entre el discurso y las prácticas.

En términos de las relaciones y el modo de actuar externo, en todas las relaciones que se han entablado ya sea en términos de cooperación y solidaridad o en términos de una articulación concreta; tanto en los casos en los que se han recibido recursos (como en caso de Funámbulos y FICONPAZ) como en la relación con el resto de organizaciones se mantiene un principio: la autonomía. Ya sea que se gestionen escenarios para articular y fortalecer experiencias organizativas o para gestionar recursos, se mantiene la intención de que en ningún caso se vea comprometida la independencia de Tunjuelo Popular ni se vean comprometidos sus valores, criterios de trabajo o principios políticos.

En términos del modo de actuar interno, se puede señalar que para Tunjuelo Popular es tan importante lo que se hace como la forma en la que se hace. Esto por lo menos en dos sentidos: por un lado las acciones que se desarrollan tienen una intencionalidad política: la realización del pre-universitario tiene la intención clara de no reproducir las lógicas de la educación tradicional y constituirse como un escenario de cuestionamiento y problematización de la realidad; y por otro lado, el considerarse a sí mismo como un proyecto en construcción implica pensarse como proceso e implica estar reflexionando y evaluando constantemente lo que se hace pues se parte de que la política tiene un fuerte carácter práctico y es en la cotidianidad, en las prácticas cotidianas⁸⁷, donde se materializan los principios políticos amplios y donde emerge un escenario de confluencia y unidad.

⁸⁷ Para ejemplos de acciones cotidianas véase *supra* pág. 203

Es en esas acciones y prácticas cotidianas donde se expresan acciones tácticas, según lo definido desde De Certeau (2000), en tanto son acciones que, si bien se dan en un marco de relaciones de dominación, su intención es resistirlas y encontrar puntos de fuga para así irlas desarticulando y a partir de allí contribuir a la construcción de la apuesta política.

Allí la forma de organización y el principio de horizontalidad juegan un papel importante en la medida en que las decisiones no se toman de forma individual o por una instancia cerrada y excluyente sino que se toman, en la mayor medida posible, de forma colectiva y participativa.

5.1.4. Balance

Como conclusión se proponen dos metáforas que sirvan de lente interpretativo de la apuesta política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular: el caleidoscopio y el río. Posteriormente se aborda cómo la apuesta política amplía el sentido de lo político y contribuye a la formación de culturas políticas de carácter crítico. Finalmente, se realiza un balance crítico en términos de vacíos o debilidades que se identificaron y que representan potenciales propuestas de transformación de la misma experiencia.

Una apuesta política caleidoscópica

La primera metáfora que sirve para comprender la apuesta política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular es la del caleidoscopio. Un caleidoscopio es un instrumento a través del cual se puede observar la pluralidad de elementos que conforman la realidad, a partir de una mirada que se construye en el momento mismo de la observación. Es decir, el caleidoscopio no expresa una mirada única, estática, unificada y totalizante de la realidad, sino que se mueve entre lo particular y lo general, entre los fragmentos y la totalidad.

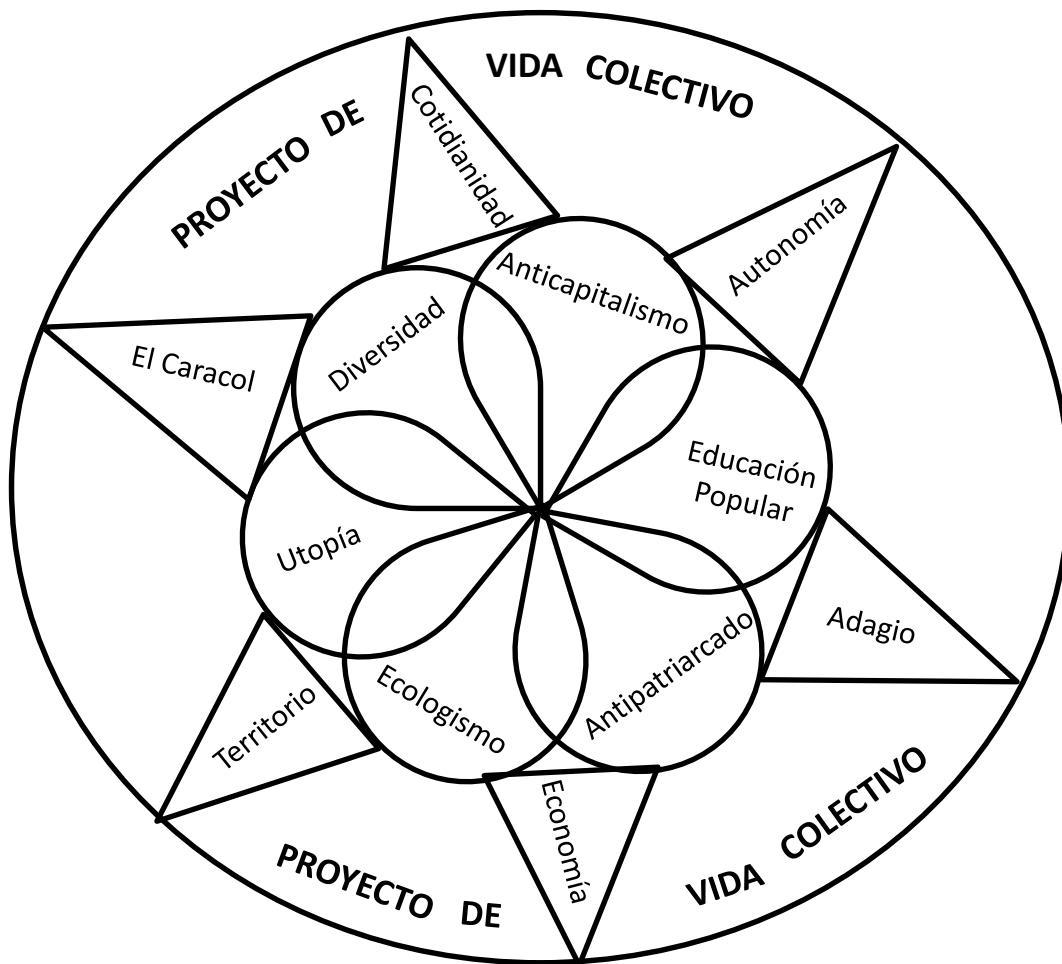
En un caleidoscopio un mundo de fragmentos se organiza hasta formar una imagen en donde no importa su coherencia, su orden o su simetría sino lo que importa es la posibilidad y diversidad de luces y colores que expresa y compone. Allí tampoco importa la

permanencia de la imagen sino la posibilidad de que se forme otra imagen tan diversa como la anterior, a partir del giro del caleidoscopio y el reordenamiento de los fragmentos. De esa misma forma, en Tunjuelo Popular se reorganizan una y otra vez las posiciones políticas, las visiones de mundo, las rebeldías, creando distintas propuestas, distintas prácticas y distintas posibilidades.

Al hablar de una apuesta política caleidoscópica no se está señalando que esta habite en una constante inestabilidad y que continuamente se esté reconfigurando totalmente; tampoco se está intentando buscar orden en un caos aparente, ni buscando una señal de unificación en la diversidad. La metáfora del caleidoscopio sirve para valorar la multiplicidad y posibilidad de colores, apuestas, ideas y prácticas que se expresan dentro de un marco amplio en donde se busca la construcción de una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista.

Así como en un caleidoscopio los espejos pueden estar dispuestos en diversos ángulos y esos ángulos permiten tener una mirada particular según su posición, así mismo se puede ilustrar en Tunjuelo Popular la variedad de posturas políticas que entran en diálogo y tensión, pero que desde su multiplicidad se expresan y confluyen en prácticas políticas concretas que se van tejiendo para materializar la utopía como horizonte de futuro posible.

De allí la apuesta por abordar todos los ámbitos de la vida como una trinchera de lucha, como un espacio susceptible de ser cuestionado y transformado. Y para realizar esto, la apuesta política de Tunjuelo Popular se alimenta de la heterogeneidad y multiplicidad de su discurso que posibilita e incentiva un abordaje creativo de las prácticas políticas. Es decir, se posibilita la emergencia de una gama de posibles rutas de acción debido a que existen distintas perspectivas frente a cómo transformar esas trincheras cotidianas como por ejemplo lo serían los escenarios educativos, pero también las relaciones interpersonales, las relaciones afectivas, los hábitos alimenticios o las iniciativas económicas.



La segunda metáfora que reviste una utilidad para comprender la apuesta política de Tunjuelo es el río. Este elemento, que hace parte de la identidad del proceso debido a la cercanía con el Río Tunjuelo, y que mencionó Patricia, hace referencia a que un río transforma su entorno de una manera aparentemente no visible: los cambios que se realizan por ejemplo en las piedras producto del paso del río no son visibles pero están dándose.

En la medida en que todos los espacios de la vida cotidiana son políticos y son objeto de transformación, siguiendo la metáfora del río se puede afirmar que esas transformaciones en ámbitos micro-sociales, esos cambios en lo cotidiano, posibilitan un impacto en lo estructural, en lo macro-social, en la medida en que van erosionando de a poco, de forma

que no es evidente en la inmediatez, las relaciones de opresión⁸⁸ y dominación que nos atraviesan.

Desde esta perspectiva, y frente al horizonte amplio de transformación (cómo va a cambiar el mundo) se menciona que es

en ese escenario ultra-excesivamente lento, en el que se van generando proyectos autónomos que no desconocen la vida formal, la vida oficial [por ejemplo las rutinas que impone la vida laboral] y pues desde esos escenarios autónomos van generando una fuerza, que en últimas va derrumbando la estructura y la va transformando por los laditos, pero al tiempo que se va multiplicando y multiplicando... (M. Molina, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

Tal como el río necesita tiempo para afectar su entorno, esos cambios cotidianos y micro-sociales a los que se hace referencia requieren de una temporalidad larga para hacer mella, para erosionar e ir derrumbando por los lados, las relaciones de poder estructurales.

Tunjuelo y la ampliación de lo político

Luego de abordar estas dos metáforas, se puede ver que la apuesta política de Tunjuelo Popular, expresada a través de prácticas guiadas por un discurso político, amplía el sentido de lo político y contribuye a la formación de culturas políticas de carácter crítico.

Por un lado, la intencionalidad política de Tunjuelo Popular no consiste en “tomar el poder” sino en construir poder, en términos de construir desde todos los ámbitos sociales (desde lo cotidiano hasta lo estructural) relaciones políticas democráticas en las que se desarticulen las relaciones de opresión y donde se puedan construir alternativas de transformación social desde la diversidad.

Para esto se ubica como primer escenario el educativo (pre-universitario) en articulación con la intención de construir un proyecto de vida colectivo que posibilite escenarios autónomos que transformen también las relaciones económicas, interpersonales y

⁸⁸ Opresión en el sentido mencionado, en tanto prohibiciones o limitaciones al *ser más* de las personas, a su libertad

cotidianas de las personas. Expresión de esto es por ejemplo el hecho de que las comidas que se compartan en los escenarios de Tunjuelo sean vegetarianas; o la intención de que el escenario del pre-universitario sea gratuito y que se constituya como un espacio de solidaridad, así como en el caso de las iniciativas económicas (como Adagio) en las que no se busca la explotación de nadie sino se plantea como un ejercicio cooperativo, o el caso del préstamo de dinero para adquirir bicicletas⁸⁹ e incluso prácticas cotidianas como recolectar dinero para almorzar (el “hacer vaca”) son muestras de cómo se intenta construir escenarios anticapitalistas. Por otro lado el desarrollo de Círculos de mujeres y Círculos de masculinidades, junto con los escenarios de cine-foro donde se cuestionan los roles sociales establecidos desde el género y la intención de que se visibilice no sólo la presencia de hombres en el proceso, son expresiones en las que se intenta construir escenarios antipatriarcales.

En la medida en que las acciones de Tunjuelo Popular visibilizan el carácter político de todos los ámbitos de la vida social como escenarios atravesados por relaciones de opresión y dominación, pero también como potenciales escenarios de emancipación, es que se contribuye a ampliar la esfera de lo político más allá del Estado. Es decir, la apuesta política de Tunjuelo permite reconocer que las relaciones de poder no se concentran sólo en el Estado y que los escenarios institucionales-estatales no son los únicos desde los cuáles se puede incidir sobre la realidad.

Es en ese sentido en el que se afirmaba desde Zemelman (1989) que si la política debe pensarse como una apertura a las posibilidades de cambio, debe ir más allá de los procesos ya cristalizados, ya institucionalizados, como el Estado. Si se aceptara esa concepción restringida de política se estaría cayendo en el riesgo de pensar que la realidad social sólo se puede leer como un proceso estructurado, determinado. Es decir, se estaría privilegiando *lo dado* sobre *lo dándose*.

Una visión amplia de la política como potencialidad se da tanto en una dimensión macro-social como en una dimensión micro-social donde las prácticas de los sujetos sociales

⁸⁹ Véase *infra* pág. 114

inciden en los ámbitos locales y cotidianos de la vida social. Y en ese sentido es necesario concebir el poder no sólo desde los escenarios cristalizados sino en ese escenario de disputa en el que la utopía de un actor está luchando por convertirse en modelo de sociedad.

Tunjuelo y la cultura política

Por otro lado, si se entiende cultura política desde Gilberto Giménez (1996), citado en Torres (2003a), como “el conjunto de conocimientos, creencias, valores y actitudes que permiten a los individuos dar sentido a la experiencia rutinaria de sus relaciones con el poder, así como los grupos que le sirven como referencia identitaria”, la pertenencia a Tunjuelo Popular o la participación en sus actividades permite a las personas ampliar su visión política. Por un lado, se colocan en diálogo valores e ideas críticas alrededor de la educación tradicional y se reconoce su carácter político; se colocan en diálogo además representaciones críticas frente al Estado y en general el *status quo*; y se propone la construcción de un proyecto de vida que cuestiona las actitudes y prácticas cotidianas predominantes de las personas respecto al poder y a la autoridad.

Este impacto en la subjetividad política se fortalece o debilita en la medida en que las personas participen de los espacios cotidianos de Tunjuelo Popular, y posibilita una identificación con la apuesta política, una interiorización de los valores que se quieren desarrollar (como la solidaridad y la cooperación) y un mayor compromiso frente a las actividades desarrolladas. Este impacto además posibilita la emergencia de sujetos y sujetas políticas de cambio que estén dispuestas a desarrollar acciones y construir proyectos alternativos, guiados por una utopía.

Aprendizajes y oportunidades

Por último, se identificaron algunos vacíos o debilidades de la apuesta política de Tunjuelo Popular que, más allá de señalar falencias, representan potenciales propuestas de transformación de la misma experiencia y potenciales escenarios de aprendizaje colectivo.

Se identificó que faltan escenarios de formación y discusión interna frente a la apuesta política. No se encontraron espacios de diálogo y reflexión constantes específicamente acerca de la apuesta política de Tunjuelo Popular. Esta falta de escenarios de formación implica también que la apuesta política no sea tan clara y apropiada por todos los miembros de Tunjuelo. Y que así mismo no se generen espacios de reflexión y acción por ejemplo frente a los principios políticos amplios.

Si bien en las asambleas semestrales se desarrollan ejercicios de diálogo frente a algunos temas puntuales, no hay escenarios de formación específicamente políticos. Por ejemplo, si un principio político amplio de Tunjuelo Popular es el anticapitalismo, sería muy productivo que se realice una escuela o un taller sobre cómo se entiende el anticapitalismo y cómo se relaciona con Tunjuelo Popular.

Esto se identifica como necesario porque no siempre es claro cómo las personas que se vinculan a Tunjuelo (por ejemplo nuevos talleristas) se apropian o se identifican con la apuesta política. Al no desarrollarse escenarios de formación política se cae en el riesgo de que sólo las personas que llevan un tiempo considerable en el proceso o las personas que están más interesadas y hacen parte de esa instancia decisoria “integral” que se mencionó, sean las únicas que sepan de qué principios políticos se habla cuando se habla de la apuesta política de Tunjuelo.

Otro riesgo de no hacer esto es que pareciera que se asumen dos cosas que, a mi parecer, son problemáticas: 1) que no hay necesidad de un escenario de iniciación, o empalme, o capacitación por nombrarlo de alguna forma, en el que las personas que recién se vinculan al proceso, puedan ponerse en sintonía con las apuestas del proceso; porque 2) la apuesta política se va aprendiendo casi que por inercia: sólo con asistir a las sesiones del pre-universitario o a las asambleas semestrales las personas van a deducir cuál es la apuesta política de Tunjuelo y se van a sentir identificadas y se la van a apropiar.

Por otro lado, de realizarse estos talleres o escuelas de formación, si se sistematiza lo dialogado allí, serían un escenario no sólo de reflexión sino de contribución en términos de conocimiento desde los saberes populares. Es decir, estos escenarios de formación si

van conectados con la intención de generar reflexiones propias pueden configurar un escenario de producción de conocimiento.

Otro elemento que se identificó como una posible propuesta es en términos de pensarse un mecanismo o una forma para desconcentrar y descentralizar, o más bien, ampliar, la repartición de tareas y las responsabilidades. En este sentido se propone que se identifiquen las áreas de acción de Tunjuelo (por ejemplo comunicación, financiación, etc.), se dividan tareas y se intenten vincular más personas a cada área, además pensándose un carácter rotativo: puede haber una persona de titular que tenga un periodo más amplio, y una suplente que sea la rotativa.

5.2. LA APUESTA EDUCATIVA

Si bien en la fase descriptiva y analítica se mencionaron varios elementos de la apuesta educativa de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, esto no quiere decir que se encuentre estructurada en su totalidad o que sea consciente o explícita para todas las personas que hacen parte del proceso. Así entonces, primero se abordarán los elementos que se refieren a las concepciones educativas y pedagógicas -que, para el caso, giran en torno a la Educación Popular- para a partir de allí poder abordar algunos elementos como 1) la concepción que se tiene alrededor de la educación y de 2) quienes hacen parte de las prácticas educativas, así como 3) una reflexión en torno a la pedagogía. En segundo lugar se abordarán elementos que permitan entender cómo estas concepciones se traducen en la construcción de un currículo. A partir de allí, se abordarán las prácticas o experiencias educativas concretas, para terminar con un ejercicio de balance de la apuesta educativa.

5.2.1. Concepciones educativas y pedagógicas

Debido a que en Tunjuelo Popular no se han dado reflexiones específicas acerca de cómo se concibe la educación, la pedagogía o el currículo, es necesario identificar estos elementos para comprender la apuesta educativa.

5.2.1.1. Sobre la educación

Recordando, se puede entender lo educativo como

un proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales, intencional o no, que garantiza que los saberes y relaciones que una sociedad determinada cataloga como válidos se sigan reproduciendo, pero a la vez, que las condiciones de inequidad en el saber y en el poder encuentren en este escenario maneras de transformación (Barragán, Avendaño, & González, 2003, págs. 210-211).

En ese sentido se había ubicado la apuesta educativa de Tunjuelo Popular desde algunos elementos comunes de la Educación Popular como el cuestionamiento frente al orden social injusto en el que la educación tenía un papel reproductor del mismo, la intención explícita por transformar ese orden y construir una sociedad más justa y democrática en la que los sectores populares fueran los protagonistas de su propia liberación, para esto se buscaba afectar la subjetividad popular y se buscaba desarrollar metodologías coherentes con los objetivos mencionados.

Para Tunjuelo Popular la Educación Popular es una de las formas en la cuales se puede materializar la apuesta política pues se parte de que la educación es un ámbito político que está atravesado por relaciones de poder, pero que también se constituye como un potencial escenario de emancipación. Es por eso que desarrolla sus actividades educativas con la intención de generar una transformación social. En los escenarios educativos se identifica una posibilidad de confrontar, cuestionar y problematizar la realidad e incentivar valores como la desobediencia, la solidaridad, la cooperación, el apoyo mutuo o la importancia del diálogo para la construcción de relaciones sociales democráticas. Y en esa construcción los sujetos y sujetas involucrados en la educación ejercen unos roles particulares.

5.2.1.2. Sujetos y sujetas de la práctica educativa

La apuesta por una educación emancipatoria implica que la relación entre las personas esté basada en el diálogo, el respeto y mutuo reconocimiento de saberes, y la construcción de sujetos y sujetas críticas y autónomas. Es decir, es lo opuesto a la relación que se da en lo que Freire (2005) denominó educación bancaria: allí el sujeto del conocimiento, del saber y del poder es el educador, mientras que los educandos encarnan el lugar de la ignorancia y la sumisión; así entonces la voz que tiene validez es la del educador mientras a los educandos se les sumerge en una cultura del silencio y la obediencia. En esa educación la relación es expresión de desigualdad y opresión pues el sujeto activo de la relación es el educador que tiene que transmitir su conocimiento a los educandos, objetos pasivos de la educación, meros receptores del conocimiento.

En la relación educativa que plantea Tunjuelo, ambos, tanto quien asume el rol de educador como quien asume el rol de educando, son sujetos activos. Es decir, se parte del reconocimiento de los saberes de ambos, así uno opere desde saberes académicos y el otro desde saberes populares.

Por eso en Tunjuelo Popular se habla de talleristas y no de profesores o docentes, pues quien asume el rol de tallerista propone el abordaje de un contenido que es discutido y decidido en conjunto con los y las educandas y cuya intención es provocar la problematización de la realidad, potencializar el desarrollo de capacidades críticas de análisis de la realidad y cuestionar las relaciones de autoridad y poder que vienen implícitas en la relación educativa tradicional. Esto se ve por ejemplo en los testimonios de ex-educandas donde mencionan que veían a los talleristas como amigos o apoyos o cómplices para construir sus vidas⁹⁰.

Expresión de esto está cuando las ex-educandas identifican que la intención de Tunjuelo Popular no era generar un escenario educativo donde lo importante fuera adquirir o transmitir conocimientos en términos memorísticos sino la preocupación era el

⁹⁰ Véase *infra* pág. 154

crecimiento de la persona⁹¹. Y por eso la preocupación porque la relación educativa se diera alrededor del diálogo para intentar romper la pasividad de los y las educandas, y además incentivar y apoyar sus propuestas para que la única voz que tuviera validez no fuera la del tallerista.

Esta relación educativa que se propone enfrenta a quien ejerce el rol de educador también a un cuestionamiento de sus prácticas. La intención es que los escenarios educativos sean lo más participativos posibles, en donde el rol del educador sea un rol dinamizador más no directivo ni autoritario en la relación educativa y donde no sea su voz la que prime en la dinámica educativa. En ese mismo sentido, Omar menciona que, por ejemplo para él, existe un reto muy fuerte en el diálogo

porque, es algo que he tratado de hacer cuando me dirijo con las chicas y los chicos en las sesiones es que no se queden con mi idea, yo no quiero decirles «piense así», [...] que eso es lo que hace la academia: referenciar, abstraer y poco llevar a la discusión práctica de la cotidianidad [...]. ¿Cómo hacer para quitarme también esa costumbre tan paila de la academia de hablar desde verdades y de sentir que [...] mi palabra es más alta que la palabra de ellos porque el otro no tiene nada que decirme? (O. Jiménez, Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", 22 de octubre de 2016).

Este es otro reto que presentan los espacios de educación popular: no sólo es lograr la transformación de quien asume el rol de educanda o educando, porque logrando esto no es suficiente para transformar la relación educativa y las relaciones de poder que ella contiene y reproduce. Es necesario también que quienes asumen el rol de educadoras o educadores generen una reflexión sobre qué relaciones de poder se reproducen desde este rol, y se generen acciones para cambiar ese desequilibrio en el escenario educativo. Si no hay esa actitud de autocrítica y la apertura para aprender de sus propios errores, la práctica educativa, por parte de quienes asumen el rol de educar, perdería su potencial transformador.

Por otro lado, la intención de formar sujetos y sujetas críticas a partir de la relación educativa se ve reflejada cuando las ex-educandas mencionan cambios en las prácticas

⁹¹ Véase *infra* pág. 153

cotidianas o en las ideologías políticas, expresadas en actitudes más críticas frente al mundo o relaciones más cooperativas y no tan competitivas e individualistas⁹².

Como se asume que el educador o educadora no son dueños de la verdad ni del saber, es que se asume al conocimiento como una construcción colectiva, en donde ambas partes tienen la misma posibilidad de enseñar y aprender entre sí y, al tiempo, tienen la posibilidad de transformar la realidad. Para lograr esto es que se han elaborado, puede que no de manera explícita y consciente, propuestas pedagógicas.

5.2.1.3. Principios pedagógicos y metodológicos

En primera instancia se parte de que la pedagogía es “un saber teórico práctico que tiene que ver con las preguntas por las finalidades de la educación” (Barragán, Avendaño, & González, 2003, pág. 216), es decir, responde al *para qué* de las apuestas educativas. La pedagogía es entonces una reflexión intencional sobre la educación, y es a partir de allí que este elemento se puede abordar en la apuesta educativa de Tunjuelo Popular a través de las reflexiones frente a la intencionalidad de sus prácticas educativas, a pesar de que no hay una reflexión específica estructurada alrededor de lo que se considera pedagogía al interior del proceso.

Estas reflexiones se pueden interpretar a partir de dos elementos: los principios pedagógicos y los principios metodológicos. Desde Barragán, Avendaño & González (2003) los primeros se pueden entender como los planteamientos que orientan, dotan de sentido y articulan la intencionalidad educativa, mientras que los segundos se pueden entender como las maneras de llevar a la práctica los principios pedagógicos.

Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos que a continuación se exponen expresan las intenciones y finalidades de la apuesta educativa de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular.

⁹² Véase *infra* pág. 153

1. Intención de cerrar la brecha de desigualdad en el acceso a la educación superior por parte de los sectores populares

En primera instancia, en Tunjuelo se ubica una situación problemática en el acceso desigual a la educación superior por parte de los sectores populares. Y para incidir allí es que se propone la realización de un pre-universitario gratuito y planteado desde la Educación Popular. Allí se quiere entonces presentar una alternativa a los y las jóvenes de sectores populares para prepararse para las pruebas Saber 11 que definen el acceso a una educación superior de calidad.

Esta situación se identifica como problemática en tanto el Estado no garantiza la preparación para la Prueba Saber 11 de manera que sea accesible para todas las personas, sino que los y las estudiantes de colegio tienen que pagar un curso de pre-icfes privado o resignarse a afrontar la prueba sin alguna preparación específica para la prueba. En ese sentido es que, frente a esa necesidad, se propone ofrecer un curso de pre-universitario cuyo mayor atractivo es que es gratuito, y en esa medida posibilita que esos sectores puedan acceder a una preparación específica para dichas pruebas.

Por otro lado está la intención de que las personas que se vinculan al ciclo del pre-universitario puedan acceder a la educación superior, siendo conscientes que esto no se plantea como un objetivo específico en términos de que se pueda medir si se cumple o no y que eso sea una expresión de la efectividad de la práctica educativa. Esto porque el efecto que puede tener un ciclo de pre-universitario de seis meses, en comparación con por lo menos once años de educación tradicional es muy difícil de medir.

2. Desarrollo de pensamiento crítico

El escenario del pre-universitario posibilita que se generen espacios de diálogo en los que se puedan generar cuestionamientos frente al status quo y que se puedan desarrollar reflexiones críticas frente al orden social dominante. Entonces la intención no es sólo abordar los contenidos que van a ser evaluados en las Pruebas Saber 11 sino

problematizar y transformar la relación educativa y poder pensarse la posibilidad de transformar escenarios tanto cotidianos como estructurales de la vida. En el mismo sentido, una de las intenciones de desarrollar estas reflexiones era incentivar la organización de educandos y educandas bien fuera en Tunjuelo Popular o en otra organización social para la transformación del orden social injusto.

Esto se relaciona con la intención de que los sectores populares no sólo se constituyan en sujetos activos de la relación educativa sino que se puedan constituir en sujeto político de cambio de su propia realidad.

3. Desarrollar una práctica educativa solidaria

Para poder crear un escenario educativo de estas características, está la intención de desarrollar una práctica educativa solidaria que sea construida desde la horizontalidad, incentivando la participación de los y las educandas, en donde se resignifiquen los roles de la educación, se reconozcan y potencien los saberes populares y sea una educación situada y contextualizada con el territorio donde tiene lugar.

En esta práctica educativa sería indispensable que se planteen relaciones no autoritarias, donde a través del diálogo se transforme el rol pasivo que se le asigna a los y las educandas y se reconozcan, valoren y fortalezcan sus saberes, capacidades e intereses. Los contenidos temáticos de esta práctica deberían estar conectados con la realidad local y con un conocimiento y relacionamiento con el territorio donde se habita para así posibilitar la transformación del contexto más cercano.

4. Potenciar la construcción de un proyecto de vida alternativo

La apuesta educativa, al presentarse como un escenario en el cual se puede materializar la apuesta política y que posibilita el encuentro con personas del territorio, tiene la intención de sobrepasar el escenario del pre-universitario para así poder construir proyectos de vida alternativos, relacionados directamente con la construcción de la apuesta política basada en el anticapitalismo, el antipatriarcado y el ecologismo.

Para poder aportar a la construcción de esas alternativas de vida al status quo es que se han creado espacios como los talleres que tenían lugar luego de las sesiones de los componentes obligatorios del pre-universitario (como teatro, dibujo, I.V.U., sustentable o música) en donde se quería posibilitar que los intereses de las y los educandos pudieran crear un vínculo con Tunjuelo Popular más allá de las sesiones del ciclo.

El otro escenario que se plantea como posible afluente (recordando la metáfora del río) para potenciar ese proyecto de vida alternativo es la creación de los talleres libres⁹³ que se desarrollaron en el segundo semestre de 2016 que se constituían en un escenario educativo pero con la intención de generar relaciones con las personas que habitan el territorio.

Principios metodológicos

Los principios metodológicos son las maneras en las que se llevan a la práctica los principios pedagógicos, es decir, son el *cómo* se materializan las intenciones de la práctica educativa. Como no se ha desarrollado una reflexión específica alrededor de estos elementos, a continuación se expondrán los contenidos y las técnicas que identificaron en la investigación sobre la práctica educativa de Tunjuelo Popular.

1. Utilización de técnicas participativas y dinámicas

Para poder construir una relación educativa solidaria se ha recurrido a la búsqueda de técnicas que posibiliten la ruptura con la educación tradicional y posibiliten un diálogo entre educadores y educandos. Esta preocupación por volver participativos y dinámicos los espacios educativos es transversal a toda la práctica educativa de Tunjuelo. Ejemplo de

⁹³ Recordar que se realizaron talleres de danza andina, portugués, artesanías y tejido, escrituras creativas, fitness y acondicionamiento físico, arte y literatura para niños y niñas, fotografía, artesanía para niños y niñas y cine-foros.

esto es la utilización de juegos disparadores y otras actividades en Lectura Crítica⁹⁴ o el abordaje dinámico que se dio en Biología en su momento⁹⁵.

2. Problematización de la realidad

El desarrollo de ejercicios que permitan la problematización y cuestionamiento de la realidad se identifica específicamente en los componentes de Lectura Crítica y Pensamiento Social Nuestroamericano e incluso, aunque en menor medida, en Razonamiento Cuantitativo.

Por el lado de Lectura Crítica a través de la elección de contenidos temáticos que incentiven la reflexión, se posibilita que se aborden temas que tienen la intención de cuestionar al orden social dominante. Específicamente el abordaje de temas como la libertad, las relaciones de poder, la memoria colectiva, la relación con la naturaleza, el matrimonio entre parejas del mismo sexo o el conflicto armado, por ejemplo, representan escenarios donde se puedan cuestionar valores, actitudes y relaciones y se pueda contribuir a una lectura crítica del mundo.

PSN a través del abordaje de los contenidos temáticos que evalúa el ICFES (con un componente importante de historia) se propone cuestionar no sólo el papel de la historia (como si el pasado estuviera muerto) sino al tratar temas de actualidad se intenta colocar en diálogo ideas que cuestionen las relaciones de poder en la sociedad y la autoridad del Estado, y que se puedan valorar expresiones de resistencia y transformación social por ejemplo desde los movimientos sociales. Es decir, el objetivo es cuestionar que la realidad se presente como inmodificable y estática, a través del abordaje de procesos históricos donde se expresa la posibilidad de cambio social. Además está la intención de colocar en diálogo una propuesta de ciencias sociales desde las epistemologías del sur (de allí el nombre de nuestroamericano).

⁹⁴ Véase *infra* pág. 147

⁹⁵ Véase *infra* pág. 150

En el componente de Razonamiento cuantitativo se identifica el querer cuestionar la realidad en términos de que, por ejemplo, cuando Nelson guiaba sus talleres lo hacía no sólo desde lo numérico sino a partir de hablar de las relaciones de género.

3. Problematicación respecto a la forma de aprender

El desarrollo de ejercicios que cuestionen la forma de aprender se identificó específicamente en los componentes de Razonamiento cuantitativo y Lectura Crítica.

En Razonamiento cuantitativo se han desarrollado actividades encaminadas a visibilizar que el aprender o el conocer no pasan sólo por la memorización de fórmulas o números, o con la intencionalidad de pasar un examen, sino que se pueden establecer relaciones con la realidad y, a través de ejemplos cotidianos, ver la conexión entre los contenidos del componente y la realidad que día a día viven.

Por el lado de Lectura crítica se problematiza tanto la idea de que leer es aburrido, como que leer implica necesaria y exclusivamente textos escritos. A través de este planteamiento se proponen ejercicios para leer críticamente otros textos e incluso a sí mismos como personas. Otro ejercicio que se realiza es promover la escritura para así también generar una actitud más activa en los educandos y educandas.

5.2.2. El currículo

Como la principal práctica educativa de Tunjuelo Popular es alrededor del desarrollo de un pre-universitario y allí se abordará el currículo. El currículo expresa la selección, organización, distribución y evaluación de los contenidos de las prácticas educativas que, en este caso, se mueven entre dos elementos que se han denominado *lo fundamental* y *lo urgente*. Lo fundamental se refiere a los elementos que, de acuerdo a la apuesta política y educativa, son necesarios para poder desarrollar una lectura crítica del mundo. Mientras que lo urgente hace referencia a los contenidos que evalúa el ICFES en las Pruebas Saber 11 y cuyo abordaje es necesario para poder incidir en los resultados de la prueba de las y los educandos y que así puedan acceder a la educación superior.

En principio se identifica una tensión entre estos dos elementos, pues en algunos casos hay contenidos temáticos muy cerrados o definidos (por ejemplo temas históricos) que son difíciles de abordar de manera reflexiva, participativa y crítica. Sin embargo, una posible solución a este dilema es que se abordan los contenidos temáticos no tanto como una limitación o un obstáculo sino como el escenario en el que, debido a la exigencia por parte del ICFES, la práctica educativa del pre-universitario se desenvuelve. Y en ese sentido es también un reto, una posibilidad, que se presenta para transformar la misma práctica educativa en ese contexto.

Pero además se menciona que esos conocimientos que se exigen institucionalmente no necesariamente son innecesarios o inservibles -aunque tengan sus limitaciones- y que sí es necesario que exista una conexión entre esos contenidos exigidos (lo *urgente*) y los deseados (lo *fundamental*).

Se identifica que esos saberes académicos están desconectados de la realidad, sin pensarse las transformaciones materiales pues se quedan en un plano abstracto. Sin embargo, esos conocimientos que son requeridos o exigidos por el ICFES, esos saberes académicos, no necesariamente son descartables en un proyecto de educación popular sino que representan también un reto frente cómo articularlos con un proyecto que se piense la transformación social.

Como el pre-universitario se desarrolla en dos escenarios (componentes y talleres) así se abordarán los contenidos curriculares. Hay que señalar que existe una debilidad frente a estos contenidos en los componentes pues no siempre se condensan en un documento y la mayoría de las veces los temas y propuestas de abordaje se quedan en los integrantes de cada componente y no circulan de manera amplia. Debido a esto hay una limitación en este sentido por lo que el currículo se abordará de forma amplia.

Componentes

Los componentes obligatorios que se dieron en el 2016 y que siguen activos (lectura crítica, razonamiento cuantitativo y pensamiento social nuestroamericano) presentan cada uno su particularidad.

En el caso de Lectura crítica los elementos que evalúa el ICFES en la Prueba Saber 11⁹⁶ giran alrededor del desarrollo de capacidades y habilidades de lectoescritura y análisis textual por lo que se abre una posibilidad en términos temáticos. Es decir, cuentan con una mayor amplitud en la escogencia de los temas que pueden abordar y desde allí se posibilitan reflexiones más allá de los contenidos exigidos por el ICFES. En ese sentido se propusieron para el año 2016 por ejemplo cuatro ejes temáticos: 1) identidad, intersubjetividad y género, 2) oralidad y memoria, 3) relaciones interpersonales y 4) vida, muerte y naturaleza.

Para PSN si bien el examen del ICFES evalúa capacidades y habilidades⁹⁷ es necesario el abordaje de varios hechos históricos tanto en Colombia como en el panorama internacional, lo que ha planteado una dificultad en términos del abordaje temático a través de una metodología participativa y que posibilite la reflexión crítica. Para el año 2016 por ejemplo se propusieron cuatro ejes temáticos: 1) Introducción al Pensamiento Social Nuestroamericano, 2) Latinoamérica y el Caribe, 3) Colombia y 4) nuestro territorio. El primer eje respondía fuertemente a la intención desde el componente de abordar epistemologías desde el sur⁹⁸, mientras que los siguientes ejes respondían a un abordaje histórico de los ámbitos internacional, nacional y local.

En el caso de Razonamiento cuantitativo, los contenidos que se abordaron coincidían con las competencias que evalúa el ICFES, atravesadas por contenidos específicos de

⁹⁶ Para la prueba de Lectura crítica las competencias a evaluar son: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, y reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. Véase ICFES (2015). Bogotá: ICFES. pág. 17 y 18.

⁹⁷ Para el caso de la prueba de Sociales y Ciudadanas se evalúa: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, y pensamiento reflexivo y sistémico. Véase ICFES (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá: ICFES. pág. 51-59.

⁹⁸ Al respecto se abordó por ejemplo el texto “Ciencias sociales, integración y endogénesis”, En: Fals Borda, O (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: Editorial El Colectivo. pág. 81- 90.

estadística, geometría, álgebra y cálculo⁹⁹. De estadística se abordaron lectura de datos, tablas, gráficos, fracciones y probabilidad; de álgebra y cálculo se abordaron fundamentos de potenciación, radicación y logaritmos, ecuaciones, funciones racionales, polinomiales, exponenciales y logarítmicas; y de geometría se abordaron figuras y cuerpos geométricos, áreas, volúmenes, ecuaciones de cónicas y trigonometría. El tema que intentó articular estos contenidos era el de la situación agraria y alimentaria del país, pero se señala que se cayó en varias ocasiones en metodologías tradicionales.

Talleres

Por su parte, el desarrollo de talleres no responde a contenidos que se vayan a evaluar en las Pruebas Saber 11 sino que pretenden constituirse como un escenario en el cual se puedan desarrollar los intereses y capacidades de las y los educandos (como dibujo, música o teatro entre otras). Además, la intención es que allí se puedan desarrollar reflexiones sobre otros escenarios de la vida distintos al educativo-formal, como el ecológico a partir de un componente fuertemente práctico (caso de agro-eco-biología) y donde se cuestionen y transformen las prácticas de consumo (caso de sustentable) o donde se plantee la necesidad de la organización social (caso de I.V.U.).

Los contenidos curriculares que se pueden identificar, podrían condensarse de la siguiente manera:

Reflexión sobre la coyuntura socio-política

Uno de los contenidos más recurrentes gira en torno a abordar temas de la actualidad socio-política del país y del ámbito internacional con la intención de desarrollar lo que se nombra como pensamiento crítico en tanto reflexiones frente al orden social dominante.

⁹⁹ Véase ICFES (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá: ICFES. pág. 39.

Formación en valores solidarios

Para posibilitar la creación de una práctica educativa solidaria y poder cuestionar valores como la competencia, el individualismo, la indiferencia y el egoísmo se realiza el abordaje de temas a través de los cuales se promueva el apoyo mutuo y la cooperación.

Promoción de una conciencia ecológica

El abordaje de contenidos que inciten el cuestionamiento de las formas en las que el ser humano se relaciona con la naturaleza también ha estado presente. No sólo en términos de cuestionar las prácticas de consumo y desperdicio de los recursos naturales sino también como un escenario donde se construye autonomía (por ejemplo en términos de pensarse la autonomía alimentaria).

Promoción de la organización social

Un contenido que si bien no es explícito (a excepción de I.V.U. que ya no está activo), está presente es que a través de la selección de temas específicos se aborde también la necesidad e importancia de que las personas se organicen para poder incidir en la transformación de su realidad y su contexto más inmediato.

Así entonces se puede observar cómo a través de los contenidos curriculares de la apuesta educativa de Tunjuelo Popular, si bien se desenvuelven en el marco de los contenidos temáticos que exige el ICFES para las Pruebas Saber 11, se ha podido generar una propuesta alternativa a los currículos tradicionales, que a su vez permite el enriquecimiento y transformación de los mismos. Pero también se perfila como una posible forma en la que desde los sectores populares se propongan formas distintas de conocer, aprender y enseñar en donde no sólo haya una conexión entre ideas y realidad sino que el conocimiento que se construya permita problematizar y transformar el orden social.

5.2.3. Las prácticas

La práctica educativa será entendida como la forma en la que los principios pedagógicos y metodológicos se materializan en escenarios determinados en el espacio y el tiempo. Es decir, se hace referencia a las prácticas de aula directamente relacionadas con las sesiones del pre-universitario (los componentes), las salidas territoriales y los talleres. Si bien no hay un desarrollo o reflexión específica que se haya dado en Tunjuelo Popular alrededor de su práctica educativa, el desarrollo de estas prácticas está atravesado por la toma de decisiones por parte de quienes asumen el rol de educadores, por ejemplo frente a la utilización de una u otra técnica. Estas decisiones pueden darse antes de la práctica (cuando hay un ejercicio de planeación previa), durante la práctica (cuando el mismo desarrollo obliga a realizar cambios) o puede ser producto de una decisión posterior a la práctica (cuando se realiza el balance de la práctica y se decide un cambio para una próxima ocasión).

Las prácticas educativas son “acumulados de acciones consecuentes con un proyecto definido por quienes las realizan” (Barragán, Avendaño, & González, 2003), es decir, se conciben como propuestas que se construyen con una intención consciente, a través de las cuales se posibilita la materialización de los objetivos tanto de la apuesta educativa como de la apuesta política de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular. Así se han podido distinguir dos tipos de práctica educativa, que a continuación se exponen.

Prácticas según la especificidad del escenario de pre-universitario

El desarrollo de un pre-universitario surge como respuesta a una necesidad específica: la falta de escenarios asequibles de preparación para las Pruebas Saber 11 por parte de los sectores populares. Esta situación se identifica como una expresión del orden social desigual en el que se “impide que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas” (Torres, 2007, pág. 15) y en el que la preparación para dichas pruebas responde a la capacidad que se tenga de pagar un curso privado para tal efecto, por lo que se asume que los sectores populares no llegan con la

misma preparación y por tanto, en una posición de desventaja para acceder a la educación superior.

Debido a la naturaleza dinámica de este escenario es que se generan espacios de planeación, seguimiento y evaluación del proceso. Los momentos de planeación en términos curriculares y metodológicos tienen lugar en cada componente (PSN, Lectura crítica y Razonamiento cuantitativo) y al interior de cada componente se evalúa el ciclo anterior, se discute y se llegan a acuerdos frente a los temas a abordar y la metodología para hacerlos. Los momentos de seguimiento también tienen un escenario en las reuniones que realiza cada componente pues se reúnen con mayor regularidad (semanal) para ajustar los cambios necesarios para las sesiones del pre-universitario. El escenario de evaluación, si bien se realiza también en las reuniones semanales de los componentes, en todas las asambleas semestrales de Tunjuelo se dedica un espacio específico para evaluar el ciclo de pre-universitario y realizar los cambios pertinentes y ajustar los horarios y los espacios para las sesiones. Estos espacios de planeación, seguimiento y evaluación se constituyen en escenarios formativos tanto personales como colectivos donde se discuten aspectos de la apuesta política y la apuesta educativa y se busca la coherencia entre el discurso y la práctica.

El otro escenario que se desarrolla en el pre-universitario es el de talleres (como música, teatro, dibujo o agro-eco-biología). Allí la planeación, seguimiento y evaluación se realiza desde las personas que por su interés o aptitudes proponen y lideran estos escenarios.

Un escenario adicional que se da en el ciclo del pre-universitario son las salidas territoriales. Estas se relacionan con dos elementos que desde Tunjuelo Popular se identifican en la Educación Popular: la multidimensionalidad y la multiespacialidad, que se relacionan con las distintas maneras de aprender y con que en todos los escenarios, no sólo en las aulas, se aprende y se conoce. Estas salidas territoriales entonces presentan un objeto de conocimiento que sería el territorio, que se intenta abordar desde los componentes del pre-universitario y así poder observarlo desde distintas perspectivas. Además tiene la intención de generar un acercamiento con el territorio donde se desarrolla el pre-universitario (como en los años 2012 y 2013 que se realizaron recorridos

por el Río Tunjuelo) o de acercarse a otras zonas de la ciudad como escenarios de aprendizaje (como el parque Entre Nubes, algunos humedales de Kennedy, el páramo de Sumapaz o el centro histórico de Bogotá entre otros).

La planeación de estos escenarios se hace en las asambleas semestrales donde se deciden las fechas en las que se realizarán y se proponen varias opciones de lugares donde realizarlas. El seguimiento y evaluación de estas actividades si bien se realiza de manera informal en las sesiones y en los encuentros cotidianos entre talleristas, también tiene su escenario en las asambleas semestrales donde se evalúa el ciclo en su integralidad.

Prácticas según la población

La principal población con la que se trabaja es con jóvenes porque se asume que están en un momento donde están decidiendo qué hacer con sus vidas luego de salir del colegio. Ese momento se ve como una oportunidad para presentarles propuestas alternativas al orden social dominante debido también a que existe la sensación de que en la juventud reside un potencial transformador¹⁰⁰ y con la intención de que allí se pueda potenciar y desarrollar una capacidad organizativa y propositiva.

El trabajo con jóvenes entonces se caracteriza por la formación académica (pre-universitario) en articulación con otros escenarios desde el arte (como los talleres) como un elemento motivador para su acercamiento al proceso y para la construcción de sujetos y sujetas críticas.

5.2.4. Balance

Como conclusión se presenta una metáfora para comprender la apuesta educativa de Tunjuelo Popular, luego se realiza un balance frente a lo pedagógico y lo metodológico de la apuesta educativa para pasar a las limitaciones identificadas en la práctica que se convierten en posibilidades de transformación de la misma experiencia.

¹⁰⁰ Véase *infra* pág. 154

La apuesta educativa como semilla

La apuesta educativa de Tunjuelo se puede comprender a partir de la metáfora de la semilla en varios sentidos.

Por un lado, el acto de sembrar una semilla implica una temporalidad larga, la germinación no se dará en un corto plazo y en esa medida la intención por desarrollar una apuesta educativa se hace con la claridad de que los cambios o efectos no serán inmediatos. El hecho de que muchas de las educandas o educandos no pasen a una universidad pública o que no se vinculen inmediatamente a una experiencia organizativa no quiere decir que la apuesta educativa haya fracasado, sino que incide en niveles que no necesariamente son visibles en lo inmediato¹⁰¹.

Por otro lado, una semilla para que pueda germinar y crecer necesita de un constante cuidado. Si la apuesta educativa se descuida o no se le dedica el suficiente trabajo, tiempo y compromiso puede derivar en una acción sin mucha fuerza o incidencia y que simplemente se quede en considerarse una acción altruista que genere la sensación de que se está haciendo algo para transformar la sociedad y hacerla un poco menos peor. De allí la importancia de los posibles aprendizajes que se abordarán posteriormente.

Además la acción de sembrar implica un contacto con la tierra, no es una acción abstracta en donde se espere que una idea transforme la materialidad por arte de magia o por inercia. El sembrar implica una acción, y una acción en la que se entra en contacto directo con la tierra, con el territorio: implica *echar raíces*. De allí la intención de desarrollar un trabajo territorial, que esté anclado a la realidad, al contexto de las personas que hacen parte de la relación educativa, y partir de allí para pensarse formas de construir formas de vida autónomas y democráticas.

Y en cuarto lugar, la apuesta educativa opera en términos de semilla en la medida en que la intención de desarrollar una práctica educativa está ligada a la construcción de una apuesta política amplia. En ese sentido la apuesta educativa representa el escenario que

¹⁰¹ De allí la importancia del incidir en la cultura política, véase *infra* pág. 204

puede alimentar (cual si fueran frutos de una cosecha) la construcción y materialización de la utopía.

Sobre lo pedagógico

Derivado de la opción por la Educación Popular se puede identificar que la apuesta pedagógica de Tunjuelo Popular se manifiesta a través de la intención de generar condiciones para la participación y organización de los sectores populares no sólo referente a los escenarios creados por el colectivo sino como un insumo para la transformación de la realidad social que se proyecta como objetivo político.

Es decir, la apuesta educativa se ve como el escenario en el cual se pueda materializar y expresar en la práctica la apuesta política en términos de que posibilite la construcción del proyecto de vida colectivo que posibilite la emergencia de una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista.

Sobre lo metodológico

La búsqueda de metodologías coherentes con las intencionalidades políticas se ha expresado en la utilización de técnicas participativas específicamente en el ciclo del pre-universitario que buscan romper y resignificar los roles que se les asignan a educandos y educadores en la educación tradicional. Se pudo identificar un rechazo en principio a la lógica académica en términos de que está presente la intención de que las sesiones no sean catedráticas y que giren en torno a un monólogo de quien ejerce el rol de educador. Sin embargo, la información registrada por Tunjuelo Popular no expresa suficientes elementos frente al cómo se han desarrollado esas técnicas ni, por ejemplo, la recepción que han tenido en educandos y educandas.

A pesar de las limitaciones que a continuación se exponen, es importante resaltar que se identifica una potencialidad en la apuesta educativa de Tunjuelo Popular de ganar estructura y solidez por dos razones: como Tunjuelo se proyecta así mismo como proyecto

en construcción (de allí el nombre de Pre-Universidad) está claro que la práctica del pre-universitario necesita de un ejercicio de reflexión, evaluación y proyección constante; por otro lado, y relacionado con lo anterior, está la intención de caminar en la construcción de un escenario de bachillerato popular e incluso de universidad popular, lo que se convierte en un elemento de motivación importante pues está clara la intención de crecer y no hay una sensación de conformidad frente a la práctica educativa.

De allí es que de nuevo reviste mucha importancia el hecho de contar con un espacio propio (el Rincón Cultural El Caracol) como un paso que permite avanzar hacia la construcción de esa apuesta más amplia. Y allí la creación de escenarios como los talleres que se desarrollaban como complemento del pre-universitario, junto con los talleres libres realizados en el segundo semestre de 2016 con la intención de relacionarse con la comunidad vecina, son intentos de construir escenarios más estructurados y más constantes que permitan la conexión o el puente entre el escenario puntual del pre-universitario con la construcción del proyecto de vida colectivo que aporte a la transformación del orden social.

Limitaciones y aprendizajes

Frente a las limitaciones para poder comprender a fondo la apuesta educativa de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular, una de las más importantes es la falta de registro de su práctica educativa. El hecho de que muchos elementos de la práctica no se hayan compilado de alguna forma dificulta tanto el abordaje de los mismos en términos investigativos como la posibilidad de que dentro del mismo proceso se pueda generar una reflexión estructurada frente a la propia práctica educativa. En este sentido, la interpretación de la apuesta educativa presentó varias limitaciones que se pueden convertir en futuras exploraciones investigativas y posibles oportunidades de aprendizaje, reflexión y transformación para la misma experiencia.

Esta falta de registro se ve expresada en que hay una deficiencia en términos de la circulación y socialización de las propuestas educativas al interior del mismo proceso. Los

contenidos curriculares, las propuestas metodológicas y las reflexiones que se realizan sobre la práctica educativa se limitan a los componentes y a las personas que los conforman. La ausencia de un espacio amplio para reflexionar y dialogar específicamente sobre las prácticas educativas hace que estos aprendizajes se queden sólo en el nivel de los componentes y no se socialicen los aprendizajes de las mismas.

Esto sumado a que hay una constante vinculación de nuevos y nuevas talleristas, presenta la dificultad adicional de que no se pueda construir de manera continua una propuesta educativa de cada componente que pueda crecer y enriquecerse con cada ciclo nuevo del pre-universitario.

Relacionado con lo anterior, se identificó que faltan espacios de formación específicamente alrededor de educación y pedagogía, teniendo en cuenta la llegada de nuevos talleristas, pero además, que estos escenarios constituyen como espacios de aprendizaje personal y colectivo. Si bien en las asambleas se desarrollan ejercicios de formación, no hay un escenario constante en el cual las nuevas personas puedan empaparse de la apuesta educativa en términos de Educación Popular así como tampoco hay un escenario que sirva para ampliar y nutrir la apuesta educativa y poder generar reflexiones estructuradas al respecto.

Si se realizara un ejercicio constante alrededor de, por lo menos, registrar las actividades realizadas se podría ir generando no sólo un compendio metodológico frente a las técnicas usadas, sino una reflexión (y transformación) de las mismas prácticas educativas. Por ejemplo se podría producir conocimiento alrededor de cómo en escenarios de pre-universitario popular se enseña o se conoce matemáticas, o sociales, o química por ejemplo.

Otra dificultad que se identificó es que los escenarios de talleres (teatro, dibujo, música, etc.) están desligados de los demás escenarios del pre-universitario en la medida en que lo que ocurre allí no se socializa sino que de nuevo, las reflexiones y aprendizajes se quedan en las personas que asisten a los talleres. Esto genera que el resto de personas del

proceso no siempre tenga claro qué sucede en estos espacios. La posibilidad de registrar lo que se hace abre la posibilidad a reflexionar sobre lo que se hace.

Una propuesta que podría de alguna forma reconectar y revitalizar la comunicación entre los componentes es la realización de encuentros constantes y permanentes para poder hacer seguimiento al proceso educativo como podrían ser reuniones mensuales.

Otra posibilidad de aprendizaje para Tunjuelo Popular es en términos de poder llegar a un consenso acerca de la forma en la que se registre lo hecho de manera que de insumos para reflexionar sobre la práctica educativa en escenarios formativos específicos para ello. El segundo semestre del año podría ser el escenario ideal para desarrollar estos momentos de formación debido a que las sesiones del ciclo del pre-universitario ya han acabado y se puede destinar el tiempo para otras actividades.

Para que esto no recaiga en pocas manos se propone la división de tareas y la creación de una instancia específica para el registro y procesamiento de la información de las actividades educativas y que desde allí se potencie y posibiliten escenarios de reflexión y producción de conocimiento.

5.3. MOMENTO PROSPECTIVO

Al finalizar la etapa interpretativa de la investigación, se convocó una reunión el 29 de abril de 2017, que sirviera de socialización de este momento de la investigación y a su vez realizar el momento prospectivo, es decir, partiendo de los resultados de la sistematización poder pensar propuestas hacia el futuro para que la misma experiencia de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular mejorara y se cualificara.

De este escenario de diálogo no saldría una planificación detallada expresada en propuestas concretas de acción hacia el futuro, sino que sería un escenario de reflexión frente a las limitaciones y aprendizajes que emergieron producto de la investigación. Estas reflexiones se transformarían en propuestas para ser discutidas en la asamblea semestral de Tunjuelo, que es el espacio colectivo donde se toman las decisiones de este tipo.

Teniendo esto en cuenta, a continuación se describen los elementos más significativos que emergieron en este momento prospectivo.

5.3.1. Reflexiones transversales

Como la apuesta educativa y la apuesta política están fuertemente entrelazadas surgieron propuestas o reflexiones trasversales. Una de esas reflexiones era alrededor de fortalecer los lazos afectivos entre las personas que integran Tunjuelo Popular. Esto se relaciona tanto con crear espacios de encuentro así como con incentivar un mayor involucramiento en las actividades que se realizan en términos de que se pueda generar una actitud más activa¹⁰².

Esto con varios propósitos, serviría para que las personas que lleguen nuevas al proceso se sientan identificadas y se pueda desarrollar un sentido de pertenencia con la experiencia (en el sentido de posibilitar generaciones de relevo). Además se posibilitaría que se establezcan lazos entre personas de distintos componentes que muchas veces funcionan aislados los unos de los otros. Esto permitiría a su vez que se generara mayor compromiso e interés por las actividades que van más allá del pre-universitario posibilitando que las personas se vinculen a Tunjuelo más allá del rol de tallerista. Así se contribuiría también a que la comunicación sea mucho más fluida y que, en la medida que haya más personas interesadas, se posibilite una desconcentración de las tareas y responsabilidades.

La creación de lazos afectivos también se refiere a los lazos que se creen entre talleristas y educandos y educandas, pues en la medida en que se construya una relación que vaya más allá del escenario educativo del pre-universitario, se fortalece la posibilidad de que se puedan vincular a otras actividades y propuestas de Tunjuelo Popular.

¹⁰² Expresada por ejemplo en cuando se realiza una actividad de integración con educandas y educandos, que las y los talleristas se sientan motivados para participar.

5.3.2. Sobre la apuesta educativa

Específicamente sobre la apuesta educativa, uno de los escenarios que se mencionó que es necesario fortalecer, pues de ahí se parte para el resto de actividades, son los escenarios de encuentro micro. Es decir, las reuniones de los componentes, que al ser más constantes y en donde hay más asistencia sirven de base para fortalecer el compromiso, el sentido de pertenencia y el trabajo. También es importante reconocer que los componentes son el motor del pre-universitario y que es debido a ese trabajo que se ha podido mantener el proceso. Por ejemplo, desde el fortalecimiento de esos escenarios se podría generar la articulación con espacios formativos de la CPEPEL como son las ENEP o las JEP.

Se propuso por ejemplo que se abordara por lo menos una sesión de unas ENEP sobre matemáticas y razonamiento cuantitativo para gestionar un escenario formativo específico frente a estos temas. Esto con la intención de fortalecer estos componentes y poder generar un compromiso continuo de estos talleristas que permita que se puedan vincular más allá de las sesiones del pre-universitario. Al ser un escenario formativo pero no cerrado o exclusivo para talleristas de los procesos de la CPEPEL se podría generar más responsabilidad frente a la asistencia allí. Sin embargo se señala la urgencia y la importancia de la creación de un escenario formativo interno constante, tampoco cerrado sólo a Tunjuelo pero si prioritariamente para Tunjuelo.

Se señaló la importancia de dinamizar el segundo semestre del año porque como no hay sesiones de pre-universitario, muchos y muchas talleristas se desconectan de lo que pasa en Tunjuelo. Se señala que por ejemplo, el hecho de que Lectura Crítica se reuniera en ese periodo, fortaleció el trabajo tanto en términos de planeación, así como también fortaleció los vínculos personales, y se identifica este momento como el apropiado para adelantar las tareas de formación.

Específicamente se propuso que como forma de trabajo en las sesiones, se trabajara de a parejas. Es decir, que dos talleristas guíen y desarrollen una sesión específica con eso se pueden apoyar entre sí y posibilitar también un relacionamiento entre talleristas que vaya

más allá del desarrollo de la sesión. Además, habría un mayor compromiso en la medida de que si una persona falla va a afectar fuertemente el desarrollo de la sesión y por eso se generaría un sentido de responsabilidad mayor.

Una dificultad que tiene este enfoque de trabajar en grupos pequeños es que puede provocar un aislamiento en el componente (como estaba pasando) y que no se posibilite la articulación con el resto del colectivo.

Por eso surgió la necesidad de pensarse un mecanismo o una instancia que posibilite e incentive la comunicación y la articulación de los componentes y que se puedan articular a la apuesta política amplia. Al respecto surgieron algunas propuestas: una podía ser incluir en las reuniones de los componentes asuntos que fueran más allá de los contenidos temáticos o del diseño metodológico de las sesiones, y que permitieran generar un vínculo con las demás actividades; otra era que se realizaran ejercicios formativos al interior de los componentes que abordara temas tanto de la apuesta educativa (como principios o metodologías de la educación popular) como de la apuesta política (como discusiones sobre los principios políticos). Así se podría aprovechar mucho más el tiempo que se dedica a los escenarios de encuentro de los componentes (que, por ejemplo son semanales) y no tener que buscar otro escenario al que difícilmente la gente le dedique tiempo extra para asistir.

Además, la realización de estos ejercicios formativos al interior de los componentes reduciría la posibilidad de que las personas nuevas que se vinculen se sientan frustradas o sin herramientas frente a cómo desarrollar una práctica desde la educación popular. Esto se menciona porque varias personas nuevas, como vienen de escenarios educativos y académicos tradicionales, manifestaron una sensación de frustración e impotencia frente a su práctica en el desarrollo de las sesiones. Para esto también se resalta la importancia de que haya un acompañamiento constante por parte de los y las talleristas antiguas para que esto no suceda.

Otro elemento que se señaló para articular el trabajo de los componentes con el resto de actividades era en el sentido de que no es necesario que todas las personas estén en las

reuniones o escenarios de encuentro constantes (excluyéndose la asamblea donde la intención es que todas las personas asistan) pero sí era necesario que la información se replique al interior de los componentes. Así, no se dependería de que las personas tengan que dedicar tiempo extra a una reunión o taller de formación, pero eso no implicaría que la información no circule. Se propuso en este sentido que de cada componente pudieran salir personas voceras para esos escenarios de encuentro constante de Tunjuelo Popular, y se propuso que estas personas fueran rotativas con eso también se incentivaba la responsabilidad frente a escenarios más allá de las sesiones del pre-universitario. Esto no quiere decir que no se proyecten escenarios amplios de formación, sino que se hace énfasis en que el punto de partida es el fortalecimiento del trabajo desde los componentes.

Una propuesta que permitía tanto desconcentrar tareas como posibilitar la creación de lazos afectivos entre talleristas y educandos y educandas, era que se generara una suerte de repartición de la totalidad de educandas y educandos entre talleristas. Es decir, que un tallerista estuviera pendiente y realizara un seguimiento de cerca y casi que personalizado de un grupo pequeño de educandas y educandos.

Frente a las dificultades del registro de las actividades educativas se mencionó que sí se realiza un registro pero el problema es que se hace de manera parcial y aislada y depende de las decisiones de cada componente. La apuesta es entonces que se pueda discutir y socializar la forma en la que se realiza el registro y que se puedan llegar a acuerdos amplios frente a cómo registrar en todos los componentes lo que se hace. Se señala la importancia de que en esos registros no quede sólo la percepción o la voz de los y las talleristas sino que también se incluya la percepción de las y los educandos.

Finalmente, se señaló la limitación del ejercicio de pre-universitario en términos de que sólo dura seis meses y de allí la importancia de ir construyendo la propuesta de un bachillerato popular que permita también un margen de acción mayor.

5.4. METACOGNICIÓN

Recordando, la metacognición es un momento de reflexión sobre el camino metodológico recorrido que permite trascender la propia experiencia de la sistematización, y a su vez posibilita que quienes participaron en el proceso puedan apropiarse de las herramientas metodológicas y teóricas que puedan ayudar a la realización de otras sistematizaciones particulares. Como menciona Lola Cendales (2004):

La reconstrucción analítica del proceso es un ejercicio de metacognición que viene a complementar el proceso formativo que se instala en todo el desarrollo de la sistematización; en la explicitación de la propia experiencia, en la contrastación de conceptos y de prácticas, en la transferencia de los talleres a la sistematización del proyecto, en la recapitulación que se hace en cada uno de los eventos, etc. La metacognición es la posibilidad de aprehender y aprender del proceso vivido; es la posibilidad de recrear y trascender la propia experiencia de sistematización (pág. 111)

La investigación partía de una actitud de *apertura* en términos de la especificidad de la experiencia organizativa estudiada, así como la posibilidad de que a lo largo del proceso investigativo las preguntas de investigación inicialmente planteadas pudieran cambiar, o que los hallazgos y avances del propio proceso investigativo den paso a la necesidad de explorar nuevas elaboraciones metodológicas y conceptuales.

Debido a esto es pertinente no sólo contar cómo trascurrió la investigación en términos metodológicos en cuanto a que etapa o fase de la investigación se dio primero, sino también contar los vaivenes del mismo proceso investigativo y los cambios que se dieron en el camino. Así entonces a continuación se presenta la reflexión y reconstrucción sobre el camino recorrido.

5.4.1. Socialización de la propuesta y reconstrucción documental de la experiencia

Si bien mi vinculación personal con Tunjuelo Popular es desde mediados de septiembre de 2015 a partir de PSN sólo fue hasta una reunión en febrero de 2016 que hice pública la propuesta de sistematizar la experiencia, luego de haber participado en la Asamblea

Semestral en enero de ese año y haber podido identificar que desde hace rato se tenía la intención de adelantar un proceso de sistematización¹⁰³.

A partir de la socialización de la propuesta de sistematización de la experiencia, se conformó un Comité de Sistematización que sería el encargado de desarrollar la investigación en la medida en que las personas que conformaran ese comité lo quisieran hacer. Así, inicialmente estuvo conformado por cinco personas: Manuel, Marvin, Kathe, Omar y mi persona.

Uno de los primeros cambios se relaciona con un momento de la investigación que se había propuesto, que consistía en una reconstrucción documental de la experiencia pero que finalmente no se desarrolló.

En el camino, Omar manifestó que debido a su disponibilidad de tiempo no podía seguir aportando al proceso de sistematización y Kathe se alejó tanto del Comité como de Tunjuelo en general (sumado a que se fue a Lorica en octubre de 2016). Si bien ocurrió esto, la primera tarea que se repartió en relación a la fase de reconstrucción documental de la experiencia fue realizar la revisión del correo de Tunjuelo Popular intentando identificar hechos o momentos significativos que permitieran ir reconstruyendo históricamente la experiencia. Como inicialmente éramos cinco personas y cinco años de existencia del proceso (2012, 2013, 2014, 2015 y 2016), cada persona se encargaba de revisar los correos de un año e ir organizando lo que encontrara.

Sin embargo, debido a que la tarea era desgastante y demorada (revisar todos los correos que una organización envía y recibe durante un año entero) y debido también a que no se estaba avanzando en esta actividad (nos habíamos propuesto un plazo irreal de dos semanas), se decidió desistir de esta tarea y seguir con la siguiente fase de la investigación: la reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia.

¹⁰³ Como se puede ver en el cuadro 5, desde el inicio del proceso se tenía destinado un espacio para abordar el proceso de sistematización, véase *infra*, pág. 103

5.4.2. La reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia

En este momento sólo estábamos tres personas (Marvin, Manuel y mi persona) encargadas de la sistematización. Se tenían presupuestadas varias actividades a realizar en este momento de la investigación: el taller de cartografía social¹⁰⁴, grupos focales y entrevistas individuales no sólo con miembros actuales de Tunjuelo sino también con ex-integrantes y ex educandos o educandas. Si bien la propuesta y el diseño de los grupos focales y las entrevistas era responsabilidad mía, la idea era que las entrevistas no las realizara sólo yo, no sólo para distribuir el trabajo de la investigación, sino con la intención de que el saber-hacer investigativo no se concentrara en una sola persona sino que fuera un ejercicio y un aprendizaje colectivo.

Sin embargo, frente a contactar a ex integrantes de Tunjuelo se presentó la dificultad de que no había facilidad para comunicarse con ellos y ellas, y a quienes se pudo contactar no mostraron disposición de colaborar con el desarrollo de la sistematización. El otro gran factor que entró a jugar para no poder realizar las entrevistas a ex integrantes fue el hecho de que esta tarea la asumieran quienes estaban en el ahora inexistente Comité de Sistematización pero que no se terminaría cumpliendo.

Durante el proceso de recolección de la información, específicamente a partir de los grupos focales y las entrevistas individuales se tuvo que tomar dos decisiones frente al desarrollo de la investigación.

Inicialmente se habían propuesto cuatro posibles ejes (relacional, identitario, político y educativo¹⁰⁵) alrededor de los cuales indagar y que sirvieran como categorías analíticas para organizar la información. Sin embargo dentro del mismo proceso no había claridad frente a los ejes relacional e identitario, sumado a que en el mismo proceso de recolección de información estos ejes no se presentaban como significativos o relevantes sino que emergieron los ejes educativo y político con una fuerza mucho más clara. Debido a esto,

¹⁰⁴ Emergió como útil al momento de desarrollar la recolección de la información.

¹⁰⁵ Esto, tomando como guía las investigaciones de Mendoza (2003), Vallejo & Torres (2003), Torres (2003a) y Barragán, Avendaño, & González (2003)

se tomó la decisión de reducir los ejes de cuatro a dos y sólo concentrarse en la apuesta política y en la apuesta educativa de Tunjuelo.

La otra decisión que tuvo que tomar era frente a la pregunta de ¿cuándo parar? Inicialmente se había pensado tomar como momento de corte julio de 2016 porque era el momento en el que se acababan las sesiones del pre-universitario y para poder empezar la fase analítica de la sistematización habiendo cerrado el proceso de recolección de la información de la fase descriptiva. Sin embargo, como en el segundo semestre de 2016 se realizaron los talleres libres en el Rincón Cultural El Caracol, junto con las demás actividades que se mencionaron, se consideró importante ampliar el periodo estudiado y pasar el momento de corte a diciembre de 2016.

Haciendo un balance en retrospectiva se identifica que faltó un escenario amplio y de formación alrededor específicamente de la sistematización de experiencias, sus objetivos, la importancia de que fuera un ejercicio colectivo y la importancia de la sistematización para el futuro del colectivo. Esto con la intención de que más gente se hubiera vinculado al proceso investigativo. Sin embargo, la baja asistencia a las actividades que se programaron específicamente sobre la sistematización podría ser indicador de que así se hubiera realizado el escenario formativo, no a todas las personas les interesaba de la misma manera este proceso.

Lo anterior también se relaciona con el proceso de retroalimentación y discusión colectiva de los documentos que fueran surgiendo de la sistematización. Frente a las distintas versiones del documento producido en esta fase de la investigación hubo algunas correcciones producto de los comentarios de integrantes del proceso, específicamente frente a algunos errores de redacción y frente a la forma en la que se habían presentado los principios políticos que no entraban en el consenso amplio. Sin embargo, la intención de que el proceso de investigación fuera colectivo ya empezaba a verse debilitada por la inasistencia de la mayoría de integrantes a los grupos focales.

Y esto no es un elemento para tomar a la ligera pues este momento de la investigación representaba la posibilidad de contar y contarse, de poder generar un escenario de

diálogo entre las personas “antiguas” y las personas “nuevas” del colectivo, de poder enterarse de actividades o acontecimientos en las que no se había participado, de reconocer los sentimientos y afectos que atravesaban su participación en la organización, y permitir la reflexión sobre la trayectoria de la experiencia a partir de la remembranza de lo vivido y sentido en la propia práctica.

5.4.3. El momento analítico e interpretativo de la experiencia

Frente al momento analítico de la experiencia la dinámica no cambió. En los grupos focales en los que se profundizaba sobre la apuesta política y educativa de Tunjuelo Popular la asistencia seguía siendo baja.

Por otro lado, a pesar de que se intentó que el Comité de Sistematización funcionara de nuevo, las tareas de la investigación se concentraron en mí. Si bien se intentó que Manuel y Marvin realizaran algunas entrevistas (que no se realizaron) y las transcribieran, tanto el diseño de los grupos focales, como la grabación de lo que se discutía, como la transcripción de los audios y la redacción de los documentos síntesis fue tarea exclusiva mía. Es necesario resaltar que Patricia gestionó las dos entrevistas que se realizaron con ex-educandas, aunque no se había comprometido con adelantar alguna tarea específica de la sistematización.

Se pudo evidenciar en este punto de la investigación que entre más se concentraran tareas en mí y entre más creciera el texto conjunto que se iba produciendo de la sistematización, la retroalimentación y discusión colectiva era cada vez menor.

Cuando ya se consideró que había suficiente información en la fase analítica como para poder pasar a la fase interpretativa, se inició la búsqueda de las herramientas teóricas que sirvieran para comprender e interpretar la experiencia. Esta tarea sería mi responsabilidad y se vería expresada en dos textos (uno sobre la apuesta política y el otro sobre la apuesta educativa) que se compartieron con las personas de Tunjuelo. La retroalimentación que se dio en este momento fue alrededor específicamente de las herramientas para interpretar la apuesta política en el sentido de que eran acertadas.

En este momento de la investigación se dio la oportunidad de abordar el tema específico de la sistematización en la asamblea semestral de Tunjuelo que se realizó el 15 y 16 de diciembre de 2016. Un punto específico de la asamblea era sobre sistematización, y allí se realizó la socialización de lo que se había realizado hasta el momento y poder dialogar de las dificultades que se habían presentado. Por parte de las personas integrantes de Tunjuelo se aceptó que efectivamente no había habido mucho apoyo frente al proceso de sistematización y las tareas se habían concentrado en mí a pesar de que se había llegado a un acuerdo inicial de que el proceso iba a ser de forma colectiva. Frente a esto se propuso que, como contrapartida o aporte del resto de Tunjuelo a la sistematización, se realizara una cartilla donde se resumiera la investigación para así facilitar su difusión y discusión. Las personas que se propusieron para realizar la diagramación fueron Patricia y Omar, y el resto de personas quedaron encargadas de realizar resúmenes de partes específicas del texto.

El 11 de febrero se realizó una reunión general de Tunjuelo donde de nuevo se abordó el tema de sistematización como uno de los puntos a tratar. Allí la idea era mirar cómo estaban quedando los resúmenes y si había algún comentario frente a los textos. Si bien se realizaron algunos comentarios sobre los productos de la investigación, no todos los acuerdos se cumplieron, y los resúmenes no se habían realizado¹⁰⁶.

Mientras tanto, la redacción del texto interpretativo avanzaba. Frente a este texto, si bien se compartió el documento, no se recibieron comentarios u observaciones.

Como balance retrospectivo se identifica una falencia en términos de que la forma como se socializaba la información producida en la sistematización (con excepción de lo realizado en la asamblea de diciembre y la reunión de febrero) era vía correo electrónico. Sin embargo, los antecedentes de baja asistencia a las actividades de la sistematización, preveían un escenario en el que así se hubieran empleado otras actividades, la información hubiera circulado entre quienes presentaban algún interés por la investigación.

¹⁰⁶ Para mayo de 2017 todavía no estaban los resúmenes.

Esto dificultó la apropiación de herramientas metodológicas, analíticas e interpretativas por parte de las y los propios integrantes de la experiencia, y tiene como consecuencia que la interpretación de la experiencia responda en su totalidad a una interpretación personal del investigador y no se hayan podido involucrar otras voces y miradas en esta fase de la investigación que es donde se complejiza la lectura que se da sobre la propia experiencia. Esto es tanto un llamado de atención para quien realizó en su mayoría la investigación como para el propio colectivo, pues si bien hubo falencias por parte de quien investigó, estas, combinadas con el desinterés que se percibió frente a la sistematización y el incumplimiento de tareas y acuerdos, se alimentaban mutuamente para generar que el ejercicio investigativo se concentrara cada vez más.

En varios momentos de la investigación, se tuvo la sensación de que la sistematización era tarea mía, y no un ejercicio colectivo, lo que de entrada señala una distancia entre “el encargado” de la sistematización y el resto. Esto se ve expresado cuando se realizaban aportes o sugerencias de cambios de algún texto por parte de integrantes de Tunjuelo en la medida en que si bien estaban encaminados a precisar y mejorar los productos escritos de la investigación, nunca se tradujo en una intención o decisión por hacer parte de la discusión colectiva y abierta de los contenidos por ejemplo proponiendo un espacio de diálogo para esto, o de realizar ejercicios de redacción¹⁰⁷ a varias manos.

5.4.4. Momento prospectivo

Como se mencionó, se convocó una reunión que sirviera de socialización de la fase interpretativa de la investigación y a su vez realizar el momento prospectivo. Sin embargo, y a pesar de que se estaba desarrollando el ciclo del pre-universitario, la asistencia de nuevo fue baja. Esto provocó que las propuestas que surgieran allí sirvieran más de insumo para la asamblea semestral.

Durante la socialización de la fase interpretativa emergió un disenso en las personas de Tunjuelo que asistieron a la reunión, alrededor del uso de la palabra democracia porque

¹⁰⁷ El único aporte que se recibió en términos de redacción fue de parte de Manuel frente a anarquismos y autonomismos, véase pág. 119

se asociaba directamente con la democracia liberal y representativa, directamente ligada con el capitalismo. Por parte del investigador se arguyó que no necesariamente el uso de la palabra democracia no se reducía ni hacía referencia exclusiva a ese tipo de democracia, pues había varias expresiones y apuestas por la democracia en clave emancipatoria.

Para esta reunión una de las estrategias que se intentó para ampliar la asistencia fue la propuesta de compartir una comida. Así se había propuesto cocinar una pizza para compartir mientras se realizaba el ejercicio prospectivo. Sin embargo, producto de las sensaciones que dejó este momento en términos anímicos por lo menos para el investigador, no se realizó esta actividad. Esto se relaciona con que, a pesar de que se había propuesto la reunión con tres semanas de anticipación no se tenía un espacio cómodo para realizarla ni se contaba con el video beam para facilitar la socialización de la fase interpretativa lo que en general dejó la sensación de que no había una disposición para desarrollar la prospectiva de la sistematización. Debido a esto no se pudo desarrollar el ejercicio en clave de taller investigativo como se tenía presupuestado en la propuesta metodológica, específicamente porque no se produjeron propuestas concretas por ejemplo en términos un plan de trabajo, con actividades o cronogramas.

Sin embargo, surgieron las propuestas mencionadas resaltando el hecho de que esta tarea revestía una complejidad importante pues había muchas situaciones y factores (por ejemplo la dedicación de tiempo y compromiso de las personas) que entraban a jugar en el momento de pensarse cómo generar alternativas realizables para transformar las debilidades y posibilidades de transformación identificadas.

5.4.5. Las dificultades más significativas

Los tiempos de la academia

En mayo de 2017 se presentó un dilema. Por un lado estaba la premura de entregar la versión final de la tesis para no tener que pagar otro semestre más de la maestría para poder acabar la investigación. Por otro, el haber identificado las falencias en términos de

hacer del ejercicio investigativo un ejercicio participativo y colectivo, impulsaban a que se demandara más tiempo para poder acercar los productos de la investigación a las y los propios integrantes de Tunjuelo Popular.

La estructura de la maestría

Si bien la forma en la que está estructurada la maestría permite la construcción de un proyecto de investigación de forma gradual, en esta particular investigación se tuvo la sensación de que la maestría no aportaba muchos elementos para adelantarla en el sentido de que la línea de la maestría en la que se inscribió (Memoria, identidad y actores sociales) tenía un acento muy fuerte en memoria, pero frente a propuestas investigativas como la presente no había muchos puntos de apoyo en el pensum específico de la línea.

La dificultad de adelantar un proceso investigativo con una experiencia social

El desarrollo de una investigación con un componente participativo presenta algunas limitaciones o dificultades en el sentido de que las demás actividades que se realizan en el colectivo no van a parar por el hecho que se esté realizando la sistematización. Así se entra a jugar con los tiempos y la disposición que se le destina a las demás actividades como el desarrollo de las sesiones del pre-universitario propias del activismo político de la experiencia. Esto representaba una dificultad para que las personas le dedicaran su tiempo a tareas y actividades específicas del proceso investigativo.

El incumplimiento de los acuerdos y la falta de compromiso

Esto claramente responde a un error metodológico en términos de no haber generado una instancia previa para socializar las intenciones, objetivos y desarrollo de la sistematización, pero también responde a la misma dinámica del colectivo que se expresa en las dos instancias organizativas que se mencionaron, cada vez más alejadas entre sí.

Es decir, la baja asistencia a los grupos focales y demás actividades de la investigación puede responder a que las instancias organizativas presentaran una desarticulación que alimentaba la falta de interés y compromiso frente a la sistematización. La concentración de tareas en unas pocas personas provoca que se les dificultara mucho más hacerse cargo de tareas extra para la sistematización. Eso en términos de la instancia “integral”, donde las personas no están sólo desde el rol de talleristas del pre-universitario sino que asumen tareas y responsabilidades por ejemplo con los talleres libres. Y por el otro lado, las personas que están sólo desde el rol de talleristas, al no verse atraídas o interesadas por las demás actividades del colectivo, tampoco estarían interesadas en un ejercicio que implica una dedicación de tiempo constante como es una investigación.

5.4.6. Los aprendizajes

A título personal los aprendizajes que se pueden derivar del desarrollo de la presente investigación se pueden agrupar en dos: investigativos/académicos y políticos.

En términos investigativos/académicos, el hecho de apostarle a una investigación que siguiera una lógica inductiva y donde no se estableciera de antemano un marco teórico desde el cual leer la experiencia sino que el recurrir a herramientas teóricas fuera parte del mismo proceso investigativo, representó un aprendizaje importante en la medida en que se exploran, visibilizan y cualifican caminos investigativos que no responden a la ortodoxia académica por llamarla de algún modo.

En ese mismo sentido, la sistematización de una experiencia exige mucho rigor y atención para que haya una coherencia integral entre las decisiones metodológicas y teóricas de la investigación. Así mismo se presentó como un reto interesante la interpretación de la experiencia al tener que recurrir a la búsqueda de herramientas que permitieran generar una lectura más profunda de una experiencia particular. Estas herramientas sólo serían de utilidad en la medida en que se pudieran relacionar directamente con la práctica que se estaba investigando.

Otro reto que implicó el desarrollo de esta investigación fue la intención de que fuera de carácter participativo. Tanto en términos de pensarse formas para convocar a las personas, como para socializar los desarrollos de la investigación, así como para intentar involucrar más personas al proceso investigativo se constituyeron en aprendizajes muy valiosos no sólo en términos académicos sino políticos.

Y en cuanto a los aprendizajes políticos se hizo visible la importancia de que los procesos de investigación y producción de conocimiento entren a jugar y se les dé la importancia suficiente en procesos sociales que le apuestan por una transformación del orden social dominante. No sólo en términos de que lo que se hace y las posibles innovaciones se puedan perder si no son objeto de reflexión, sino que estos ejercicios permiten agenciar cambios al interior de las mismas organizaciones que les permitan construir sus propuestas de forma más estructurada. Por último, ejercicios investigativos como el acá presentado implican la posibilidad de disputarse tanto la producción de conocimientos desde los sectores populares como disputarse el lugar que estos pueden tener en instituciones académicas.

5.5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A continuación se presentan las reflexiones finales producto de la sistematización de la experiencia de le Pre-Universidad Tunjuelo Popular:

5.5.1. De la reconstrucción oral de la trayectoria histórica de la experiencia

Durante los cinco años de la trayectoria de Tunjuelo Popular se pudieron establecer momentos de auge donde las y los integrantes presentaban un nivel alto de compromiso alrededor del ciclo del pre-universitario (como en el año 2013), así como un momento de crisis (como el año 2014) donde se genera un desgaste producto del mismo desarrollo del pre-universitario expresado por ejemplo en que cada tallerista se encargaba de dar cuatro horas de clase, en la falta de propuestas y autocrítica (el *sisiseverismo*), en la falta de espacios de encuentro entre talleristas, en tensiones al interior del proceso, en el retiro de

varios y varias talleristas comprometidas y la consiguiente concentración de tareas en pocas personas¹⁰⁸.

Un elemento presente durante los primeros cuatro años de existencia era el constante traslado de la sede de las actividades del pre-universitario, lo que incidió en la misma estabilidad del colectivo. A partir del 2016 con el Rincón Cultural El Caracol, se puede pensar en una proyección de las actividades de Tunjuelo en un mediano plazo y con un anclaje territorial.

Si bien la actividad de pre-universitario ha sido continua y se ha constituido en la actividad principal de Tunjuelo Popular, ha vivido varios cambios. Durante los tres primeros ciclos los componentes de Inglés, Química, Biología y Física estuvieron presentes para luego salir del currículo del pre-universitario. Esto se explica por el retiro de talleristas en el 2014 que provocó que no hubiera personas que pudieran asumir estos escenarios, sumado a los cambios que se dieron en el ICFES que llevaron a que los componentes se centraran en el desarrollo de habilidades, específicamente desde Lectura crítica y Razonamiento cuantitativo.

5.5.2. Del análisis e interpretación de la apuesta política

Frente al discurso político

La presencia de un componente utópico en la apuesta política de Tunjuelo Popular implica que se tenga claro que la construcción de esa utopía es un proceso no necesariamente lineal o progresivo en el que inevitablemente se vaya mejorando o creciendo. Por el contrario, la construcción de la utopía parte de un escenario lleno de tensiones y contradicciones en el que tanto las estructuras sociales, como las formas de organización, las formas de relacionarse al interior del colectivo y las prácticas cotidianas son objeto de cuestionamiento, problematización y transformación. Esta idea de la utopía como proceso se expresa claramente en la frase “somos y no somos, estamos siendo”, pues se ubica a la

¹⁰⁸ Véase *infra*, pág. 91-95.

utopía como un horizonte hacia el cual se está caminando, pero que no está construido todavía sino que está siendo.

Como el objetivo macro de Tunjuelo se ubica en términos de la utopía, tanto los reveses o adversidades que se presentan, no implican en sí mismos una derrota, pues para la construcción de esa utopía entran a jugar varias variables:

- a) La construcción de la utopía no se hace según una receta, por lo que en muchos casos la lógica de ensayo y error opera, y más que representar errores lo que implica son posibilidades de aprendizaje por lo que la sensación de frustración o derrota adquiere otra dimensión dentro de una apuesta a largo plazo.
- b) Esa misma temporalidad de la utopía implica que la lucha se desarrolla en varias etapas y que implica ir paso a paso, teniendo claro que cada logro nos acerca un paso más a la utopía pero no son la utopía en sí misma.
- c) Relacionando los anteriores elementos, la construcción de una utopía al ser no una meta sino un horizonte al que se camina, implica que el camino es incierto y que cada paso que se da, abre nuevas posibilidades para los siguientes pasos.

La utopía tiene un carácter fuertemente práctico, pues para lograr caminar hacia ese horizonte de futuro se deben definir principios y acciones coherentes para tal fin. Es por esto que Tunjuelo Popular se ve a sí mismo como un proyecto (por definición, en construcción), en donde los principios, las relaciones y las prácticas se encuentran para hacer realizable la utopía.

La construcción de esta utopía expresada en una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista se realizaría a partir de un criterio de diversidad expresada en el sujeto de cambio denominado “sectores populares”, en donde entrarían todas aquellas personas que estén en situación de opresión, entendida como una limitación o prohibición al *ser más*, a su libertad y autonomía. No sería entonces un sujeto único o cerrado (como podría serlo la clase obrera) sino un sujeto múltiple y diverso.

Para la construcción de la apuesta política se ubica el escenario educativo como un escenario primordial de acción debido a que allí se reproducen los valores y relaciones sociales que se considera necesario transformar y porque se identifica un potencial de transformación no sólo de las relaciones entre quienes hacen parte de la relación educativa sino en la medida en que allí se potencian transformaciones de orden político amplio.

Al apostar por la construcción de una educación crítica y transformadora se pueden problematizar los valores y roles (pasividad, individualismo, egoísmo, indiferencia) que reproduce la educación tradicional; se pueden reconocer, valorar, visibilizar y colocar en diálogo saberes que no son reconocidos como válidos; y se puede incidir en la transformación material y concreta del contexto inmediato en el que se desarrolla, es decir, el territorio en el cual tiene lugar.

Sin embargo, el escenario educativo, a pesar de sus potencialidades, no es suficiente para lograr la construcción de la utopía. Es decir, la apuesta política debe ir más allá de lo educativo pues la intención pasa por generar alternativas reales, proyectos de vida colectivos, con anclaje territorial, en donde las personas puedan no sólo problematizar las relaciones educativas y las prácticas cotidianas, sino construir unas distintas en coherencia con el proyecto utópico y los principios políticos enunciados previamente.

Este proyecto de vida colectivo que se podría construir alrededor del Rincón Cultural El Caracol involucra tres elementos que lo alimentan: la importancia de desarrollar un proyecto económico sustentable, la importancia de tener un anclaje territorial y la importancia de transformar la cotidianidad. En términos de alternativas económicas se ubica la cooperativa solidaria Adagio; la intención de *echar raíces* en el territorio se plantea a partir de que con el Rincón Cultural El Caracol se puede empezar a proyectar un trabajo no sólo más constante, sino que apunte a crear lazos comunitarios con las personas residentes en la zona circundante, en tanto se puedan desarrollar lazos de solidaridad y se posibilite un escenario de encuentro, diálogo y construcción conjunta; frente a la importancia de transformar la cotidianidad, este acento en las

transformaciones microsociales se da en el sentido de que son el punto de partida para posibilitar transformaciones estructurales.

La construcción de este proyecto de vida colectivo se expresa desde la idea de política prefigurativa pues implica la acción en el presente por transformar la realidad y construir esa utopía que, si bien se ubica en el futuro, debe empezar a materializar opciones en el presente. Desde allí se puede comprender la apuesta por este proyecto en la medida en que no se está esperando a “tomar el poder” para empezar a transformar la realidad sino que se apuesta por la construcción anticipada de la realidad material en el presente, guiada por una utopía que, como visión de mundo, espera transformarse en realidad en el futuro.

Se ubicó un elemento *archipelagógico* en el discurso político de Tunjuelo Popular en términos de que la heterogeneidad presente allí no se expresa en una unificación, sino que reside en la diversidad. Sin embargo, se podría señalar que esa heterogeneidad se expresa en términos de unidad (no de unificación) por lo menos en dos elementos del discurso político. Por un lado, la intención de que la educación sea un escenario transformador y, por otro lado, la intención de construir un proyecto de vida colectivo. Es decir, es en la práctica y en la cotidianidad en donde los principios políticos encuentran un escenario de confluencia y unidad.

Frente a las prácticas políticas

Se identificó la intención de generar lazos territoriales con organizaciones afines que permitan fortalecer la presencia y el trabajo territorial en la localidad de Kennedy, pero también se ha tenido la intención de gestionar escenarios de articulación distritales y nacionales que contribuyan al posicionamiento de una propuesta política autónoma y desde la educación popular. Las relaciones establecidas específicamente con la CPEPEL, la Red Agroecológica de Bogotá, la articulación nacional de procesos de educación popular y la incipiente articulación entre organizaciones autónomas constituyen acciones encaminadas a generar escenarios que permitan tejer esfuerzos comunes para poder

hacerle frente a una situación de opresión y en esa medida serían acciones estratégicas desde lo definido a partir de De Certeau (2000).

El desarrollo del escenario de pre-universitario tiene por lo menos dos funciones: que sirva como un escenario de encuentro con jóvenes que habitan el territorio, y que se constituya como un escenario de educación popular donde se cuestionen y transformen las lógicas de la educación tradicional.

Sin embargo, la intención de lograr un impacto territorial más amplio ha llevado al desarrollo de talleres libres en el Rincón Cultural El Caracol, que es concebido como un nodo que permite articular acciones territoriales y ganar visibilidad local para que la gente pueda construir en conjunto una propuesta con Tunjuelo Popular.

Frente a las relaciones de poder al interior

Frente a la intención de generar espacios horizontales y colectivos de decisión, se presentan varios matices que se expresan en la existencia de dos instancias o niveles de decisión. Una primera instancia se relaciona directamente con el rol de tallerista en el pre-universitario y una segunda instancia se relaciona con hacer parte íntegra del colectivo en términos de que se participa y decide de las demás actividades que se realizan ya sean movilizaciones, actividades de la CPEPEL o la realización de actividades en el Rincón Cultural El Caracol como los talleres libres. Esta instancia se identificó, como una instancia de hegemonía, reconociendo que efectivamente allí, al ser un escenario más reducido en el número de personas, concentraba en alguna medida las decisiones.

La flexibilidad en las instancias de decisión, en términos de que no son claramente delimitadas, puede también generar que la visibilidad de unas personas sea mayor y puede generar tensiones frente a la sensación de que hay una concentración de poder que consciente o inconscientemente, se da.

En esa medida, se evidencia que se ha consolidado un grupo de personas que está presente de manera más constante en las actividades y se ve reflejado por ejemplo en las

actividades que se realizan en El Caracol sean fiestas, talleres libres, reuniones o trabajo relacionado con Adagio.

Esta concentración de tareas y responsabilidades en un grupo de personas representa varios riesgos. Por un lado implica el desgaste de esas personas pues hay una recarga de tareas y responsabilidades en un número reducido de personas que implica un esfuerzo extra al de las demás personas. En segunda instancia, el mismo hecho de que sean unas personas las que se encargan de la mayoría de tareas genera el efecto o la sensación de que el resto de integrantes se desentiende porque sabe que alguien va a responder. Y por último, puede generar una fragilidad en términos de que si una de esas personas encargadas de varias tareas por algún motivo se retira, esas tareas y responsabilidades no se cumplan o desarrollen porque no hay alguien más que sepa cómo hacerlas.

La tensión que hay entre el principio organizativo horizontal y la materialización real de esta horizontalidad se ha podido asimilar por lo menos de dos formas. Por un lado con la flexibilidad en las instancias decisorias, y por otro, al asumir a la horizontalidad a la vez como meta y como camino. Es decir, no se es 100% horizontal, pero eso no quiere decir que sea un espacio vertical, jerárquico y autoritario: “somos y no somos, estamos siendo”, es un proceso que no es blanco o negro sino que está en continua construcción y transformación. Más allá de estas adaptaciones o cambios, la intención de que el diálogo, el consenso y las decisiones colectivas sean las que primen se expresa en el principio de que “todo se discute”.

Frente a la apuesta política en general

Se identificó un carácter caleidoscópico en la apuesta política de Tunjuelo Popular en la medida en que se valora la multiplicidad y posibilidad de colores, apuestas, ideas y prácticas que se expresan dentro de un marco amplio en donde se busca la construcción de una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista.

Así como en un caleidoscopio los espejos pueden estar dispuestos en diversos ángulos y esos ángulos permiten tener una mirada particular según su posición, así mismo se puede

ilustrar en Tunjuelo Popular la variedad de posturas políticas que entran en diálogo y tensión, pero que desde su multiplicidad se expresan y confluyen en prácticas políticas concretas que se van tejiendo para materializar la utopía como horizonte de futuro posible.

De allí la apuesta por abordar todos los ámbitos de la vida como una trinchera de lucha, como un espacio susceptible de ser cuestionado y transformado. Y para realizar esto, la apuesta política de Tunjuelo Popular se alimenta de la heterogeneidad y multiplicidad de su discurso que posibilita e incentiva un abordaje creativo de las prácticas políticas. Es decir, se posibilita la emergencia de una gama de posibles rutas de acción debido a que existen distintas perspectivas frente a cómo transformar esas trincheras cotidianas como por ejemplo lo serían los escenarios educativos, pero también las relaciones interpersonales, las relaciones afectivas, los hábitos alimenticios o las iniciativas económicas.

En esa medida surgió la metáfora del río, desde donde se puede afirmar que esas transformaciones en ámbitos micro-sociales, esos cambios en lo cotidiano, posibilitan un impacto en lo estructural, en lo macro-social, en la medida en que van erosionando de a poco, de forma que no es evidente en la inmediatez, las relaciones de opresión y dominación que nos atraviesan. Tal como el río necesita tiempo para afectar su entorno, esos cambios cotidianos y micro-sociales a los que se hace referencia requieren de una temporalidad larga para hacer mella, para erosionar e ir derrumbando por los lados, las relaciones de poder estructurales.

En la medida en que las acciones de Tunjuelo Popular visibilizan el carácter político de todos los ámbitos de la vida social como escenarios atravesados por relaciones de opresión y dominación, pero también como potenciales escenarios de emancipación, es que se contribuye a ampliar la esfera de lo político más allá del Estado. Es decir, la apuesta política de Tunjuelo permite reconocer que las relaciones de poder no se concentran sólo en el Estado y que los escenarios institucionales-estatales no son los únicos desde los cuáles se puede incidir sobre la realidad.

Por otro lado se identificó una incidencia en la cultura política en la medida en que se colocan en diálogo valores e ideas críticas alrededor de la educación tradicional y se reconoce su carácter político; además, se colocan en diálogo además representaciones críticas frente al Estado y en general el *status quo*; y se propone la construcción de un proyecto de vida que cuestiona las actitudes y prácticas cotidianas predominantes de las personas respecto al poder y a la autoridad.

Por último, si bien no se identificó un momento de crisis en la actualidad del proceso, la fuerte concentración de tareas y responsabilidades, sumado a la inasistencia de la mayoría a actividades distintas a las del pre-universitario, puede ser un indicador de que las dos instancias organizativas que se mencionaron están presentando un movimiento de alejamiento en el que cada vez se diferencian más los compromisos y la dedicación al proceso. De allí la importancia de que surjan mecanismos para lograr la descentralización y desconcentración de tareas y decisiones al interior del colectivo.

De allí también la importancia de escenarios de formación y discusión interna frente a la apuesta política pues se identifica que entre las personas se sientan más identificadas con la apuesta política es más probable que le dediquen más tiempo al proceso y se comprometan más con las acciones desarrolladas en el mismo. Estos escenarios de formación fortalecerían no sólo la participación al interior de Tunjuelo sino que se podrían constituir en potenciales escenarios de producción de conocimiento desde los sectores populares.

5.5.3. Del análisis y la interpretación de la apuesta educativa

Frente a la concepción de la educación

Para Tunjuelo Popular la Educación Popular es una de las formas en la cuales se puede materializar la apuesta política pues se parte de que la educación es un ámbito político que está atravesado por relaciones de poder, pero que también se constituye como un potencial escenario de emancipación. Es por eso que desarrolla sus actividades educativas con la intención de generar una transformación social. En los escenarios educativos se

identifica una posibilidad de confrontar, cuestionar y problematizar la realidad e incentivar valores como la desobediencia, la solidaridad, la cooperación, el apoyo mutuo o la importancia del diálogo para la construcción de relaciones sociales democráticas.

En la relación educativa que se plantea tanto quien asume el rol de educador como quien asume el rol de educando, son sujetos activos. Es decir, se parte del reconocimiento de los saberes de ambos, así uno opere desde saberes académicos y el otro desde saberes populares.

Por eso en Tunjuelo Popular se habla de talleristas y no de profesores o docentes, pues quien asume el rol de tallerista propone el abordaje de un contenido que es discutido y decidido en conjunto con los y las educandas y cuya intención es provocar la problematización de la realidad, potencializar el desarrollo de capacidades críticas de análisis de la realidad y cuestionar las relaciones de autoridad y poder que vienen implícitas en la relación educativa tradicional.

Frente a los principios pedagógicos

En Tunjuelo se ubica una situación problemática en el acceso desigual a la educación superior por parte de los sectores populares. Y para incidir allí es que se propone la realización de un pre-universitario gratuito y planteado desde la Educación Popular. Allí se quiere entonces presentar una alternativa a los y las jóvenes de sectores populares para prepararse para las pruebas Saber 11 que definen el acceso a una educación superior de calidad.

El escenario del pre-universitario posibilita que se generen espacios de diálogo en los que se puedan generar cuestionamientos frente al status quo y que se puedan desarrollar reflexiones críticas frente al orden social dominante. Entonces la intención no es sólo abordar los contenidos que van a ser evaluados en las Pruebas Saber 11 sino problematizar y transformar la relación educativa y poder pensarse la posibilidad de transformar escenarios tanto cotidianos como estructurales de la vida.

Se identificó la intención de desarrollar una práctica educativa solidaria que sea construida desde la horizontalidad, incentivando la participación de los y las educandas, en donde se resignifiquen los roles de la educación, se reconozcan y potencien los saberes populares y sea una educación situada y contextualizada con el territorio donde tiene lugar.

La apuesta educativa, al presentarse como un escenario en el cual se puede materializar la apuesta política y que posibilita el encuentro con personas del territorio, tiene la intención de sobrepasar el escenario del pre-universitario para así poder construir proyectos de vida alternativos, relacionados directamente con la construcción de la apuesta política basada en el anticapitalismo, el antipatriarcado y el ecologismo.

Frente a los principios metodológicos

Para poder construir una relación educativa solidaria se ha recurrido a la búsqueda de técnicas que posibiliten la ruptura con la educación tradicional y posibiliten un diálogo entre educadores y educandos. De allí la preocupación por volver participativos y dinámicos los espacios educativos.

Se identificó la intención de problematizar la realidad en tanto se quiere cuestionar el orden social dominante, cuestionando por ejemplo la visión de que la realidad se presenta como inmodificable y estática, resaltando la posibilidad de cambio social.

También se problematiza la forma de aprender en tanto se cuestiona la memorización de datos o información y se intentan establecer relaciones entre los contenidos y la realidad.

Frente al currículo

Se identificó que el currículo de Tunjuelo Popular se mueve entre dos elementos que se han denominado *lo fundamental* y *lo urgente*. Lo fundamental se refiere a los elementos que, de acuerdo a la apuesta política y educativa, son necesarios para poder desarrollar una lectura crítica del mundo. Mientras que lo urgente hace referencia a los contenidos que evalúa el ICFES en las Pruebas Saber 11 y cuyo abordaje es necesario para poder

incidir en los resultados de la prueba de las y los educandos y que así puedan acceder a la educación superior.

En esa medida el currículo se ha expresado en dos elementos: los componentes y los talleres. En los componentes se busca el abordaje crítico de los contenidos que evalúa el ICFES, mientras que en los talleres se quieren construir como un escenario en el cual se puedan desarrollar los intereses y capacidades de las y los educandos y donde se puedan desarrollar reflexiones sobre otros escenarios de la vida distintos al educativo-formal, como el ecológico a partir de un componente fuertemente práctico y donde se cuestionen y transformen las prácticas de consumo o donde se plantee la necesidad de la organización social.

En términos de contenidos curriculares se identificó que se quiere cuestionar el orden social dominante a partir de la problematización de temas de coyuntura, a partir del abordaje de temas a través de los cuales se promueva el apoyo mutuo y la cooperación, y a través del abordaje de contenidos que inciten el cuestionamiento de las formas en las que el ser humano se relaciona con la naturaleza. Por último se identificó la selección de temas específicos que aborden la necesidad e importancia de que las personas se organicen para poder incidir en la transformación de su realidad y su contexto más inmediato.

Frente a las prácticas educativas

El desarrollo de un pre-universitario surge como respuesta a una necesidad específica: la falta de escenarios asequibles de preparación para las Pruebas Saber 11 por parte de los sectores populares. Esta situación se identifica como una expresión del orden social desigual en el que se “impide que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas” (Torres, 2007, pág. 15) y en el que la preparación para dichas pruebas responde a la capacidad que se tenga de pagar un curso privado para tal efecto, por lo que se asume que los sectores populares no llegan con la misma preparación y por tanto, en una posición de desventaja para acceder a la educación

superior. Debido a la naturaleza dinámica de este escenario es que se generan espacios de planeación, seguimiento y evaluación del proceso en cada componente y en escenarios amplios del colectivo.

Dos escenarios adicionales que se dan son los talleres y las salidas territoriales. Estas últimas presentan un objeto de conocimiento que sería el territorio, que se intenta abordar desde los componentes del pre-universitario y así poder observarlo desde distintas perspectivas. Además tiene la intención de generar un acercamiento con el territorio donde se desarrolla el pre-universitario o de acercarse a otras zonas de la ciudad como escenarios de aprendizaje.

La principal población con la que se trabaja es con jóvenes porque se asume que están en un momento donde están decidiendo qué hacer con sus vidas luego de salir del colegio. Ese momento se ve como una oportunidad para presentarles propuestas alternativas al orden social dominante debido también a que existe la sensación de que en la juventud reside un potencial transformador y con la intención de que allí se pueda potenciar y desarrollar una capacidad organizativa y propositiva.

Frente a la apuesta educativa en general

La apuesta educativa de Tunjuelo Popular se comprende desde la metáfora de la semilla en varios sentidos. En primera medida el acto de sembrar implica una temporalidad larga y en esa medida la apuesta educativa se hace con la claridad de que los cambios o efectos no serán inmediatos; la apuesta educativa como semilla también necesita un cuidado constante para que surja con fortaleza y no se conciba como una simple acción altruista; implica un contacto con la tierra, con el territorio: implica *echar raíces*, de allí la intención de realizar un trabajo territorial; y por último, la apuesta educativa representa el escenario que puede alimentar (cual si fueran frutos de una cosecha) la construcción y materialización de la utopía.

Para Tunjuelo Popular, la apuesta educativa se ve como el escenario en el cual se pueda materializar y expresar en la práctica la apuesta política en términos de que posibilita la

construcción del proyecto de vida colectivo que posibilite la emergencia de una sociedad anticapitalista, antipatriarcal y ecologista.

Se identificó una potencialidad en la apuesta educativa de Tunjuelo Popular de ganar estructura y solidez por dos razones: como Tunjuelo se proyecta así mismo como proyecto en construcción (de allí el nombre de Pre-Universidad) está claro que la práctica del pre-universitario necesita de un ejercicio de reflexión, evaluación y proyección constante; por otro lado, y relacionado con lo anterior, está la intención de caminar en la construcción de un escenario de bachillerato popular e incluso de universidad popular, lo que se convierte en un elemento de motivación importante pues está clara la intención de crecer y no hay una sensación de conformidad frente a la práctica educativa.

Para que esta potencialidad se pueda materializar se señala la importancia de desarrollar escenarios formativos y reflexivos alrededor de la apuesta educativa al interior del colectivo. Además es importante generar mecanismos de registro y compilación que permitan discutir y socializar las dificultades y aprendizajes que surgen en los componentes y talleres, para esto se señala la importancia de desarrollar mecanismos de comunicación para que esta información circule de manera amplia y fluida.

5.5.4. Del momento prospectivo

La pertenencia y compromiso que se desarrollan en las personas que hacen parte de una organización o colectivo tienen un componente afectivo, de allí la importancia de cultivar y fortalecer estos vínculos afectivos entre los integrantes de Tunjuelo para así potenciar el involucramiento y la participación en las acciones del proceso. A partir de allí, y del fortalecimiento de vías de comunicación interna, se podría desarrollar una identificación tanto con la apuesta política como la apuesta educativa, posibilitar una sensación y materialización de inclusión de los y las integrantes tanto en las decisiones como en las prácticas del colectivo.

Los espacios de acción y encuentro en la dimensión micro, son el punto de partida para fortalecer las otras dimensiones e instancias del Tunjuelo pues, por ejemplo en el caso de

los componentes, son el primer escenario de participación e identificación y de allí que sean el motor del pre-universitario y que es gracias a ellos es que se ha podido mantener el proceso. Allí los escenarios formativos no sólo se consideran necesarios sino fundamentales para generar cohesión y compromiso al interior de Tunjuelo.

Es necesario no sólo generar escenarios de formación sino fortalecer los mecanismos de comunicación para que la información no se concentre en las personas que le dedican tiempo a las actividades de Tunjuelo. Tanto en términos de formación política, como en términos de formación educativa y también en cuanto al registro, discusión y socialización de las actividades realizadas es clave que la comunicación sea fluida y se generen espacios de difusión para así mismo generar un acercamiento entre las dos instancias organizativas identificadas y así mismo, contribuir a la descentralización y desconcentración de decisiones, tareas y responsabilidades.

5.5.5. De la metacognición

Un primer gran elemento que se identifica es que las dinámicas internas de la organización no son ajenas a las dinámicas percibidas durante la investigación. Es decir, la distancia entre las instancias organizativas que se identificaron provocaba así mismo que hubiera personas más interesadas y que le dedicaran más tiempo a las actividades propias de la sistematización. La participación reducida de personas en las actividades que iban más allá del escenario del pre-universitario como los talleres libres o el trabajo realizado en Adagio, también tuvo su manifestación en el proceso investigativo.

Esa concentración de tareas y responsabilidades que se identificó, junto con compromisos académicos y los demás compromisos sociales o personales de los integrantes de Tunjuelo incidió directamente en que la investigación gradual pero constantemente se fuera concentrando en mí. Desde el intento de realización de una revisión documental hasta la conformación del Comité de Sistematización estuvo presente esta situación.

Si bien se identificó que faltó un escenario previo de formación y socialización profundo sobre la sistematización, la situación mencionada incidió fuertemente en la poca

participación que hubo en las tareas investigativas propias de la sistematización. Respecto a esto, se pudo evidenciar que entre más se concentraran tareas en mí y entre más creciera el texto conjunto que se iba produciendo de la sistematización, la retroalimentación y discusión colectiva era cada vez menor.

Hubo una falencia en la forma en la que se socializaban los avances de la sistematización pues se realizaba en su mayoría vía correo electrónico. Sin embargo, los antecedentes de baja asistencia a las actividades de la sistematización, preveían un escenario en el que así se hubieran empleado otras actividades, la información hubiera circulado entre quienes presentaban algún interés por la investigación.

Esto dificultó la apropiación de herramientas metodológicas, analíticas e interpretativas por parte de las y los propios integrantes de la experiencia, y tiene como consecuencia que la interpretación de la experiencia responda en su totalidad a una interpretación personal del investigador y no se hayan podido involucrar otras voces y miradas en esta fase de la investigación que es donde se complejiza la lectura que se da sobre la propia experiencia. Esto es tanto un llamado de atención para quien realizó en su mayoría la investigación como para el propio colectivo, pues si bien hubo falencias por parte de quien investigó, estas, combinadas con el desinterés que se percibió frente a la sistematización y el incumplimiento de tareas y acuerdos, se alimentaban mutuamente para generar que el ejercicio investigativo se concentrara cada vez más.

En varios momentos de la investigación, se tuvo la sensación de que la sistematización era tarea mía, y no un ejercicio colectivo, lo que de entrada señala una distancia entre “el encargado” de la sistematización y el resto. Esto se ve expresado cuando se realizaban aportes o sugerencias de cambios de algún texto por parte de integrantes de Tunjuelo en la medida en que si bien estaban encaminados a precisar y mejorar los productos escritos de la investigación, nunca se tradujo en una intención o decisión por hacer parte de la discusión colectiva y abierta de los contenidos por ejemplo proponiendo un espacio de diálogo para esto, o de realizar ejercicios de redacción a varias manos (frente a esto último sólo se recibió un aporte).

Las dificultades que atravesó la investigación se relacionan con una tensión entre los tiempos de la academia y los tiempos que conlleva desarrollar una investigación en una experiencia de organización popular, el incumplimiento de los acuerdos y la falta de compromiso frente al proceso de la sistematización al interior del colectivo.

Y por último, los aprendizajes que el desarrollo de esta investigación produjo fueron en términos del reto que implicó la particularidad de la investigación en donde no se define un marco teórico previo para interpretar la experiencia sino que este es producto del mismo proceso investigativo. Así mismo, se presentó como un reto interesante la interpretación de la experiencia al tener que recurrir a la búsqueda de herramientas que permitieran generar una lectura más profunda de una experiencia particular. Estas herramientas sólo serían de utilidad en la medida en que se pudieran relacionar directamente con la práctica que se estaba investigando. Otro reto que implicó el desarrollo de esta investigación fue la intención de que fuera de carácter participativo (tanto en términos de pensarse formas para convocar a las personas, como para socializar los desarrollos de la investigación, así como para intentar involucrar más personas al proceso investigativo).

Y en cuanto a los aprendizajes políticos se hizo visible la importancia de que los procesos de investigación y producción de conocimiento entren a jugar y se les dé la importancia suficiente en procesos sociales que le apuestan por una transformación del orden social dominante. No sólo en términos de que lo que se hace y las posibles innovaciones se puedan perder si no son objeto de reflexión, sino que estos ejercicios permiten agenciar cambios al interior de las mismas organizaciones que les permitan construir sus propuestas de forma más estructurada. Por último, ejercicios investigativos como el acá presentado implican la posibilidad de disputarse tanto la producción de conocimientos desde los sectores populares como disputarse el lugar que estos pueden tener en instituciones académicas.

REFERENCIAS

FUENTES PRIMARIAS

Entrevistas individuales

Cáceres, S. (17 de Diciembre de 2017). Comunicación personal.

Padilla, L. (15 de Octubre de 2016). Comunicación personal.

Molina, M. (9 de Octubre de 2016). Comunicación personal.

Pinto, P. (8 de Septiembre de 2016). Comunicación personal.

Reina, J. (22 de Octubre de 2016). Comunicación personal.

Testimonios producto de los grupos focales

González, C. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

Jiménez, O. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Jiménez, O. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.

Jiménez, O. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

Jiménez, O. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.

Martínez, N. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica".

Martínez, N. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas".

Martínez, N. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos.

Molina, A. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Molina, A. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

Molina, A. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.

Molina, M. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Molina, M. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.

Molina, M. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

Molina, M. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos. (N. Martínez, Entrevistador)

Pinto, P. (3 de Septiembre de 2016). Grupo focal "Mirando atrás...", comunicación personal.

Pinto, P. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.

Pinto, P. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.

- Prato, M. (1 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestra práctica", comunicación personal.
- Prato, M. (5 de Noviembre de 2016). Grupo focal sobre principios políticos, comunicación personal.
- Sáenz, J. (22 de Octubre de 2016). Grupo focal "Nuestros horizontes y apuestas", comunicación personal.

FUENTES SECUNDARIAS

Libros

- Adamovsky, E. (2005). *Anticapitalismo para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Bonilla, J., & García, M. E. (1998). *Los discursos del conflicto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chartier, R. (1995). *La historia como representación*. Barcelona: Editorial gedisa.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Imbert, G. (1981). *Los discursos del cambio. Imaginarios sociales en la España de la transición*. Madrid: Akal.
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Offe, C. (1996). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial sistema.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Mate, M. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"*. Madrid: Editorial Trotta.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Torres et. al., A. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, A. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Editorial gedisa.
- Wallerstein, I. (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI editores.

Capítulos de libro

- Alvarado, S., Loaiza, J., & Patiño, J. (2011). Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué. La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: los y las jóvenes como protagonistas de la acción colectiva. En H. Ospina, S. Alvarado, P. Botero, J. Loaiza, J. Patiño, & M. Cardona, *Experiencias alternativas de Acción Política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 17-42). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Anderson, P. (2001). El despliegue del neoliberalismo y sus lecciones para la izquierda. En R. Vega (editor), *Neoliberalismo: mito y realidad* (págs. 15-44). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Barragán, D., Avendaño, M. S., & González, M. I. (2003). Dimensión pedagógica en las organizaciones. En A. Torres, N. B. Mendoza, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 209-244). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1979). Curso del 14 de enero de 1976. En M. Foucault, *Microfísica del poder* (págs. 139-152). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Mendoza, N. (2003). Organizaciones, tejido social y subjetividad. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 91-154). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, N., & Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (págs. 155-184). Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ospina, H., Alvarado, S., Botero, P., Patiño, J., & Cardona, M. (2011). Performando lo político. En H. Ospina, S. Alvarado, P. Botero, J. Patiño, & M. Cardona, *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 7-16). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Ospina, H., Muñoz, S., & Castillo, J. (2011). Red Juvenil de Medellín: prácticas de desobediencia y resistencia al patriarcado y al militarismo. En H. Ospina, S. Alvarado, P. Botero, J. Loaiza, J. Patiño, & M. Cardona, *Experiencias alternativas de Acción Política con participación de jóvenes en Colombia* (págs. 43-61). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Ouviña, H. (2007). Hacia una política prefigurativa. Algunos recorridos e hipótesis en torno a la construcción del poder popular. En M. Mazzeo (et. al.), *Reflexiones sobre el poder popular* (págs. 163-192). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Rodríguez, E. (2007). Más acá del Estado, en el Estado y contra el Estado. Apuntes para la definición del poder popular. En M. Mazzeo (et. al.), *Reflexiones sobre el poder popular* (págs. 101-128). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Sartori, G. (1992). Política. En G. Sartori, *Elementos de teoría política* (págs. 205-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, A. (2003). Reconstruyendo el camino recorrido. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 11-34). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, A. (2003a). La política de las organizaciones populares. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 155-208). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vallejo, M., & Torres, A. (2003). La identidad de las organizaciones populares. En A. Torres, N. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá* (págs. 35-89). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Artículos de revista

- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Revista Aportes No 57: Sistematización de experiencias. Propuestas y debates*, 91-114.
- Jara, O. (2000). Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. *Aportes 44. Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*, 7-22.
- Parra, M. A. (2011). Características actuales de la movilización social en América Latina. *OSAL No 30 - noviembre de 2011*, 43-66.
- Picón, P., & Mariño, J. (2016). Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia. Una mirada de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular (CPEP) En Lucha. *Aportes 60. Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias*, 153-175.
- Rauber, I. (Noviembre-diciembre de 1995). Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular. *Pasos #62*, 21-45.
- Revista Internacional Magisterio. (2008). Editorial. *Revista Internacional Magisterio No. 33*, 6.
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio No. 33*, 20-23.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y retos. *OSAL No 9 - enero de 2003*, 185-188.

Tesis de maestría

- Gómez, S., Medina, J., & Riaño, H. (2012). *Sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa -MAB-*. Bogotá.

Tesis de pregrado

- Melo, P. (2015). *Reconstrucción histórica del Pre-Icfes Popular de Suba (2010-2014)*. Bogotá.

Artículos electrónicos

- Guiso, A. (11 de Agosto de 1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Obtenido de Alboan: www.alboan.org/archivos/332.pdf. Consultado el 17 de octubre de 2013.

Recursos electrónicos

Acción Libertaria Estudiantil. *Declaración constitutiva*. Obtenido de sitio web de Acción Libertaria Estudiantil: <https://alestudantil.wordpress.com/declaracion-constitutiva/>. Consultado el 20 de Abril de 2017.

Coordinadora de Procesos de Educación Popular en lucha. *Declaración constitutiva*. Obtenido de sitio web de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en lucha: <https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/2012/07/26/declaracion-constitutiva-de-la-coordinadora-de-procesos-de-educacion-popular-en-lucha/>. Consultado el 21 de Noviembre de 2016.

Escuela de Rap Libertaria. *Información*. Obtenido de página de Facebook de la Escuela de Rap Libertaria: https://www.facebook.com/pg/Escuela-de-Rap-Libertaria-196324780803486/about/?ref=page_internal. Consultado el 20 de Abril de 2017.

FICONPAZ. *Somos*. Obtenido de sitio web de FICONPAZ: <http://www.ficonpaz.com/who-i-am/>. Consultado el 13 de Febrero de 2017.

Grupo Libertario Vía Libre. *¿Quiénes somos?* Obtenido de sitio web del Grupo Libertario Vía Libre: <https://grupolibertariovialibre.wordpress.com/about/>. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.

IAF. *About the IAF*. Obtenido de sitio web de IAF: www.iaf.gov.about-the-iaf/at-a-glance-3798. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.

Paz a la calle. *Información*. Obtenido de página de Facebook de Paz a la calle: https://www.facebook.com/pg/PazALaCalleP/about/?ref=page_internal. Consultado el 20 de Abril de 2017.

Pre-Universidad Tunjuelo Popular. *Información*. Obtenido de página de Facebook de Tunjuelo Popular: https://www.facebook.com/pg/tunjuelo/about/?entry_point=page_nav_about_item&tab=page_info. Consultado el 13 de Octubre de 2016.

Pre-Universidad Tunjuelo Popular. *Proyecto: Pre-Universidad Tunjuelo Popular*. Obtenido de sitio web de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular: <http://tunjuelo.wixsite.com/preu/projects>. Consultado el 25 de Octubre de 2016.

RESMA. *Perfil de RESMA*. Obtenido de Blog de RESMA: <http://resmarlp.blogspot.com.co/>. Consultado el 13 de Febrero de 2017.

Universidad de la Tierra. *¿Quiénes somos?* Obtenido de sitio web de la Universidad de la Tierra: <http://unitierraoax.org/quienes-somos/>. Consultado el 13 de Febrero de 2017.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. *Presentación*. Obtenido de sitio web de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo: <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73>. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.

Documentos institucionales

ICFES. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Bogotá: ICFES.

Noticias

Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de sitio web de la Alcaldía Mayor de Bogotá:
<http://www.bogota.gov.co/article/cerca-de-1000-jovenes-seran-atendidos-en-nueva-casa-de-la-juventud-en-kennedy>. Consultado el 26 de Noviembre de 2016.