

EL FÚTBOL POPULAR COMO EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA.
CASO “EDUCÁNDOME EN MI BARRIO”

Tesis para optar por el título de
Magister en Educación

Presentado por:
Diana Carolina Moyano Pineda

Directora:
María Cristina Martínez Pineda

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados
Maestría en Educación
Bogotá. D.C., Colombia

2021

A Michael, Juan Pablo, Oscar, Sebastián y Andrés.

Gracias por permitirme conocer la experiencia de Educándome en mi barrio.

El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad concreta en que vive, más emerge, plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir respecto de la realidad para cambiarla

(Freire, 1977, p. 21)

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a Dios por guiar mis pasos, su infinito amor y no abandonarme nunca, a mi familia y a las personas que me rodean por su apoyo incondicional durante este proceso académico.

A mi directora de tesis María Cristina Martínez por acompañarme y demostrar su paciencia, experiencia, rigurosidad, conocimiento y perseverancia constante en el trabajo investigativo. A los profesores y profesoras de la Maestría en Educación.

También agradecer a mis compañeros Paola Pottes, Alejandra Rodríguez, Julio Donato y Felipe Urrego, por sus aportes tanto en el camino académico como en el camino de la vida. Y, por último, a la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarme experiencias significativas para mi formación como sujeto maestro y ser humano.

Índice

Introducción	7
Estado de arte	11
Prácticas pedagógicas y prácticas educativas en educación física.....	11
Subjetividad y procesos de subjetivación en escenarios deportivos	15
Deporte social comunitario como agente de transformación social, cultural y político... 18	
Conclusiones y aportes de la revisión documental a la presente investigación	22
Referentes teóricos y conceptuales	25
Fútbol como práctica deportiva social	25
Otros modos del fútbol, desde un enfoque educativo y social	26
Subjetividad y procesos de subjetivación política	30
La educación popular como práctica de emancipación	35
Trabajo colectivo: posibilidad de visibilizar y transformar	39
Metodología de la investigación	44
Enfoque y perspectiva.....	44
Población-sujeto.....	46
Método e instrumentos.....	47
Instrumentos de investigación.....	47
Ruta metodológica	49
Hallazgos: procesos socioeducativos en Educándome en mi barrio	51
Contexto de actuación del colectivo Educándome en mi barrio en la ciudad de Bogotá: emergencia, organización, funcionamiento y acciones.....	52
Configuración histórica de Bogotá.....	53
Breve acercamiento a la localidad Santa Fe.....	56
Liga de fútbol popular de Bogotá “del barrio a la academia”. Contexto y emergencia de escuelas de fútbol popular	58
Educándome en mi barrio, conocimiento para la transformación.....	63
Educándome en mi barrio escenario de aprendizaje, con-vivencia y configuración de subjetividades políticas	73

Maestros: la clase es en el territorio	73
Jóvenes: participación, interacción y acción en Educándome en mi barrio.....	76
El barrio, un lugar de transformación: intencionalidad política y educativa	79
Una experiencia educativa con horizonte pedagógico, social y político	81
Planeación pedagógica de Educándome en mi barrio	81
¿Qué involucra una práctica pedagógica en Educándome en mi barrio?.....	83
El fútbol como deporte: tejedor de comunidad, configuración de sujeto en acción colectiva	86
¿Por qué el fútbol en Educándome en mi barrio?	86
Fútbol competitivo vs fútbol popular	88
Fútbol y otros colectivos en red	91
Conclusiones	93
Organización, cohesión y sentido colectivo en la experiencia socioeducativa de fútbol popular	93
Maestros y participantes: configuración de subjetividades políticas y acción colectiva ..	95
La práctica educativa en escenarios de educación popular.....	97
El fútbol popular como escenario vinculante y estrategia formativa.....	99
Referencias	101
Anexos	107
Anexo 1. Entrevista semiestructurada (Maestro).....	107
Anexo 2. Entrevista semiestructurada (Participante).....	109
Anexo 3. Relato de vida.....	111
Anexo 4. Diario de campo	113
Anexo 5. Formato recolección de información (OACEP) observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia.	114

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Caracterización de la población.....	46
Ilustración 2. Fases de la investigación.	50

Ilustración 3. Mapa de Bogotá con la división de las localidades.....	57
Ilustración 4. Unos de los primeros escenarios para realizar la práctica.....	64
Ilustración 5. Mapa de relaciones.....	69
Ilustración 6. Poster Copa Alternativa.....	70

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones potenciadas	42
Tabla 2. Abreviaciones para el análisis	52

Introducción

La historia de Colombia ha estado marcada por el conflicto armado interno, el cual surgió entre otras causas por razones de injusticia social, por el despojo y abandono de la población, especialmente en regiones apartadas del país en las que no se hace visible la presencia del Estado como garante de derechos sociales, políticos y económicos para sus ciudadanos. Hechos como situaciones de violencia, masacres, desplazamiento forzoso se han vuelto una constante, lo que hace que día a día se incremente la pobreza y la desigualdad social existente.

Una de las situaciones más graves a nivel nacional es el desplazamiento forzado. Miles de familias han sido despojadas de sus viviendas y pertenencias, sus familiares asesinados; les arrebatan su tranquilidad y cotidianidad en los territorios de origen. La migración a las ciudades capitales se hace necesaria en busca de nuevos comienzos y mejores oportunidades. De esta manera, como lo expone Torres (2013), se da lugar a un crecimiento demográfico de la población urbana y un surgimiento de sectores populares dentro de la ciudad con incremento de necesidades sociales y económicas.

La ausencia del Estado en poblaciones rurales acrecentó la creación de grupos al margen de la ley, problemática que se fue extendiendo a los sectores populares y barrios periféricos de las ciudades a las que migraron los habitantes, todo ello trajo consigo otras situaciones de violencia como respuesta a la falta de trabajo, de educación, de acceso a la salud y recreación en estas zonas; así, la emergencia de pandillas, el consumo de sustancias psicoactivas, la inseguridad, entre otras situaciones, generaron pobreza y afectaron la calidad de vida de los ciudadanos. Es en este contexto en el que surgen colectivos populares, que se organizan desde los mismos intereses y necesidades de los habitantes. Estos colectivos desde acciones comunitarias buscan mitigar dichas situaciones y empoderar a los sujetos en busca de soluciones y acciones que permitan alcanzar una transformación social desde sus realidades y entornos inmediatos.

En medio de las circunstancias y situaciones que atraviesan los diferentes territorios de la ciudad de Bogotá, emergen ciertas dinámicas en las que diferentes grupos de actores se anudan para trabajar de forma colectiva por un fin en común a partir de acciones sociales y educativas.

En este marco, y bajo la estrategia de «fútbol popular», se han configurado diferentes procesos y experiencias de índole sociales, culturales, éticos y políticos desde los que se tejen diálogos y reflexiones educativos en escenarios no convencionales, lugares fuera de la escuela que se considera importante conocer.

La presente investigación se enfoca en el análisis de uno de los colectivos juveniles que se configuran en los barrios marginales de la ciudad, integrado por maestros y líderes barriales que desde el reconocimiento de las condiciones históricas y sociales y el empoderamiento de su formación académica y política, buscan construir espacios de participación ciudadana por medio del deporte como eje dinamizador e integrador para conquistar escenarios en sus territorios que convocan niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a participar en acciones formativas.

En el año 2015 como resultado del seminario de Fútbol Popular realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, surge el proyecto de la Liga de Fútbol Popular; los participantes de este evento además de ser líderes en sus barrios se estaban formando como Licenciados en Educación Física, en Recreación y en Deporte.

En la actualidad, la Liga de Fútbol Popular cuenta con un total de 28 escuelas de fútbol popular ubicadas en las localidades de: Bosa, Kennedy, Ciudad Bolívar, Suba, Santa Fe, Engativá, el municipio de Soacha y también en la ciudad de Tunja. Estas escuelas están integradas por otros profesionales como trabajadores sociales y administradores deportivos, además de algunos maestros, quienes participan de forma voluntaria dada la afinidad con los intereses de la organización. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se inquieta por la forma en la cual se configura y organiza estas escuelas populares que pertenecen a la Liga como organización colectiva popular, es decir, los intereses que los motivan, sus principios formativos y deportivos, y el impacto que genera en sus entornos y en los sujetos que participan. Para responder a dichos interrogantes, se estudia el caso de la escuela “Educándome en mi barrio” ubicada en el barrio San Bernardo de la localidad de Santa Fe de la ciudad de Bogotá.

A partir de las acciones colectivas que emergen en estos escenarios, se busca conocer su alcance e influencia en los territorios. También, observar cómo se generan los procesos de reflexión y conciencia política desde la participación ciudadana para atender las necesidades inmediatas. Además, registrar las maneras en las cuales se forman los sujetos políticos

comprometidos con la transformación y cómo estos crean condiciones para intentar mitigar las situaciones de violencia, precariedad e injusticia social.

La pregunta central que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son las prácticas sociales y educativas que se promueven con el fútbol popular en la Escuela Educándome en mi Barrio? Para delimitar el estudio se trazaron las siguientes preguntas específicas que orientan la investigación:

- ¿Cómo se organiza y funciona la Escuela Educándome en mi barrio para adelantar procesos educativos desde la experiencia de fútbol popular?
- ¿Cuáles son las comprensiones, intencionalidades, usos y alcances del deporte social comunitario en las prácticas educativas que se promueven en estos escenarios?
- ¿Quiénes son los sujetos que participan en las prácticas de fútbol popular y que procesos de formación subjetiva se promueven?

Objetivo general

- Analizar los alcances sociales y educativos promovidos por la experiencia del fútbol popular en la Escuela Educándome en mi Barrio de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

- Reconocer los sentidos, formas de organización y funcionamiento de la Escuela de fútbol popular.
- Identificar las relaciones y procesos de subjetivación política que se producen en las experiencias formativas de la Escuela.
- Analizar las comprensiones, usos e intencionalidades formativas del fútbol popular en las prácticas sociales y educativas.

El acercamiento investigativo se ubica en el paradigma cualitativo y asume el enfoque crítico-social. Desde esta perspectiva, el investigador distingue acontecimientos, interpretaciones y le da valor significativo a estos procesos que deviene de las acciones humanas, por la construcción de una sociedad para todos. Como lo expresa Huergo (2002), “un autorreconocimiento por parte de los investigadores de su carácter de sujetos de la crisis y la transformación, y no de meros observadores o interpretadores que refuercen el divorcio entre investigación y sociedad” (p. 38).

Para reconocer las voces y reconstruir la experiencia a fin de producir saber, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información: entrevistas

semiestructuradas, diario de campo y relatos de vida. Cabe advertir, por un lado, que se pretendía hacer una inmersión etnográfica mucho más profunda pero el período de pandemia limitó las posibilidades de su desarrollo, y, por otro lado, el acercamiento presencial para los encuentros se vio truncado. Significa que la fase final de comprensión, deliberación y reflexión de los hallazgos —con los sujetos de la investigación— se realizó a partir de encuentros mediados por una plataforma tecnológica, sin embargo, se logró realizar algunos de forma presencial.

El presente informe se estructura en seis apartados. El primero describe la problemática y el contexto; aspectos que establecen la trayectoria del proceso investigativo —la presente introducción—. En el segundo, se exponen los antecedentes del trabajo, para ello esta sección se divide en: prácticas pedagógicas y prácticas educativas en educación física; subjetividad y procesos de subjetivación en escenarios deportivos; deporte social comunitario como agente de transformación social, cultural y político; y, conclusiones y aportes de la revisión documental a la presente investigación

En el tercero, se desarrollan los referentes conceptuales y teóricos dados para la investigación desglosado del siguiente modo: fútbol como práctica deportiva social; otros modos del fútbol, desde un enfoque educativo y social; subjetividad y procesos de subjetivación política; la educación popular como práctica de emancipación; y, trabajo colectivo: posibilidad de visibilizar y transformar. En el cuarto, se describe la ruta metodológica que orientó la investigación; en este se incluye la población, instrumentos, y fases del proceso investigativo. Los apartados finales quinto y sexto dan cuenta de los hallazgos alcanzados con los instrumentos de recolección de datos planteados y las conclusiones de esta investigación.

Estado de Arte

En este capítulo se presenta un análisis de los antecedentes sobre experiencias de deporte social comunitario; el cual permite conocer aportes que se han realizado y que se agencian en escenarios no formales. Para la selección del corpus documental y análisis del estado de arte, se tuvo en cuenta los siguientes criterios: a) investigaciones, artículos, ponencias y tesis de maestría realizados durante los últimos 18 años; b) trabajos que tuvieran relación con las categorías conceptuales de esta investigación (prácticas pedagógicas, subjetividad-procesos de subjetivación y deporte social comunitario); y c) situados en el contexto colombiano y de América Latina. Lo anterior, contribuyó a la construcción y configuración del marco teórico y conceptual del trabajo investigativo.

La presentación de este apartado se organiza en tres líneas a saber: prácticas pedagógicas y educativas en la educación física, subjetividad y procesos de subjetivación, y deporte social comunitario.

Prácticas pedagógicas y prácticas educativas en educación física

El primer artículo se titula Sobre la pista de prácticas innovadoras y profesores de la educación física escolar, desarrollado en Brasil en el año 2012, este se propone “comprender mejor los procesos que llevan a los profesores a construir prácticas innovadoras, en el sentido de romper o no continuar la cultura escolar de la educación física presente y hegemónica” (Silva y Bracht, 2012, p. 81); se revisaron las prácticas de dos escuelas brasileñas que trabajan bajo la modalidad de innovación que surgió en los años 80, desde una mirada crítica de la disciplina hacia una cultura del movimiento. En esta investigación se utilizó el estudio de caso y método etnográfico.

El estudio permitió identificar tres tipos de prácticas en la historia de la enseñanza de la educación física. La primera, denominada tradicional, tuvo lugar en la década de los años setenta y ochenta, caracterizada por un profesor dedicado a enseñar algunos deportes como el fútbol, el voleibol, el baloncesto desde la técnica hasta el manejo del juego; luego se identificó una segunda práctica denominada desinversión en la cual los estudiantes se apropian de los recursos didácticos sin ninguna orientación pedagógica, siendo la clase un lugar de esparcimiento. Sin embargo, después de los años ochenta tuvo lugar una tercera práctica denominada innovadora, donde un profesor transformaba contenidos, trascendía la

práctica e incluso articulaba manifestaciones corporales desde la antropología y la fisiología, siendo el estudiante un sujeto de conocimiento activo y con participación.

Además, desde la observación de las dos escuelas, los autores lograron concluir que el uso de prácticas innovadoras surge de la preocupación del maestro por ver la pertinencia de su clase en la vida de los estudiantes, resaltando su rol como sujeto de saber dentro de la sociedad, y destacan que “para lograr procesos de cambio significativos y persistentes en la educación debemos reconocer el papel central del maestro y el reconocimiento de su profesión” (Silva y Bracht, 2012, p. 92). Lo cual permite evidenciar, que la práctica se sitúa en un contexto, de acuerdo con transiciones sociales, políticas y culturales que allí se instalan y asimismo el maestro determina su práctica con relación a los sujetos y la lectura que hace de sus realidades, y de ese modo crear posibilidades contextuales de formación.

Por su parte, un artículo de Argentina, titulado *La investigación de las prácticas pedagógicas en educación física: perspectiva latinoamericana*, describe el proceso de investigación, liderado por el Instituto de Estudios Sociales en Contextos Desiguales de la Universidad Nacional de José Paz. Dicho escrito, tuvo como propósitos, caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la educación física escolar en los niveles inicial y primaria, y establecer las funciones sociales que se le asigna a los docentes de esta área; a través de una metodología de corte descriptivo tomando registros de clases, observación semiparticipante y entrevistas.

El estudio permite identificar que existen dos tipos de educadores, uno orientado a la transmisión de conocimientos con un maestro que tiene la sabiduría y un estudiante ignorante que se debe preparar para la adaptación social, frente a un segundo tipo de maestro que “reconoce las condiciones económicas, políticas e históricas e intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social” (Gómez, 2018, p. 82).

El autor concluye que esta metodología permitió ver, como varios maestros empleaban prácticas de enseñanza con metodologías activas, participativas y creativas. Con el fin de apropiarse y disponer al sujeto en fortalecer su formación académica y, asimismo la intervención que incida una conciencia crítica y posibilite establecer alternativas en su contexto social (Gómez, 2018). Resaltando la importancia de fomentar un enfoque crítico que

Conciba la educación física como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales como objetos culturales, históricos para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas; y se encargue de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar y descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otros (Gómez, 2018, p. 86).

Por otra parte, a nivel nacional, se identificó un estudio desarrollado por el equipo de investigadores del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) en el año 2002, titulado *Prácticas Educativas de los maestros de Educación Física de Bogotá*, el cual tuvo como objetivo identificar los pensamientos y creencias que orientan a los maestros de esta área en la realización de sus clases, a través de entrevistas y encuestas de autodilenciamiento.

Los hallazgos lograron identificar tres tipos de prácticas en los maestros: técnica, social e investigativa; la práctica técnica en la cual el maestro se enfoca en

[...] adquirir las técnicas del oficio, con una separación entre teoría y práctica, basándose en la observación de profesores más experimentados; mientras que la práctica social se centra en el desarrollo integral del profesor a nivel axiológico y actitudinal el cual se corresponde con proyectos sociales comunitarios que contribuyen a la solución de problemas de la comunidad; y por su parte la práctica investigativa, resalta el análisis de las acciones, creencias y teorías desde una reflexión de la práctica misma (Martínez, 2002, pp. 42-43).

Con ello se concluye que, existen creencias sobre la clase de educación física con objetivos netamente técnicos o de adquisición de habilidades deportivas, aunque en los últimos años ha trascendido, para encontrar un lugar y generar procesos de deliberación y actuación donde los sujetos participan y contribuyen en la construcción de conocimientos y postura, debido al discernimiento y sentido que desde su quehacer ha configurado (Martínez, 2002).

En este estudio, los maestros encuestados resaltaron que, la clase de educación física es “sumamente importante porque en ella se promueve el desarrollo cognitivo, sociológico, volitivo, y no puramente en el desarrollo físico como se da en la creencia social” (Martínez, 2002, p. 105); por ende, se afirma la necesidad de reflexionar el quehacer diario con la teoría

subyacente de la práctica, lo cual ayuda a evitar este tipo de creencias sobre la labor del docente de educación física.

Otra investigación desarrollada en Colombia, en el año 2013 y titulada *Prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras en el área de educación física, recreación y deporte en educación media en instituciones educativas oficiales urbanas del municipio de Apartadó entre los años 1998 hasta 2012*, tuvo como objetivo analizar la tensión entre la formación deportiva y la formación integral a partir de las diferentes prácticas pedagógicas que se dan y su incidencia en los modelos pedagógicos; todo ello desde una metodología arqueológica con enfoque crítico-social, que utilizó registros documentales sobre saberes y prácticas pedagógicas de maestros en este período de tiempo.

Para ello, los autores se basan en diversos teóricos para comprender la transformación histórica de las prácticas, e identifican que la práctica pedagógica consta de diversos elementos como: modelos pedagógicos usados para cada nivel de enseñanza, funcionamiento, discursos de las instituciones educativas donde se realice la práctica y características sociales que asignan funciones a los sujetos a quienes se enseña (Borja y Palacios, 2013). Además, retoman los postulados de Zubiría (2006), para afirmar que las prácticas no sólo permean la escuela sino la formación en el entorno, a partir de la consolidación y aplicación de aprendizajes que surge el conocimiento, siendo educadores “responsables del desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes; pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, que se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social” (Zubiría, 2006, como se cita en Borja y Palacios, 2013, p. 38).

De esta forma, en cuanto a la relación entre práctica pedagógica y características sociales, se concluye que las prácticas responden fundamentalmente al contexto socio-económico-cultural donde se ejerce el oficio de enseñar, marcando condiciones en los estudiantes y demandas en los maestros, las cuales “son significativamente diferentes según los estratos sociales, y en las que se puede encontrar el origen de la dificultad de los maestros frente a su oficio, a pesar que ellos mismos reconocen que aprender es un derecho de las nuevas generaciones” (Borja y Palacios, 2013, p. 40).

Finalmente, el trabajo destaca la relación maestro-estudiante durante las prácticas pedagógicas, en donde la didáctica es fundamental además del saber pedagógico. La forma

axiológica, creativa, transformadora e intelectual en la que enseña e impacta los escenarios sociales, culturales y tecnológicos en los que se desarrolla la práctica, aportando a la producción de nuevos saberes.

Desde los diferentes documentos analizados, se concluye que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la educación física están en correlación directa con el contexto histórico, social, político y económico en que se dan; es decir, al igual que otros campos, la educación física se ha visto permeada por prácticas tradicionales en las que se prioriza el aprendizaje de técnicas y la adaptación del estudiante como sujeto pasivo; pero también, ha estado influenciada por movimientos críticos e innovadores que reconocen la formación no solo técnica sino axiológica, social y crítica que encuentra en el estudiante un sujeto de conocimiento y en el maestro un investigador reflexivo de su práctica. Por lo cual, se apuesta en la actualidad por resaltar el oficio del maestro de educación física y su impacto en el entorno donde se desenvuelve, preparando al estudiante para la transformación social; otorgando sentido y significado a su saber y práctica desde la relación con sus estudiantes y la lectura de sus realidades.

Subjetividad y procesos de subjetivación en escenarios deportivos

El primer estudio analizado se titula *Deporte, jóvenes y procesos de subjetivación*, realizado por Cachorro (2010), quien plantea como propósito interpretar y analizar la configuración de subjetividades en los jóvenes y su relación con el devenir de situaciones sociales del mundo exterior. Para ello, se basa en los postulados teóricos de sujeto y cuerpo de Michel Foucault a través de una metodología de estudio biográfico, estructurando su comprensión en tres ejes a saber: sujeto y cuerpo, sujeto y ética, sujeto y proyecto.

Desde el primer eje: sujeto y cuerpo, se analizan los capitales corporales que tiene el sujeto en relación con su propio cuerpo, los modos de cuidarlo y las formas de expresar y contener sus placeres, deseos e inclinaciones y, por ende, la forma de expresión corporal desde la técnica y motricidad. En cuanto a la segunda relación: sujeto y ética, el autor analiza las leyes dadas por las instituciones deportivas como dispositivos morales que estructuran la relación del sujeto con el deporte. Y, finalmente, en la relación sujeto y futuro, se interpretan aquellas expectativas sociales y la tensión con ambiciones personales (Cachorro, 2010).

Desde este análisis, el autor concluye que los jóvenes se encuentran en permanente tensión entre el mundo externo y el mundo interno, es decir, “sus prácticas corporales están modeladas por fuerzas ingobernables (amores, odios, complicidades, simpatías y aversiones) con estructuras que se imponen a sensibilidades vulnerables, en esa capacidad de afectar y ser afectado” (Cachorro, 2010, p. 3), siendo su subjetividad un pliegue de dicha exterioridad.

Este escrito es de gran aporte a la presente investigación, dado que permite continuar una línea de comprensión en la cual las actividades corporales y la enseñanza de la educación física son vistas como un acontecimiento que afecta tanto al cuerpo como a la subjetividad, separándose de la mirada psicomotriz (Cachorro, 2010), porque implica no sólo pasar por la técnica del deporte o del movimiento, asimilar la regla y el juego del mismo, sino que demanda comprender los modos de sujeción del cuerpo con dichas normas, expectativas y cánones sociales que están en tensión con los deseos e inclinaciones subyacentes de cada sujeto, ya sea maestro o estudiante.

A nivel nacional, se encuentra la investigación titulada *Sujetos al fútbol, procesos de subjetivación en jóvenes futbolistas en formación*, desarrollada en el año 2015. Ella indaga sobre los procesos de subjetivación que emergen en un grupo de veinte jóvenes dada su vinculación en las Divisiones Menores del Deportivo Independiente Medellín, a través de una metodología interpretativa con entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, que determinaron categorías de comprensión. En la cual, se reconoce el fútbol como un fenómeno social más que deportivo, con la capacidad de impactar contextos culturales, políticos, económicos y sociales de una región, una ciudad y un país, “en tanto ha permeado en una sociedad, que se estructura y vive el fútbol en múltiples escenarios de interacción y de socialización, que genera prácticas cotidianas en las personas e identidades colectivas y que es instrumento de manipulación de masas” (Arias, 2015, p. 18).

Para esta autora, la subjetividad es un proceso complejo y pluri-determinado por relaciones sociales que influyen en el plano inicial y social, siendo el resultado de procesos de significación y sentido que caracterizan todos los escenarios y sistemas de relaciones en los que el sujeto actúa y se desenvuelve. Por lo tanto, en su trabajo logra concluir que “el fútbol como fenómeno social es propiciador de prácticas, de relaciones sociales, de formas de ser y estar en el mundo, de constitución de identidades, es posibilitador de subjetividades políticas, desde una relación de saber-poder-sujeto” (Arias, 2015, p. 96). En su estudio

identifica tres procesos de subjetivación a los que les corresponde tres subjetividades, a saber: *el reconocimiento-el famoso, el sacrificio-el mártir, y la industria del fútbol-el fetiche*. Lo anterior, se concibe desde el análisis que desarrolla y categoriza en la concepción y significado de los jóvenes a partir de sus vivencias y experiencias constituyendo su lugar y perspectiva en el mundo.

El trabajo denominado *La educación popular transformadora de subjetividades al interior de las escuelas populares de fútbol*, desarrollado en el año 2018, se aproxima y aporta a esta investigación. El objetivo fue reconocer las intenciones y prácticas de formación de las escuelas populares de fútbol y las subjetividades que se configuran; desde la metodología de estudio de caso, la cual “permite abrirse al mundo de la experiencia, de la cultura y de lo vivido, valoriza la exploración inductiva y permite elaborar un conocimiento holístico de la realidad” (Nova, 2018, p. 23), desde instrumentos como entrevistas, grupos de discusión, observación participante y análisis documental.

En su trabajo resalta al fútbol como deporte que tiene adeptos alrededor del mundo, y como resultado de ello se produce la creación de escuelas, aunque no todas comparten fines comunes, dado que algunas se enfocan en una formación técnica desde el deporte y mercantil, lo cual difiere de las escuelas populares al ser “un escenario que media entre la formación del sujeto y la formación deportiva, enfocada a forjar sujetos críticos desde la educación popular” (Nova, 2018, p. 19), que reflexionen sus prácticas y saberes desde una lectura de sus propias realidades.

Uno de los aportes a la presente investigación es la conceptualización teórica que sustenta su trabajo, puesto que resalta “la subjetividad como un espacio de diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción, y tocan lo personal, lo social y lo cultural” (Boaventura de Sousa, 1994, citado por Nova, 2018, p. 40). Además, permite comprender la subjetividad como un “proceso de producción de sentidos, las cuales involucran normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo conscientes e inconscientes desde las cuales los sujetos elaboran su propia existencia y sus sentidos de vida” (Torres, 2000, citado por Nova, 2018, p. 41).

Con estas nociones y el trabajo de campo realizado, la investigadora logra concluir que la existencia de escuelas de fútbol en barrios populares “tiene como intencionalidad, que

los sujetos vivencien prácticas dentro y fuera de la escuela [...] como instrumento para llegar a la comunidad y acercarla a realidades de su contexto en aspectos como medio ambiente, derechos humanos y territorialidad” (Nova, 2018, p. 63), pasando de subjetividades pasivas y acríticas a subjetividades autónomas emancipadoras con capacidad de agenciamiento. En este sentido, el fenómeno deportivo se entrevé y se puede direccionar, ya sea desde una mirada técnica y mercantilista o desde una posición crítica hacia la transformación de realidades sociales con enfoque comunitario y popular que genera prácticas sociales e identidades colectivas. Esta última mirada converge con los intereses de esta investigación.

En suma, esta línea permite identificar la forma como se configuran las subjetividades y los procesos de subjetivación que se dan a nivel colectivo, dejando ver modos de ser y estar en el mundo, dadas las experiencias de vida y los sentidos que de ellas emergen, especialmente en escenarios deportivos que impactan el entorno y los sujetos donde se desarrollan. Desde el escenario deportivo, estos procesos van vinculando su formación y lectura de la realidad con otras esferas del mundo social, configurando sujetos con posibilidades de cambios sociales, políticos y culturales.

Deporte social comunitario como agente de transformación social, cultural y político

En esta última línea, se revisa el capítulo de libro titulado Deporte recreativo y social. La competencia dividiendo al campo deportivo, publicado en el año 2012 realizado por Alejo Levoratti, el cual tiene como propósito analizar las prácticas y representaciones corporales de los profesores y administrativos, que colaboran en los programas de políticas socio-educativas implementadas en dos escuelas en la provincia de Buenos Aires, con el programa Patios Abiertos; indagando por los procesos de apropiación, resignificación y resistencia que se dan en la producción y actualización de prácticas corporales, a través del enfoque etnográfico desde la perspectiva de Rosana Guber (2001).

En su investigación, el autor concluye que los docentes no se rigen por diseños curriculares, sino que están atravesados por significados culturales, en los cuales el deporte no siempre es competitivo, sino que apunta a una cuestión de integración, que “es la parte pedagógica-didáctica, al no tener la presión y la exigencia de la competitividad, todo lo que resta tiene que ver con la inclusión del otro, con sus diferencias, ventajas y desventajas y con el hecho concreto de integrar un equipo” (Levoratti, 2012, p. 275). Aquí se asume, el deporte

como una práctica corporal, recreativa y social; esta última entendida como una organización de reglas compartidas por los involucrados con el sentido de la práctica.

Además, reconoce el interés y compromiso que tienen los profesores frente a la labor en estos escenarios, cuando manifiestan “cuantos chicos, cuántas pelotas vale la pena perderse un sábado con tal que los chicos no estén en la calle drogándose, ya que esta es precisamente la idea de los patios, que el fin de semana los chicos no estén en la calle sino en la escuela” (Levoratti, 2012, p. 276). En el desarrollo del trabajo, se establecen dos líneas argumentativas centrales: recreativa y social; la primera se enfoca en las finalidades del entretenimiento, y la segunda, en el deporte con intención de desarrollar procesos formativos sociales. Propuestas que, desde un enfoque holístico, demuestran una articulación entre la historia de vida, las singularidades del saber a transmitir, la formación, el campo disciplinar y los significados sociales sobre las prácticas.

El estudio denominado *El deporte y la actividad física como herramienta de inserción social*, tuvo como propósito analizar dos escuelas argentinas que implementaron la modalidad de educar e inculcar valores a través del deporte a jóvenes de bajos recursos; en estos se evaluó el deporte y la actividad física como herramienta de integración social y cultural a través de la metodología de estudio de caso y el uso de instrumentos como encuestas, entrevistas, observación y análisis de contenido.

En dicho trabajo, el autor resalta una mirada hacia el deporte y la actividad física como herramienta de posibilidad para mejorar el bienestar social, mitigando problemáticas de la comunidad en la que se desarrolla, e impactando escenarios con la presencia de organizaciones sociales, dando lugar a “redes sociales que favorezcan la integración, la creación de valores, generación de sentido de pertenencia, mejora de autoestima y educación” (Bustamante, 2015, p. 9). Con ello, se amplía la mirada del deporte no solo desde componentes motrices, de competencia y de institucionalización, sino también de diversión, de expansión del cuerpo y de forma especial como acción colectiva que permite generar trabajo en equipo, en tanto “mejora la calidad de vida de toda la comunidad y evita o minimiza la marginalidad y muchas veces el desprecio a los otros” (Bustamante, 2015, p. 110).

Una conclusión que aporta significativamente a esta investigación es aquella que resalta las bondades del desarrollo del deporte social, reconociendo que no se da fin a todas

las problemáticas de la comunidad, pero si se abren posibilidades de transformación social, puesto que

Las acciones de inserción a través del deporte no son un remedio milagroso para luchar contra la exclusión de jóvenes, frenar la delincuencia, o el uso de drogas. Sin embargo, sí pueden llegar a ser un aporte muy beneficioso para la sociedad, tal que consigan dar mayor esperanza a niños y jóvenes a través de una mejor preparación y formación que les permita enfrentar los retos de una vida que no les ha dado muchas oportunidades (Bustamante, 2015, p. 110).

El estudio titulado *El deporte y sus concepciones en el Barrio Malvin Norte: la voz de los responsables de su enseñanza*, publicado en 2019, analiza la forma en la que se concibe el deporte que circunda en los territorios y qué sentido tienen las apuestas deportivas desde las nociones de enseñanza y narrativa de sus profesores; a través de un diseño metodológico de corte mixto, usando técnicas de interpretación de documentos y análisis narrativo con relatos de vida.

En su trabajo, el autor identifica el vínculo entre deporte, noción de enseñanza y entorno, ya que el conocimiento que se enseña y se aprende se entiende a partir de las prácticas que se generan y “no es lo mismo el deporte que se da en la escuela, en el club, o en el centro comunal aunque su lógica interna sea la misma” (Pérez, 2019, p. 4); con ello, se afirma que la práctica de los maestros, además de su saber disciplinar, depende estrechamente del contexto y necesidades de los sujetos con los que interactúan, siendo la clave para determinar su intención y accionar en el proceso de enseñar, la funcionalidad de los saberes, la forma de acceso y difusión de las prácticas y los valores que importan en dicho contexto y sociedad.

Desde otra perspectiva, a nivel nacional, se encuentra el artículo titulado *La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías*, desarrollada en el espacio académico *Deporte y Ciudad de la Licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional*, allí se propuso realizar una reflexión y análisis en el concepto de deporte, sus prácticas y la constitución de ciudad, entendidas como una construcción simbólica e intersubjetiva; desde la perspectiva de Ciudad Educadora de la Secretaría de Educación y como política distrital en Bogotá. El trabajo empleó un enfoque metodológico diverso, desde las representaciones

sociales de Moscovici y la cartografía social, aplicando instrumentos como encuestas de selección múltiple, entrevistas semiestructuradas, mapas colectivos y escalas de Likert.

El autor resalta que las dinámicas de la ciudad, su infraestructura, espacios y lugares, tienen una función educadora por sí misma desde la perspectiva de espacio académico; ya que a través de ellas el ciudadano adquiere un capital cultural con relación a la práctica del deporte y genera representaciones simbólicas, identitarias y la creación de territorios que se dan en estos escenarios, debido a las relaciones intersubjetivas que allí emergen. Además, resalta la perspectiva de aprendizaje situado, vinculando la intencionalidad pedagógica a las características y contextos de los sujetos, siendo la ciudadanía “una configuración que otorga derechos y deberes concebidos por el sistema social que conlleva a tener un sentido y comportamiento subordinado en relación con otros sujetos y aspectos sociales en términos de igualdad, equidad, alteridad y participación pública y privada” (Durán, 2014, p. 29).

Con ello, se reconoce que la ciudadanía como construcción de identidad social, depende de las expresiones culturales y cotidianas que enlazan al sujeto con su entorno, haciendo posible la “manifestación de prácticas, creencias, comportamientos, e ideologías basadas en la libertad, el reconocimiento de la diversidad y la igualdad de los ciudadanos” (Durán, 2014, p. 30); por lo que las manifestaciones sociales como el consumo y venta de sustancias psicoactivas, la violencia y la inseguridad, son problemáticas que según el autor, se dan generalmente en espacios de la ciudad diseñados para la práctica deportiva, los cuales deben ser recuperados en aras de construir nuevas formas y experiencias de ciudadanía en la ciudad, desde nuevas relaciones y prácticas que determinen el *habitus* de los sujetos.

En este sentido, el deporte se convierte en una expresión cultural desde la cual el sujeto despliega sus posibilidades no sólo en cuanto a habilidades físicas sino además en formación de valores, desde el sentido que cada actor construye de su práctica deportiva, a partir de las manifestaciones de lo instituido, es decir “formas de construcción de ciudad y ciudadanías, formas de resistencia frente a la intencionalidad política de normativizar, contener y encauzar las expresiones simbólicas de los ciudadanos” (Durán, 2014, p. 34), dando lugar a prácticas que tienden a ser transgresoras del orden imperante o innovadoras, originando deportes llamados alternativos o no convencionales, lo cual puede generar una tensión entre la política pública, la práctica convencional y la práctica alternativa.

Un segundo estudio, titulado Deporte Social Comunitario, ¿nuevas formas de intervención e innovación sociales en el posconflicto?, tuvo como objetivo indagar el potencial del Deporte Social Comunitario, en adelante DSC, como una propuesta de innovación sostenible y replicable para transformar imaginarios y aportar a la construcción de paz. A través de una metodología etnográfica con el uso de diarios de campo, observación, entrevistas y grabación documentada de la experiencia de investigación con miembros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en proceso de reintegración y los monitores promotores de la zona en los municipios de Caldon y Buenos Aires del departamento del Cauca.

Las autoras inician por reconocer que el DSC es “un nuevo paradigma diferente y de más trascendencia que el deporte moderno, en tanto que es un proceso de construcción colectiva y constante de tejido comunitario, que usa como herramienta el deporte” (Mesías y Portocarrero, 2017, p. 2), siendo la estrategia utilizada por el Gobierno Nacional en la solidificación de una cultura de paz, porque tiene la posibilidad de ajustarse a los requerimientos del entorno y ser un mecanismo eficaz de transmisión de conocimientos que reconoce las diferencias a través de valores y genera nuevas dinámicas de existencia pacífica en territorios azotados por la violencia.

La investigación logró identificar que la práctica deportiva “se convirtió en un paso importante hacia esa vida civil a la cual están haciendo tránsito y les permite convertirse en multiplicadores de los conocimientos adquiridos, lo cual ayuda a tener una visión diferente de lo que puedan hacer en esa nueva vida” (Mesías y Portocarrero, 2017, p. 34), por lo cual recomiendan este tipo de proyectos para entes territoriales y autoridades deportivas a través de políticas públicas que brinden más apoyo a estas iniciativas en territorios de posconflicto.

Conclusiones y aportes de la revisión documental a la presente investigación

Este recorrido por investigaciones relacionadas con la experiencia del deporte social permite ver la forma como se ha investigado el tema, los postulados teóricos y metodológicos que se han planteado y los hallazgos que se han logrado para continuar próximos estudios, resaltando los aportes de cada uno de ellos para la presente investigación. Además, la clasificación de trabajos en las tres líneas expuestas permitió identificar puntos en común en

cada una de ellas, y tomar sus postulados de base de acuerdo con los objetivos e intereses propios.

En cuanto a las prácticas pedagógicas y educativas en educación física, se obtienen aportes importantes al identificar que los maestros enseñan su saber disciplinar desde los conocimientos propios de la misma, pero, además reciben la influencia de sus propias experiencias como maestros, de la institucionalidad en la que desarrollan su oficio y de las necesidades de los sujetos con quienes interactúan; siendo claves para comprender la forma e intención con la cual ejercen su práctica. Con ello, se identifican tipos o clasificaciones de prácticas, a saber: maestros que orientan su práctica hacia lo técnico, otros hacia lo social y otros hacia la misma investigación de su quehacer; añadiendo que las investigaciones han mostrado grupos de maestros que preparan a los estudiantes para la adaptación y otros que forman para la transformación social.

Por lo tanto, la práctica pedagógica ya sea tradicional o innovadora con impacto social, está relacionada con los espacios en los que se da, con el contexto socioeconómico y cultural en el cual el maestro ejerce el oficio de enseñar y las condiciones o características de los estudiantes, quienes generan demandas a ese oficio, resaltando la responsabilidad cognitiva, motriz, pero también ética y social. En este sentido, se concluye que generalmente las prácticas extraescolares, o que se dan en lugares diferentes a escuelas o clubes deportivos, están orientadas a una práctica social, es decir, de tipo más axiológico, comunitario y con la intención de mitigar problemáticas sociales, más allá de la misma práctica corporal.

En cuanto a la segunda línea de subjetividad y procesos de subjetivación, las investigaciones revisadas permiten concluir que las subjetividades deportivas están estrechamente ligadas con el devenir de las situaciones sociales de los sujetos tanto en su mundo interior con relación a sus expectativas motrices y corporales, como del mundo exterior con relación a expectativas de futuro y proyecto de vida, necesidades sociales de esparcimiento e intereses comunitarios de integración; como en el caso del fútbol, se reconoce como un deporte que se ha convertido en fenómeno social que impacta las subjetividades e identidades de individuos y territorios.

De esta manera, un análisis de los procesos de subjetivación debe tener presente la relación sujeto-cuerpo identificando prácticas corporales de los sujetos, la relación sujeto-ético para identificar las reglas morales y sociales que imprime este deporte, y la relación

sujeto-proyecto de vida para reconocer los sentidos que encuentran los sujetos al integrarse a una práctica deportiva de fútbol comunitario como lo plantea esta investigación, identificando así los procesos de subjetivación que se dan. Con ello, es importante resaltar que esta práctica deportiva se puede dar en dos escenarios, uno con enfoque deportivo tal vez distanciado del desarrollo humano y otro con enfoque crítico dado en contextos populares con miras a transformación social; realizando lecturas de tipo político, ético, social y no solo técnico o deportivo de la escuela objeto de esta investigación.

Finalmente, los trabajos relacionados con la línea de deporte social comunitario, aportan a la presente investigación, al reconocer que este tipo de práctica toma distancia de la exigencia de la competitividad y apunta más hacia la integración e inclusión de las diferencias, resaltando procesos de alteridad y reconocimiento del otro; desde la cual se resaltan las historias de vida de los sujetos que participan en dicha práctica, los significados sociales que motivan a un maestro o un estudiante a participar de estos espacios y las singularidades del saber disciplinar, siendo aspectos que dan lugar a un capital cultural que puede potenciar la construcción de identidades y el empoderamiento de territorios.

Este recorrido nos permite identificar los tipos de metodologías más usados para comprender y abordar la problemática, en las que sobresale el carácter cualitativo a través de enfoques etnográficos, estudio de caso, interpretación de experiencias, análisis documental y relatos biográficos que permiten reconocer significados, representaciones y sentidos que otorgan los sujetos a la práctica deportiva, comunitaria o social; siendo una línea metodológica a seguir en esta investigación, resaltando la voz de los sujetos investigados. Por lo cual, el trabajo investigativo abordará el análisis de esta problemática teniendo en cuenta las características sociales del entorno, de los sujetos, de sus intenciones, motivaciones y expectativas, desde la vinculación a una escuela deportiva que se convierte en vehículo para generar procesos sociales y su impacto en procesos de subjetivación.

Referentes teóricos y conceptuales

Las siguientes categorías conceptuales fundamentan la presente investigación: fútbol como práctica deportiva social, subjetividad política y procesos de subjetivación, educación popular como práctica educativa con miras a la transformación social, y trabajo colectivo como posibilidad de visibilizar y transformar. Lo anterior se desarrolla a continuación.

Fútbol como práctica deportiva social

En esta primera categoría se tuvo como referentes teóricos a Segura (2014), Benvenga (2020), Carrión (2006), Casallas y Cárdenas (2016), Madrigal (2009), entre otros, los cuales permiten ver diversas perspectivas del fútbol como práctica instituida que inició con fines recreativos, se convirtió en un deporte de espectáculo mercantil y que en los últimos años se ha contemplado bajo enfoques de inclusión social, formación axiológica y transformación en territorios desde apuestas pedagógicas. Su análisis permite reconocer el impacto que tiene este deporte como práctica corporal y, a su vez, como fenómeno social, que mueve masas e influye en las sociedades e individuos.

En primer lugar, el fútbol como deporte de espectáculo, interviene en lo social, económico, cultural dentro de la sociedad siendo (el más utilizado y reconocido) como lo menciona Estavillo (2008)

[...] entra en el gusto popular, gracias a la facilidad de su práctica, el apoyo constante de las instituciones, y a la lógica mercantil de las industrias del entretenimiento, que apoyan la difusión de este deporte gracias a la publicidad de una gran variedad de productos de consumo (p. 4).

En este sentido, el fútbol se moviliza como fenómeno de masas que genera aficionados con fervor, seguidores de sus equipos y jugadores, compran camisetas del equipo de preferencia, acompañan los entrenamientos, y en el mejor de los casos logran tener un autógrafo o fotografía con sus jugadores. Sus cuerpos representan la pasión por su equipo, durante el juego sus arengas demuestran manifestaciones de alegría, devoción, rivalidad e incluso inconformidad hacia los mismos jugadores, jueces, técnicos o hinchas adversarios. Luego, al finalizar el juego se analiza el encuentro, las causas de la derrota o del triunfo (si estuvo a su favor), se recuerdan los goles, las jugadas y sus protagonistas y se plantean estrategias según la tabla de posiciones para el siguiente juego.

Así mismo, cuando este fenómeno deja de ser local y se vive la experiencia a nivel global con la copa Mundial —evento organizado por la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA)—, los apasionados compran planes turísticos para ver los partidos de los clasificados de las seis confederaciones continentales afiliadas a esta organización, con el ánimo de ver a algunos de los mejores jugadores del mundo.

No obstante, para aquellos aficionados que no pueden asistir a estos eventos, los medios de comunicación es otra opción, el cual se convierte en un producto de consumo de primer orden. Es así, como estos se consolidan como elemento importante el cual “se benefician del espectáculo del fútbol para generar mayor audiencia y lealtad entre sus espectadores y, con ello, incrementar su atractivo para los anunciantes” (Estavillo, 2008, p. 1). La influencia de los medios de comunicación amplía la participación de marcas deportivas, imagen del jugador, patrocinadores, marketing, derechos de transmisión, y por otra parte, representa la incidencia en los aspectos culturales, sociales, económicos y políticos. Por consiguiente, sobrepasa la esencia de la competencia y práctica deportiva, haciendo del fútbol un espectáculo mercantil.

Lo anterior, deja en evidencia al fútbol como un fenómeno social dinamizador de masas y a los medios de comunicación como dispositivo de difusión de este deporte que trasciende a espacios locales, familiares y comunitarios, practicándolo en escuelas, clubes, parques, canchas por alquiler, espacios abiertos y cualquier escenario deportivo de la ciudad en el que se presten las condiciones para jugarlo y vivir esa pasión o gusto por este deporte en particular.

Otros modos del fútbol, desde un enfoque educativo y social

Es precisamente en estos distintos escenarios, en los que han surgido otros modos de practicar fútbol que le otorgan una connotación social, en los que se promueve su uso “con fines humanitarios, causas sociales y el acompañamiento de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, sujetas a diferentes formas de exclusión y riesgos sociales” (Segura, 2014, p. 5); formando a los sujetos en cuatro aspectos: apropiación de valores, inclusión social, identidad individual y colectiva y empoderamiento político, los cuales resaltan su funcionalidad como práctica educativa.

Un primer aspecto de formación, radica en el aprendizaje de valores, como afirman Murad (2006), Marín (2013) y Monjas et al. (2015) quienes reconocen que los fundamentos del fútbol están asentados en un “proceso lúdico que ayuda a reeducar, puesto que sus lógicas tanto deportivas como pedagógicas están apoyadas teóricamente en la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias, la asimilación de reglas y normas de convivencia con el otro” (Murad, 2006, p. 13), siendo un puente en el aprendizaje de este tipo de valores para convivir en sociedad.

Por consiguiente, desde esta perspectiva se resalta el respeto por las normas, por los demás y por valores como la disciplina y la responsabilidad en el trabajo en equipo, como práctica en la que se dan “aspectos de socialización que permiten mejorar las relaciones interpersonales, la convivencia, la tolerancia, el juego limpio, entre otros, logrando así un bienestar manifestado en salud física, mental y sana diversión” (Marín, 2013, p. 95). Lo cual evidencia las bondades de su uso en procesos pedagógicos, que mitiguen situaciones sociales e individuales como la violencia, dado que “funciona como una especie de contrapunto a situaciones sociales de privación y de agresividad, con resultados pedagógicos indiscutibles que repercuten en todas las esferas institucionales” (Murad, 2006, p. 15).

Con ello, se considera que un sujeto formado en valores cuenta con recursos para aportar éticamente a la construcción de una sociedad y a la mitigación de problemáticas de su entorno, siendo la práctica del fútbol una herramienta que brinda esta posibilidad, “preparando al hombre del futuro, quien con su personalidad y formación integral podrá ser una persona útil en la sociedad, para lograr cambios que necesita su comunidad en beneficio de una mejor calidad de vida” (Marín, 2013, p. 95). Es así, como este deporte no sólo promueve capacidades físicas sino también axiológicas y sociales, es por ello por lo que

La utilización educativa del deporte no se basa únicamente en su importante presencia a nivel social, sino que existe la posibilidad de darle un enfoque formativo con el que puedan llevarse a cabo interesantes procesos de diálogo, reflexión o debate, en torno a los cuales podamos contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico que genere actitudes promotoras de valores realmente positivos (Prat y Soler, 2006; Ruiz, 2012; Velásquez, 2002, citado por Monjas, Ponce, y Gea, 2015, p. 278).

Este mismo grupo de autores resalta una doble incidencia del deporte, por un lado, se convierte en un elemento constitutivo a nivel cultural ejerciendo una influencia en el sistema

de valores de esa comunidad, y, por el otro, impacta la vida de las personas desde su individualidad, influyendo a su vez en su propia escala de valores y las relaciones intersubjetivas que construye.

En cuanto al segundo aspecto de formación en procesos de inclusión, en la configuración de grupos asociados con organización social-político, se tienen presentes los postulados teóricos de autores como Benaglia (2015) y Ulloa (2016), quienes añaden que esta práctica social del fútbol posibilita interacciones y vínculos entre sujetos sin ningún tipo de condición social siendo “generador de situaciones de inclusión que promueven la organización comunitaria de las personas sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural o étnica y contribuye a la educación y salud pública” (Benaglia, 2015, p. 144). De esta manera, el fútbol comunitario, como dispositivo crea y fortalece vínculos sociales. Puede verse como una “herramienta de integración para acompañar el crecimiento de niños y jóvenes en sus múltiples dimensiones, favoreciendo la inclusión y participación social de cada uno de los sujetos” (Ulloa, 2016, p. 99) lo cual favorece la formación de agentes comprometidos con su realidad y con capacidad de analizar contextos de forma integral.

El tercer aspecto de formación que se identifica, es la construcción de identidad individual y colectiva, expresada teóricamente por autores como Benvenga (2020) y Carrión (2006) quienes afirman que el fútbol es “un instrumento capaz de promover la inclusión social y la igualdad a través de tipos de relaciones interétnicas e interclasistas” (Benvenga, 2020, p. 28), con horizontes de formación social, física, cultural y ética que permite fortalecer procesos sociales dentro de una comunidad, tejer relaciones, crear espacios colectivos, siendo el fútbol popular descrito por el autor como

Un lugar ideal para expresar su identidad social y política fuera de un control sistemático, una reacción estructurada e indudablemente participativa y mutualista que vuelve a proponer los valores compartidos por muchos sectores de hombres y mujeres, que viven la dimensión ampliada de la vida. Aquí está vivo un espíritu de solidaridad, apoyado por una especie de militancia del tercer sector que reduce la incisividad de la práctica “dura” de la esfera del comportamiento, alimenta el sentido de pertenencia y los convierte en protagonistas de una nueva idea de fútbol (Benvenga, 2020, p. 29).

Desde esta mirada, el fútbol es una práctica que puede contribuir a potenciar la construcción social desde lugares distintos, y así, aportar a la formación en valores como el trabajo en equipo, unión en la diversidad y ayuda mutua, como formas diferentes de vivir en sociedad, a través de procesos tanto deportivos como sociales en interacción con sus pares y maestros.

En esta misma línea, se encuentran los aportes de Carrión (2006), quien señala que el fútbol en contextos comunitarios o fútbol popular “trasciende de ser un mero espectáculo propio del tiempo libre, para convertirse en una actividad cargada de pluralidad de significados, que le permite ser un espacio de reafirmación social y un lugar de construcción de identidades colectivas diversas” (Carrión, 2006, p. 13); que se construyen a partir de un sistema de relaciones y representaciones que van produciendo una integración simbólica entre los sujetos participantes de dichos escenarios.

Finalmente, un cuarto aspecto de formación, reconoce la potencia del fútbol social para empoderar a los sujetos en procesos políticos, ya que a través de las relaciones que emergen, se fortalecen capacidades individuales y colectivas que “contribuyen a la concientización, empoderamiento y transformación social desde su resignificación y redireccionamiento” (Casallas y Cárdenas, 2016, p. 63); con lo cual, surgen acciones que impactan los entornos de los sujetos en beneficio del territorio y las comunidades, mitigando problemáticas sociales. Además, el fútbol social se convierte en una herramienta para conquistar espacios locales que “pueden dar lugar a espacios de confrontación, iniciativa, aporte de pensamientos, interacción, propuestas y discusiones” (Madrigal, 2009, p. 4), que han sido olvidadas y merecen la atención de la ciudadanía desde la formación de líderes sociales, reinventando los espacios urbanos.

En síntesis, esta categoría permite concluir que “existen otros usos del fútbol en los que la finalidad no es el contrato social, sino por el contrario el empoderamiento y la emancipación de los jóvenes” (Casallas y Cárdenas, 2016, p. 56); situando el deporte social como escenario de resistencia a formas instituidas establecidas, como creador de identidades colectivas con carácter de transformación y mitigación de problemáticas sociales, configurando sujetos más allá de sus capacidades físicas y motrices, con sentido reflexivo, crítico y político, mostrando sus intenciones pedagógicas como práctica educativa.

Subjetividad y procesos de subjetivación política

Esta categoría es transversal para la investigación, dado que define la forma como se comprenderá el problema, entendiendo que el sujeto se sitúa en la sociedad desde lugares de enunciación en los que se constituye como ser singular a través de las experiencias y prácticas que desarrolla; desde las cuales surgen subjetividades y procesos de subjetivación que influyen o determinan las esferas sociales, culturales, éticas y políticas. Por lo tanto, se considera relevante comprender los procesos de subjetivación que se dan en los sujetos que participan de prácticas deportivas sociales, identificar las tensiones que habitan entre lo instituido y lo instituyente en la construcción de subjetividades políticas y su configuración como sujeto en estos escenarios. A continuación, se presentan los referentes teóricos con relación a las nociones de sujeto, subjetividad, subjetividad política y procesos de subjetivación.

En cuanto al concepto de sujeto, se ha tomado como referente los postulados teóricos de Torres (2006) y Martínez y Cubides (2012), quienes afirman que un sujeto se configura en relación con la realidad circundante y las prácticas que allí emergen, siendo “potencia, posibilidad de poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social” (Martínez y Cubides, 2012, p. 75), es decir, que se encuentra en constante tensión entre las prácticas que le imprimen sujeción frente a la posibilidad de crear prácticas emergentes que le otorguen resistencia y transformación.

Lo particular de la mirada de estas autoras, es que constantemente resaltan la capacidad del sujeto para reconocer lo instituido y construir escenarios, prácticas y experiencias instituyentes, esto es, la necesidad de reconocer al sujeto con capacidad de agencia, de transformación; un sujeto “capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y posee la voluntad para superarlos desde las prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes a las hegemónicas” (Torres, 2006, p. 97), lo cual representa una potencialidad realizada y depende de procesos de autorreferencia y reflexividad que se den.

El sujeto desde esta mirada, establece relaciones y prácticas en los entornos donde se desarrolla y desde su praxis, es decir, la reflexión de su práctica “no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones, es decir, puede construir realidad conforme sus intereses y sus intencionalidades” (Torres, 2006, p. 97), dando lugar a

diversas configuraciones subjetivas ante los modos socio-culturales que se instalan en la pugna de luchas sociales, tanto individuales como colectivas, agenciando procesos de transformación. En este sentido, se entiende que un sujeto social es un

[...] nucleamiento colectivo, que, compartiendo una experiencia e identidad colectiva, despliega prácticas organizadas o no en torno a un proyecto, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones de su propio destino y de la sociedad a la cual pertenece (Torres, 2000, p. 9).

Por lo tanto, el sujeto “implica un modo de ser y estar, una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social” (Martínez y Cubides, 2012, p. 75), desde las cuales sus prácticas y experiencias están influenciadas por los elementos de su entorno, pero a su vez influyen en él, dada su posibilidad y fuerza para incidir en prácticas sociales, construir nuevas realidades y potenciar las posibilidades de su historia, siendo, por tanto, un sujeto social, que proyecta sus necesidades, intereses e intenciones desde sus condiciones sociales, políticas, éticas y culturales presentes, siendo a su vez un sujeto histórico. Ante esto, el sujeto potencia las posibilidades de su historia a través de sus prácticas. Torres (2000), asume los sujetos sociales como:

[...] todos aquellos agrupamientos más delimitados y cohesionados que una población o una colectividad, no todo grupo social, así posea identidad, deviene en sujeto, en actor social, ser sujeto social implica una construcción histórica, que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), de la elaboración de un proyecto (utopía) y de una “capacidad para realizarlo (p. 9).

Es por ello, que para el presente estudio es fundamental identificar a los sujetos que están inmersos en las prácticas de fútbol social de la Escuela Educándome en mi barrio, para conocer sus intenciones, motivaciones y deseos al vincularse a esta experiencia, tanto los maestros como los estudiantes, lo cual permite develar las condiciones históricas que hay detrás de cada uno de ellos, la conciencia reflexiva que se ha gestado y la capacidad de agencia que se ha conseguido desde este escenario como sujetos sociales.

Ahora bien, en cuanto al concepto de subjetividad, este “no viene de la nada, se produce socialmente de manera constante y remite a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones” (Martínez y Cubides, 2012, p. 76), en ella se expresa la voluntad, el deseo, la

resistencia, el ímpetu y la capacidad de agencia a través de experiencias y prácticas con el entorno y los otros. En la subjetividad confluyen “imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro, como fuente de sentido y mediación simbólica, precede y trasciende al individuo, constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros” (Torres, 2006, p. 92), es decir al conjunto social.

Siguiendo a este autor, la subjetividad se manifiesta en todos los procesos, experiencias y prácticas en la vida de los sujetos

Es transversal a la vida social. No hay plano ni momento de la realidad social que pueda pensarse sin subjetividad. Está presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: tanto en la vida cotidiana y en los espacios micro sociales, como en las realidades macrosociales, tanto en la experiencia intersubjetiva diaria como en las instituciones que estructuran una época o una formación social determinada. La subjetividad va más allá de los condicionantes de la producción económica y de los sistemas políticos, y toca lo personal, lo social y lo cultural (Torres, 2006, p. 94).

Esta transversalidad, se manifiesta de forma intrínseca en el sujeto desde las relaciones entre razón-conciencia, sentimiento-emoción y cuerpo; luego se enuncian a través de la práctica y las experiencias dando lugar a producciones sociales colectivas; como manifestaciones simbólicas e históricas de dicha subjetividad, cumpliendo tres funciones a saber: “1) cognitiva, como esquema referencial posibilita la construcción de realidad, 2) práctica, los sujetos orientan y elaboran su experiencia, y 3) identitaria, al aportar los materiales desde los cuales los individuos y colectivos definen su identidad y perspectivas sociales” (Torres, 2006, p. 91); constituyendo un factor clave en la comprensión de subjetividades que emergen en procesos de práctica social deportiva, en qué identidades se configuran y qué representaciones construyen los sujetos de esta experiencia.

En este sentido, la subjetividad no es ahistórica o inmutable, puesto que está determinada por las condiciones históricas en las que se desarrolla la experiencia del sujeto, los intereses que emergen y las acciones que emprende para transformar dicha realidad que le atraviesa; esta dimensión social e histórica de la subjetividad “implica reconocer su carácter de producida y productora. Por una parte, porque está estructurada por múltiples dinámicos históricos y culturales que la condicionan; por otra, porque estructura dichos

procesos sociales, transformándolos y abriendo posibilidades de desenvolvimiento histórico” (Torres, 2006, p. 93); siendo el fútbol para la presente investigación, una práctica que se ha desarrollado en diferentes contextos y momentos históricos y que en los últimos años ha tenido una transformación como práctica social que posibilita otros modos de ser de acuerdo a los contextos de vulnerabilidad en los que se da.

Podría decirse que esos otros modos de ser del fútbol, desde la perspectiva social, configuran subjetividades que no son las mismas aunque se den en el mismo espacio histórico, es decir, que dependen a su vez de situaciones espaciales, temporales y existenciales de cada sujeto, produciendo características singulares, que van relacionadas con el momento socio-cultural y político que cruza, con las capacidades de agencia que va desarrollando, ya sea por avances de la ciencia o por manifestaciones socioculturales que se constituyen, por lo cual, se concluye que la subjetividad “posee su propia historicidad, se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer a lo largo del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o a una dirección única” (Torres, 2009, p. 64).

Por lo tanto, es pertinente analizar las subjetividades que se configuran en relación con la tensión permanente entre instituido e instituyente, reconociendo que los conflictos sociales y políticos son asumidos por los sujetos, pero también se dinamizan a través de ellos, es decir, que al ser una subjetividad instituida, “se legitiman los poderes hegemónicos y se garantiza la cohesión social; como instituyente la subjetividad alimenta los procesos de resistencia y posibilita la emergencia de nuevos modos de ver, de sentir y relacionarse en contra del orden instituido” (Torres, 2009, p. 65) dando lugar a nuevas realidades.

La comprensión de subjetividades debe darse a través del análisis de múltiples factores que la constituyen, que en palabras de Guattari (1996) son componentes semiológicos, es decir, aquellas manifestaciones que se dan en la familia, la educación, la religión, el arte, el deporte, y componentes de la industria como todas aquellas influencias de los medios de comunicación. En estos campos de fuerzas e interacciones se debe identificar “la multiplicidad de vectores de subjetivación: la necesidad, el deseo, las pulsaciones, los instintos, el interés, el lenguaje, las leyes, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, los proyectos” (Martínez y Cubides, 2012, p. 75); también, los valores, sentimientos, percepciones, saberes y prácticas; las cuales “expresan una forma de vida por la cual el

individuo deviene sujeto —se subjetiva—, las cuales se inscriben en el cuerpo producido, vivido y experimentado de los sujetos” (Vommaro, 2012, p. 68).

Un tercer concepto, es el de subjetividad política, que surge de la comprensión preliminar de esta condición entre la subjetividad instituida y la instituyente como campo de tensión o lucha permanente, desde la cual la subjetividad política viene a ser todas aquellas acciones y capacidades instituyentes, es decir, aquellas que mantienen activa la conflictividad y surgen del deseo de transformar el orden establecido por un orden deseado.

En este sentido Martínez y Cubides (2012), resaltan que el sujeto no solo configura representaciones de la realidad instituida, sino que es un sujeto producido a través de prácticas y saberes que pueden ser instituyentes, entendiendo al sujeto como “centro de acción política, visible como inherentemente político, y posibilita pensar la política como producción subjetiva” (p. 73).

Es a partir de esta tensión que emerge una producción de sentido, esto es, de ser y asumir una posición en sociedad, lo cual exige por parte del sujeto procesos de deconstrucción permanente, que da lugar a un sujeto instituyente que se caracteriza por “su capacidad de agencia, de reflexividad, desde las cuales se despliega la potencia subjetiva en procura de la emancipación, en tensión de las condiciones concretas en las que vive, como una operación inherentemente política y subjetivante” (Bonvillani, 2012, p. 194).

En conclusión, dichos procesos de subjetivación se configuran desde los sujetos sociales, dando lugar a identidades colectivas que surgen desde las condiciones históricas del grupo, pero también del individuo, en medio de contingencias, modos transitorios de vida, prácticas circunscritas a espacios temporales, deseos y expectativas sociales. En donde “la subjetividad de cada individuo es tan solo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están sostenidos por formaciones sociales específicas, enmarcados a su vez en contextos históricos determinados” (Torres, 2006, p. 92), que están en constante tensión dados los deseos de transformación que se van construyendo en espacios sociales y se convierten en luchas colectivas de emancipación, frente a las presiones de adaptación a prácticas hegemónicas.

La educación popular como práctica de emancipación

Esta categoría es necesaria para comprender el contexto teórico en el cual se enmarcan las prácticas deportivas comunitarias y sociales, aquellas que no surgen ni se desarrollan en espacios denominados como educación formal, escuelas o institutos; sino que son llamadas prácticas de educación no formal. Aunque tienen objetivos educativos pedagógicos se ha denominado educación popular; en esta perspectiva se inscribe la escuela de fútbol Educándome en mi Barrio.

La educación popular, surge como propuesta alternativa y contrahegemónica. Según Torres (2014) busca educar en escenarios donde existe vulneración de derechos, injusticia social, abandono estatal; allí considera necesario formar a los sujetos en capacidades, habilidades, valores y recursos que les permitan intervenir en las decisiones de sus comunidades y para contribuir a transformar dichas condiciones sociales, económicas, históricas y políticas. Tiene como estrategia “vincularse a los procesos organizativos y movimientos populares que reivindican diversas demandas para dignificar sus condiciones de vida” (p. 90), a través de acciones de formación a personas, colectivos y organizaciones sociales.

En este sentido, la educación popular cobra valor y se hace necesaria especialmente en escenarios donde los sujetos se encuentren en tensión con las estructuras dominantes, con las condiciones de vida que les atañe y necesitan resistirse a ello y transformarlo a través de acciones organizadas; es decir, que ella contribuye a

[...] formar sujetos populares, capaces de llevar a cabo acciones sociales emancipatorias, las cuales están relacionadas con la formación de un sistema de imaginarios, representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades; desde las cuales esos sujetos atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad (Torres 2007, p. 25).

Es así, como la educación popular reconoce en los sujetos la capacidad de agencia para intervenir sus entornos y desarrollar estrategias que promuevan mejores condiciones de vida, lo cual generalmente entra en pugna con las lógicas del sistema y los mecanismos de poder y control instaurados. De esta forma, esta perspectiva educativa aporta a la formación y empoderamiento de los excluidos y oprimidos, trabajando desde sus intereses, y ello

“permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y ante todo con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza o condiciones físicas” (Mejía, 2014, p. 6); de esta forma se fomenta en cada sujeto y de manera colectiva, la lucha por la concientización y reflexión crítica de la lectura de sus realidades.

Como perspectiva educativa, reconoce que el conocimiento es producido en la interacción con los sujetos y los elementos de la realidad, resalta que los saberes son esenciales en dicha construcción y ninguno debe ser excluido en el proceso de aprendizaje, siendo un principio de reconocimiento y alteridad que promueve la participación y organización de los sujetos y las comunidades; de esta forma emerge la emancipación como sujetos políticos, al lograr un entendimiento adecuado de las relaciones de poder. Una de las principales funciones es situar al sujeto en la lectura de su realidad, en las condiciones por las cuales está siendo sujetado y, a partir de allí generar procesos de reflexión y crítica que determinen las posibilidades de transformación y permita organizar acciones concretas.

Por lo tanto, tiene como finalidad “crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder” (Torres, 2007, p. 23), que son elementos claves en la comprensión de formas instituidas de opresión y dominación, a través de prácticas que “reconozcan los saberes culturales, social e históricamente construidos por las comunidades populares, a la vez que impulsa la relación crítica de saberes generados por otros sujetos y prácticas como los saberes científicos y tecnológicos” (Torres, 2007, p. 24).

En cuanto a los actores que participan en este proceso de emancipación a través de la educación popular, se resalta que “se requiere una intervención desde ‘afuera’, una intervención además por parte de alguien que no esté sometido al poder que hay que superar” (Biesta, 2017, p. 102), lo que quiere decir, que algunos de ellos deben tener conocimiento de las estructuras que los oprimen.

Por consiguiente, son quienes harán visible dicha realidad a los demás, añadiendo que “para conseguir la emancipación, otra persona cuya conciencia no esté sometida al funcionamiento del poder, debe proporcionarnos un relato de nuestra condición objetiva” (Biesta, 2017, p. 102) y con su ayuda se logra pensar en cómo construir condiciones dignas desde otros mundos posibles. Además, para Mejía (2014), los educadores populares

Asumen ésta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hacen una propuesta de emancipación y transformación de esta sociedad, para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad (Mejía, 2011, p. 82).

En el mismo sentido, las prácticas educativas en el marco de la educación popular, manifiesta nuevos sentidos a la acción pedagógica con un saber contextualizado donde su intencionalidad está orientada en transformar sujetos, comprometidos y con decisión de cambiar las circunstancias del entorno. “La práctica del maestro le significa convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace” (Ortega, López, y Tamayo, 2013, p. 37) y de esa forma contribuye a posibilidades de condiciones de formación en los sujetos que participan de estos escenarios.

Entonces, a partir de esta acción educativa se identifican factores singulares y específicos en el entorno inmediato, y con ello buscar opciones que favorezcan tanto al territorio como a la comunidad en general, y a partir de estos nuevos sentidos como lo menciona Ortega et al. (2013) en estas nuevas concepciones de saberes surge un diálogo interdisciplinario y situado, que produce un saber cultural, histórico, propio, político, saber del otro, saber de disputa, de protesta y resistencia.

Por lo tanto, estos lugares son productores de sentido, de nuevos significados que median al sujeto de manera individual y colectivo, con procesos de reflexión, y cuestionamiento a sus condiciones de vida con posibilidad de construir un contexto diferente. En otras palabras,

[...] pensar en la práctica pedagógica es reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente a los espacios de la educación formal (escolar), pues trasciende a todos aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades (Ortega et al., 2013, p. 37).

En este sentido, la práctica pedagógica de un maestro de educación popular no solo está sustentada por su saber disciplinar, sino que de forma especial resalta la intención política y social que tienen los procesos de formación que allí se gestan; su ejercicio como

maestro “comprende acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por su puesto debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos y estrategias de enseñanza y tener claro su papel social” (Gamboa, Urbina y Barragán, 2012, p. 25). Estos autores de forma amplia identifican cinco dominios que debe tener un maestro en su práctica pedagógica: dominio crítico de las concepciones sobre la humanidad, dominio de las acciones que lo identifican como profesor, dominio de sus horizontes prácticos y técnicos, dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas y dominio de conocimientos disciplinares.

En el primer dominio, la humanidad del maestro “implica reconocer críticamente las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas en el entorno donde se desenvuelve” (Gamboa et al., 2012, p. 28); en cuanto al dominio de sus acciones el maestro debe realizar una praxis, es decir, una reflexión de su práctica, “para así escudriñar lo bueno y lo malo de las mismas, pero fundamentalmente implica una disposición ética en la que domine su propio ser de ser maestro” (Gamboa et al., 2012, p. 28). En cuanto al dominio de las técnicas, el maestro debe conocer todas las formas plurales y singulares de enseñar su saber e innovar efectivamente para garantizar procesos de enseñanza; debe dominar la teoría que sustenta sus acciones educativas a través de procesos de formación constante y, por su puesto, debe dominar conocimientos disciplinares propios de su área de conocimiento, evidenciando un profesionalismo en su práctica.

Con lo cual, se afirma desde este grupo de autores que “comprenderse maestro va más allá de saber impartir conocimientos específicos a fin de responder a las pruebas, implica saberse situado en un mundo en el cual debe ser agente de transformación” (Gamboa et al., 2012, p. 32); en consecuencia, el maestro tiene una responsabilidad grande en lograr los objetivos de una educación popular, desde su práctica pedagógica, ya que “debe enseñar su disciplina pero sobre todo, ha de comprenderse como subjetividad que se transforma, así mismo y a los otros, generando sentidos sobre la sociedad y esperanzando a los otros sobre un futuro viable” (Gamboa et al., 2012, p. 32), como fines de este tipo de educación.

En cuanto a la metodología, la educación popular hace uso de diversas herramientas de investigación, pero además toma principios del aprendizaje basado en problemas, como una de las formas de comenzar a investigar las causas, actores, consecuencias, necesidades y circunstancias que rodean una problemática, con una acción intencionalmente política en la

que surjan propuestas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, una “educación problematizadora que procura la formación de sujetos y sujetas con conciencia, voluntad y capacidad para transformar las condiciones y circunstancias injustas que les oprimen” (Torres, 2018, p. 13); por lo cual, siguiendo al autor, toda propuesta educativa popular, tiene una clara intención política por transformar condiciones opresoras de la realidad actual.

En conclusión, se reconoce que la educación popular surge en escenarios distintos a los establecidos como la escuela, en contextos que generalmente han estado sometidos a situaciones de desigualdad, de vulneración y discriminación; en los cuales el maestro popular reconoce dichas problemáticas y se convierte en un actor fundamental para orientar procesos de reflexión, discusión, organización y acción que surjan desde las propias comunidades; siendo gestor de espacios, escenarios y saberes que propicien el reconocimiento de dichas condiciones de dominación pero además potencie en cada uno de los sujetos su capacidad de agenciamiento, desde el diálogo de saberes y aprendizaje de técnicas y conocimientos que les permita emanciparse social y subjetivamente de situaciones de dominación ya sea desde el saber o desde el poder en busca de mejores condiciones de vida para sus territorios.

Trabajo colectivo: posibilidad de visibilizar y transformar

Esta categoría reconoce que los colectivos emergen a partir de demandas sociales, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad y el territorio que se visibilizan en sus actividades cotidianas. De esta manera, los colectivos articulan y vinculan acciones en beneficio de los pobladores y la comunidad, generando redes que permiten realizar alianzas entre organizaciones, y agenciar posibilidades de aprendizaje para los sujetos que lideran estos procesos y para los que participan en ellos. Por consiguiente, el indagar sobre qué se configura en estos escenarios, permite vislumbrar el alcance de la interacción de estas organizaciones de participación, y el cómo desde dichos espacios se contribuye a la formación de sujetos, en busca de mejorar las condiciones del territorio y de vida de los habitantes de la misma comunidad. Por lo anterior, este apartado se propone abordar el referente conceptual de red, sus características y el impacto que tiene la red en la subjetividad.

En primer lugar, las redes disponen escenarios que posibilitan procesos sociales, culturales y deportivos a partir de los intereses y necesidades de los contextos, lo cual permite fortalecer o mejorar las condiciones de vida de las personas. De esta manera, se agencia el trabajo en acción colectiva, una labor que se fortalece y se acrecienta de forma que, sus lazos y relaciones se expanden con el fin de encontrar trascendencia durante procesos de construcción colectiva. Por consiguiente, las redes “crean posibilidad de encuentro y construcción de nuevas formas del ser y actuar colectivamente y en cuya actuación se fortalecen relaciones y tejido social desde una perspectiva no burocrática” (Martínez, 2008, p. 131). Es así, que el trabajo se sostiene de forma horizontal, es un mecanismo que le permite a los sujetos participar y exponer sus aportes e ideas en pro de un bien común. “Al situarse en relación horizontal, los integrantes de la red construyen y anudan otras formas de conectarse y de reconocerse como sujetos. Ahí se tejen lazos de afecto y se aprende a deconstruir los organigramas jerárquicos” (Martínez, 2008, p. 181).

En segundo lugar, las redes se conforman y visibilizan a partir de conocimientos y experiencias elaboradas de forma mancomunada, forjando acciones que promuevan transformaciones en su entorno. Esto se realiza a partir de los aportes que elaboran los integrantes de la red, los cuales están en constante búsqueda de cambio social, mientras fortalecen y potencian su individualidad, es una relación recíproca entre formación del individuo y trabajo en sociedad. En esa perspectiva, “las redes se constituyen en un espacio que fortalece y amplía las experiencias innovadoras en marcha, convirtiéndose a su vez en mecanismos generados de nuevas búsquedas” (Martínez y Unda, 1998, p. 13). De esta forma, es así como a partir de la singularidad de pensamiento de los sujetos, se conforma el intercambio con el otro, se crean conexiones que propician la articulación de nuevas dinámicas organizativas, de participación, y la posibilidad de proyección y preparación de estrategias para elaborar e implementar alternativas de transformación.

De esta manera, tal como lo expone Martínez (2008), la interrelación que se propone en las redes no solo se presenta “si hay interacción y comunicación, no se funda solo por deseo [...] ni surge de modo previo, se teje y articula con, y desde, las interacciones que se generan [...] conexiones humanas que se tejen con intereses, deseos, voluntades, idearios” (p. 134). Una red es un proceso que se va trabajando por las condiciones humanas de sus participantes, es un lugar donde se intercambian pasiones y voluntades, donde se encuentran

los intereses y se construye un trabajo colectivo sopesando diferencias y similitudes y, por lo tanto, se convierte en un escenario ideal de “posibilidades de constitución de subjetividades individuales y colectivas” (p. 141).

Por consiguiente, este lugar viabiliza las diferentes manifestaciones que se producen en la interacción de los sujetos que actúan de manera organizativa. Este escenario, también establece pautas de trabajo, unas proyecciones que se aspiran, y hacia dónde se quiere llegar. Por ende, “las redes exigen formas de organización y de funcionamiento que distan de estatutos, reglamentos, organigramas, que es lo común en otro tipo de organizaciones” (Martínez, 2008, p. 134). En este sentido la coherencia del trabajo organizativo permite acompañar el proceso, de manera pensada, preparada, constituida, e intencionada.

Así mismo, las posibilidades de acción con los otros extienden las experiencias de los sujetos tanto individual como colectivamente. La primera, es la manera de situarse en el contexto con sus deseos, ideales, anhelos, voluntades y conocimientos. La segunda, es el encuentro colectivo donde el sujeto se expone a un espacio de confrontación y cambio, en la medida en que articula y construye saberes junto a los participantes en dicho escenario, favoreciendo el crecimiento de la red, como lo explica Martínez (2008)

Las redes implican la ampliación de los límites físicos, sociales y subjetivos de producción de conocimiento “es hacia afuera”, en la búsqueda constante de interacciones e intercambios, a través de los cuales se producen, reproducen y crecen cualitativamente, ampliando siempre los límites. [...]. En este sentido, podemos afirmar que las redes actúan como agenciadores de nuevas subjetividades (p. 136).

De acuerdo con lo anterior, claramente se refleja el resultado que promueve, en primer lugar, la configuración de sujeto a partir de intercambio y la experiencia con otros sujetos que permite potenciar la capacidad de reconocer al otro con propósitos en común, y desarrollar trabajo mancomunado, en espacios que movilizan intereses, para el beneficio colectivo. Es así, que se nutren las redes, y las nuevas subjetividades que se configuran en ellos, con estos ejercicios organizativos. Entonces, es elemental rescatar el trabajo que la red desarrolla, como lo acota Martínez (2008) el propósito de la red es trabajar en colectivo obteniendo resultados que quizá, solo un sujeto no lo lograría, ese proceso resulta debido a los gustos, deseos, fortaleciendo nuevas dimensiones del sujeto: afectivas, cognitivas, sociales, volitivas, políticas. Entonces, una fortaleza de red es «construir» en conjunto.

Siguiendo con la autora, esas nuevas dimensiones que se mencionan anteriormente se encuentran entre lo individual y colectivo, se sitúan en el sujeto, y con ello, le permiten exponer su manera de ver, sentir, y pensar el mundo con el otro. De esta forma, permiten a la red, encontrar relación en estas distintas maneras de pensar, transformándolas en posibilidades de contribuir en la construcción de alternativas para el contexto donde se desenvuelven. Seguidamente, se presenta una matriz elaborada por Martínez (2008) que indica las formas de expresión que se desarrollan en los sujetos que participan en estos espacios colectivos. Sin embargo, esto no quiere decir que estas dimensiones se desarrollen en su totalidad en todos los sujetos, como también cada escenario sea oportuno para potenciar dicha constitución.

Tabla 1.

Dimensiones potenciadas

Dimensión afectiva	Dimensión meta-cognitiva	Dimensión volitiva	Dimensión Socio-política
<ul style="list-style-type: none"> – Sentido de pertenencia – Incremento en la expresión de afectos – Reciprocidad y generosidad en las acciones compartidas 	<ul style="list-style-type: none"> Autoaprendizaje Autovaloración Autorreflexión Autorreconocimiento Autonomía Autodeterminación Autoconvencimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Fortaleza. Confianza en si mismo y en el otro. Voluntad que implica: “Yo quiero”, “yo puedo”, “yo hago”. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la realidad. Responsabilidad colectiva. Resistencia crítica y creativa. Mayor sensibilidad social. Pensamiento crítico Defensa de lo público.

Nota: (Martínez, 2008, p. 271).

De acuerdo con la matriz, la dimensión afectiva es un sentimiento en el sujeto participante que resulta en la interacción en los ambientes colectivos, emerge por medio de sentimientos, expectativas, intereses por reconocer al otro. De este modo, es que los encuentros promueven escucha, confrontación, y debate provocando en los sujetos alcances de emotividad, siendo esta, parte de las perspectivas, nociones, razones, y causas que el sujeto se anuda a estos espacios, sintiéndose parte de un lugar de enunciación, donde el ser y estar tiene reciprocidad y valor en el escenario colectivo.

La segunda dimensión concibe la metacognición como “la capacidad que tenemos los seres humanos de autorregular nuestro propio aprendizaje” (Martínez, 2008, p. 272), es decir, que aquellas capacidades permiten retornar sobre sí mismo en sus decisiones, acciones e intenciones, son posibilidades de evaluarse sin participación inmediata de otro sujeto. De esa forma, este aspecto le permite al sujeto potenciar su conciencia y autocontrol de la voluntad, y con ello favorece otros mecanismos cognitivos que mejoran su capacidad de relación en su entorno circundante. Entonces, el no requerir de un actor externo para reflexionar sobre sus mismas decisiones, conduce a desarrollar autonomía contribuyendo al conocimiento y la conciencia de los propios anhelos, pretensiones, y aspiraciones.

La tercera dimensión es la volitiva, esta se asume como la acción que se realiza de manera voluntaria en el sujeto. Según Martínez (2008) es una fuerza inherente, donde la exigencia se requiere para dominar las situaciones complejas que se presenten. Por consiguiente, se convierte en una fortaleza para resistir y mantener la persistencia, con capacidad de continuar y dar revisión constante a los retos, y propuestas, sin dejar a un lado los intereses, e ideales para finiquitar cada uno de los objetivos premeditados.

Por último, está la dimensión sociopolítica que, de acuerdo con la autora, solo puede ser manifestada en la acción, dando lógica a la gestión del colectivo, en sus intenciones y propósitos que apuestan por los intereses y motivaciones que estos sujetos se anudan y crean espacios para desarrollar posibilidades y afianzar la apuesta colectiva en congruencia a las proyecciones de la organización.

En suma, la red reconoce la singularidad de sus miembros, y partir de sus motivaciones va configurando subjetividades tanto individuales como colectivas, que se ven retratadas en los procesos por los cuales trabajan y promueven tejido social, compromiso, sentido de pertenencia, identidad y coherencia con la realidad. También, por medio de la interacción con otros grupos que tienen las mismas perspectivas o diferentes focos del entorno se constituyen subjetividades, y se crean formas alternas de procesos sociales, éticos, culturales y políticos.

Metodología de la investigación

En este apartado se presenta el enfoque y la perspectiva que se suscribe para el proceso investigativo que sitúa el trabajo y permite estructurar el método y los instrumentos de recolección de datos para condensar y alcanzar resultados para su previo análisis. Luego se presenta la ruta metodológica con las fases que se adelantó y sus etapas para el desarrollo del trabajo investigativo.

Enfoque y perspectiva

Este proceso investigativo conlleva un ejercicio que vincula un modo de relación entre sujetos y contexto que sitúa al investigador y a los sujetos investigados en actos reflexivos con los fenómenos y transformaciones del sujeto en la sociedad. A partir de lo enunciado, es pertinente localizar esta investigación desde un paradigma y enfoque que cohesionan la acción e interacción.

Por consiguiente, esta investigación se orienta en el paradigma cualitativo, donde convergen los fenómenos, representaciones y modos de vida en la constitución de los sujetos “que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128). Es así, que el sentido de la investigación cualitativa conlleva a establecer a los investigadores en “que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, pp. 46-47).

De este modo, el investigador está en constante reflexión, como un actor en el proceso de los acontecimientos que ocurren en el contexto a escrutar. Como lo advierte Bonvillani (2013) “la reflexividad es un ejercicio crítico de reconocimiento de lo que supone ser conscientes de nuestra posición como observadores y constructores de la realidad que estudiamos” (p. 85).

Siguiendo esta línea, el enfoque crítico-social según Balasch Marcel et al. (2005) da lugar al investigador a partir de la praxis y la multiplicidad que envuelve la realidad del contexto, deconstruyéndose en su cotidianidad, y así renovando pensamiento y acciones, donde impera un sentido agenciante por procesos significativos de resistencia,

transformación interpelando situaciones “que convocan y desarrollan una lucha para la construcción de una sociedad más humana, más libre y más justa” (Huergo, 2002, p. 38).

Entonces, desde esta perspectiva el investigador no solo reconoce los fenómenos y representaciones que se construye en el entorno, sino que le da valor a la transformación de este, y de esta manera despliega horizontes en la construcción de otros mundos posibles.

En otras palabras “supone una actividad corporeizada y semiótico-material que, a partir del reconocimiento de la propia posición de poder, busca identificar y actuar frente a las formas de dominación y procesos de hegemonización presentes en las sociedades actuales” (Balasch et al., 2005, p. 133). Este reconocimiento del escenario, no solo se representa en un registro de la experiencia, sino que aporta a la elaboración de miradas en perspectiva de búsqueda de alternativas en las esferas de vida del sujeto, es por ello por lo que:

El hecho de compartir prácticas y representaciones, de “habitar” cierto mundo común de experiencias, hace posible no sólo el diálogo de saberes, sino el otorgamiento del sentido de la producción de conocimientos y de la transformación social. La capacidad y posibilidad de construir experiencias propias “con” los sectores populares y los movimientos sociales en la producción de conocimientos, significa una ruptura epistemológica de los propios campos de significación, además de una adscripción formativa “con” fuerzas y movimientos transformadores y democratizadores (Huergo, 2002, p. 42).

Continuando con el autor, el investigador se concibe como actor social que se vincula con otros actores sociales, en busca de articular los procesos sociales y de esta manera adquirir un sentido a lo que acontece en la lectura de la realidad de los sujetos, por ende, como lo afirma Balasch et al. (2005) “investigar es actuar políticamente a la vez que actuar supone generar conocimiento” (p. 134).

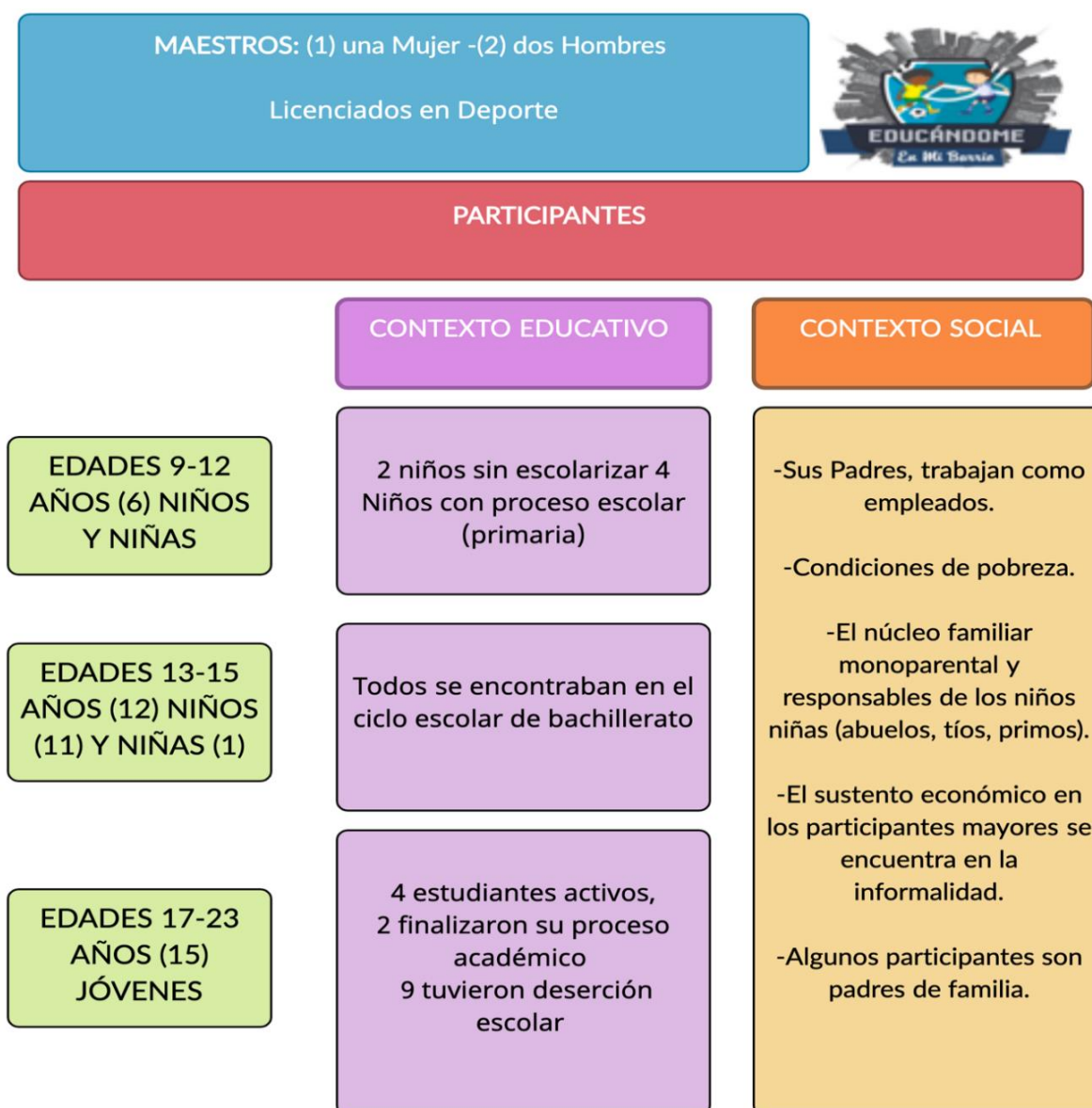
En síntesis, el enfoque crítico social, sitúa al investigador como «actor» que se desarrolla y realiza en el contexto como productor de sentido gracias al estudio de procesos de significación en manifestaciones sociales, culturales y políticas en busca de posibilidades de cambio y transformación social, en contraposición a la reproducción hegemónica que se instala en la sociedad.

Población-sujeto

El presente gráfico expresa la participación de los sujetos en la escuela. En este se reconocen aspectos como: cantidad de maestros vinculados en el proceso, y en cuanto a la población características como: edades, genero, nivel de escolaridad, su núcleo familiar, y el sustento económico.

Ilustración 1.

Caracterización de la población.



Nota: Elaboración de los maestros.

Método e instrumentos

El proceso investigativo se adelantó desde el estudio de caso y la perspectiva hermenéutica. En todos los casos se buscó realizar un acercamiento directo a la población sujeto que corresponde a la escuela de fútbol popular “Educándome en mi barrio”, en este ejercicio de investigación.

El estudio de caso, según Stake (1999) remite a la especificación de un grupo, comunidad o institución, que se toma como particular en busca de su singularidad en los modos de ver, hacer, sentir ante el contexto que habitan, y para lograrlo se requiere mantener la tranquilidad ante el proceso y considerar toda actividad dada en estos espacios. Aquí, la escuela Educándome en mi Barrio, es el «caso sujeto de estudio».

Por su parte, la hermenéutica en un acto de comprender es ponerse de acuerdo con alguien a través del proceso lingüístico, donde trata de dar sentido y entender el contexto que habita el otro, aunque no quiere decir que se reproduzcan sus experiencias, sino por el contrario se elabora una interpretación de los significados de las vivencias de la realidad de los individuos que configura la experiencia (Mardones y Ursúa, 1982).

Instrumentos de Investigación

El principal instrumento para la recolección fue la entrevista, como ya se enunció en la introducción el período de pandemia dificultó el acercamiento directo, sin embargo, a través de otros instrumentos se dio cuenta del trabajo riguroso de la investigación.

Entrevistas semiestructuradas

La entrevista es un encuentro entre los sujetos para establecer un diálogo a partir de preguntas, para comprender el sentido de las acciones que realizan en una situación en específico, como “estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979, citado por Guber, 2011, p. 69); “una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante)” (Guber, 2011, p. 69).

Estas entrevistas se desarrollaron con los maestros e integrantes de la escuela para caracterizar la experiencia, reconocer el sentido de las actividades y acciones que producen en este espacio (ver anexos 1 y 2).

Relatos de Vida

Este instrumento permite indagar en los sujetos a partir de sus voces la reconstrucción de una situación en particular desde sus deseos, anhelos, luchas, experiencias dentro de un lugar al cual realizan interacción “como un espacio intermedio, a veces como mediación entre público y privado” (Arfuch, 2002, p. 27). De esta forma,

La historia de vida proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Puyana y Barreto, 1994, p. 187).

En esta investigación el relato lo realizó un ex integrante de la escuela Educándome en mi Barrio. Esta narrativa permitió ampliar la comprensión y significado que este espacio proporcionó en su vida (véase anexo 3).

Observación Participante

Este instrumento permite al investigador acercarse a las acciones que los sujetos (en este caso los maestros y participantes) que están involucrados con las actividades que se desarrollan en la escuela Educándome en mi barrio. De esta manera, “la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social” (Holy, 1984, citado por Guber, 2011, p. 57).

La observación participante se llevó a cabo por la investigadora en la asistencia y participación del ciclo de conversatorio virtual programa «Pase Largo» liderado por la escuela La Pelota Rebelde, además dos visitas directas; los registros se realizaron en un diario de campo (véase anexo 4).

Para adelantar la caracterización se utilizó el formato recolección de información del Observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia (OACEP) (véase anexo 5).

Ruta Metodológica

Fase inicial: exploración. Se indagaron varios escenarios posibles y se determinó adelantar el trabajo investigativo en la escuela Educándome en mi barrio, como escenario que desarrolla procesos educativos por medio del fútbol popular, que promueven maestros en los territorios de la ciudad de Bogotá.

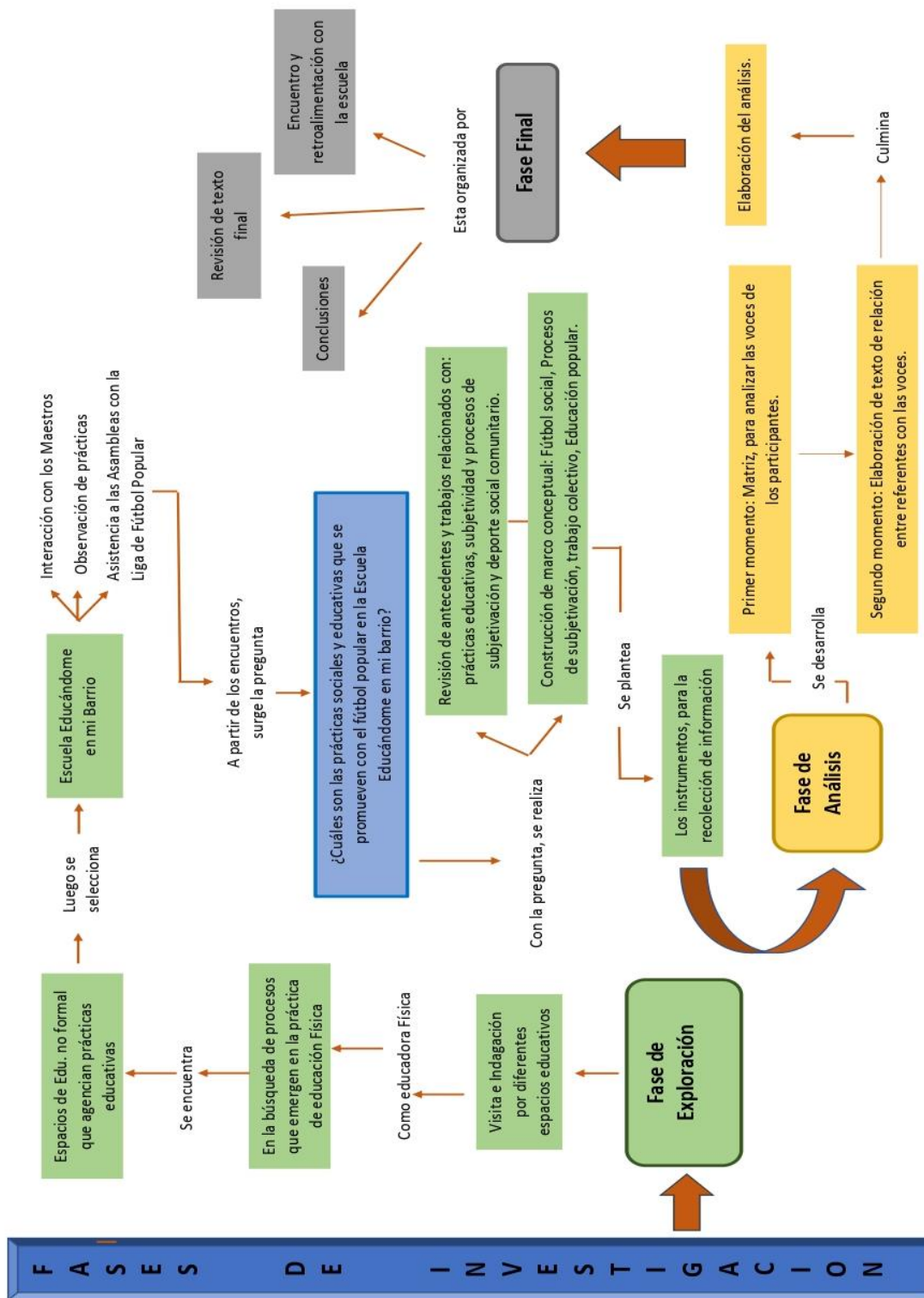
Segunda fase: comprensión, elementos para el análisis. Después de hacer una revisión de antecedentes y referencias conceptuales, se definieron las categorías conceptuales, — Fútbol popular, subjetivación, trabajo colectivo, y práctica pedagógica— y de manera conjunta se hace la selección y elaboración de instrumentos para la recolección de datos, y enseguida la aplicación para luego, desarrollar las matrices analíticas que establece la articulación de datos a través de las voces de los participantes de la escuela.

Tercera fase: organización y análisis de hallazgos. En esta última etapa del proceso investigativo, con las matrices conforme a las categorías, se depura la información, y con ello se logran los hallazgos y se cierra con las conclusiones, en la revisión de la coherencia y pertinencia con los objetivos propuestos. Además, se presentan los hallazgos obtenidos a la escuela, con el propósito de que conozcan los resultados de los análisis bajo este trabajo de investigación. De este modo, permita contribuir en la reflexión y deliberación de su labor y apuesta colectiva, y así potenciar su agenciamiento en estos escenarios no formales.

Esta ruta metodológica se estructura, bajo la propuesta de Izcara (2014) en el cual se representa el diseño de la investigación. En la siguiente ilustración se indican tres fases de trabajo para la presente investigación.

Ilustración 2.

Fases de la investigación.



Nota: Elaboración propia.

Hallazgos: procesos socioeducativos en Educándome en mi barrio

El análisis que se presenta aquí son las comprensiones y sentidos que se develan en el proceso socioeducativo orientado por los maestros líderes y participantes en la escuela Educándome en mi barrio, desde las intenciones, motivaciones, connotaciones y acciones pedagógicas sociales y colectivas que surgen en esta práctica. Resultados que emergen a partir de las diferentes fuentes de información obtenidas de la aplicación de los instrumentos —entrevistas, observación participante, relato de vida—.

Este apartado se compone de cuatro ejes que visibilizan las voces de los maestros y participantes de la escuela y se relacionan con los objetivos planteados.

El primero es la caracterización de la escuela que se inicia con un reconocimiento de la configuración histórica de la ciudad de Bogotá, sus dinámicas de crecimiento demográfico de la población urbana; se hace un breve recorrido por las características sociales, culturales de la localidad de Santa Fe, luego se reconoce la trayectoria de la liga de fútbol popular «del barrio a la academia» y finalmente conocer la manera que funcionan y organizan la escuela Educándome en mi Barrio, para el desarrollo de actividades educativas-sociales-culturales.

El segundo eje da cuenta del sentido de los sujetos maestros, sujetos participantes de la escuela que configuran subjetividades políticas que emergen en la participación de estos espacios educativos. El tercer eje da cuenta de las prácticas educativas que se producen en estos escenarios no formales. Por último, se presentan las reflexiones sobre el fútbol como dispositivo de formación.

Los análisis surgen a partir del diálogo entre las voces de maestros y algunos participantes de la escuela, los conceptos que orientan y sustentan el trabajo y la observación participante de la autora de la investigación. Para el desarrollo de este apartado las voces estarán bajo convenciones de acuerdo con la siguiente tabla.

Tabla 2.

Abreviaciones para el análisis

<i>Abreviaciones para el análisis</i>	
Instrumento	Sujetos que participaron
Formato del observatorio de Acciones colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (Foac)	(Maestro 1 Foac)
Diario de campo 1 (DC)	(DC 1)
Entrevista semiestructurada Maestros (EM)	Maestro 1 (EM 1) Maestro 2 (EM 2) Maestro 3 (EM 3)
Entrevista semiestructurada Participante (EN P)	Participante 1 (EN P1) Participante 2 (EN P2)
Relato de vida (R.V P)	Participante 1 (R.V P1)
Conversatorio Virtual (CV)	Maestro 1 (CV 1) Maestro 2 (CV 2)

Nota: Elaboración propia.

Contexto de actuación del colectivo Educándome en mi barrio en la ciudad de Bogotá: emergencia, organización, funcionamiento y acciones

La ciudad de Bogotá refleja las dinámicas particulares que la componen, se puede realizar una radiografía social y cultural en los diferentes territorios, donde se encuentra la estratificación y la configuración de la capital. Dicha organización de la ciudad es producto de problemáticas sociales como el conflicto armado y la violencia política, que han azotado por más de 70 años el territorio nacional. Al pasar del tiempo, estas situaciones se han acrecentado con la llegada del narcotráfico y la creación de bandas al margen de la ley, que se instalan con el fin de tener el control del territorio en la ausencia del Estado.

No obstante, ante esta realidad, emergen organizaciones colectivas con intereses sociales y políticos que luchan por el territorio y procuran el bienestar de la comunidad, encontrando en las acciones colectivas un horizonte de transformación social. De esta forma, el presente apartado pretende en un primer momento, caracterizar el contexto social y cultural de la ciudad de Bogotá y de la localidad donde se desarrolla la experiencia del colectivo Educándome en mi Barrio, para finalmente precisar las características de este escenario social y así llegar a comprender el alcance de la escuela de fútbol popular.

Configuración histórica de Bogotá

Hacer una mirada a la ciudad de Bogotá en la actualidad, permite identificar algunas dinámicas que en este espacio-lugar se expresan y las connotaciones construidas por los sujetos que habitan en este contexto. También, revela cómo el paso del tiempo demandó el cambio de aspectos sociales y culturales en las formas de habitar y de vivir en la ciudad, que muchas veces está permeado por los intereses de progreso del país. Por tanto, es relevante identificar los aspectos socioculturales que dieron lugar a la construcción de la ciudad que hoy conocemos.

En primer lugar, un aspecto que influyó en la ampliación de Bogotá fue la violencia, puesto que, por un período de más de setenta años ha transitado y marcado los lugares del país; es un conflicto que ha mutado en el transcurso de los días y que se ha caracterizado por el desplazamiento forzado, las amenazas, casos de desaparición y homicidios, además, se ha nutrido de fuentes del narcotráfico y de grupos al margen de la ley. La violencia en Colombia ha pasado por diferentes manos de acuerdo con los períodos históricos, lo que significa que los protagonistas de la violencia se han ido turnando y han dejado legado para perpetuar los conflictos en el país.

Es así como, en los años 50, Colombia se encontraba en una fuerte tensión entre los partidos políticos: liberal y conservador. Estos partidos desencadenaron una ola de violencia que dejó como resultado “un saldo de muertos no inferior a 200.000 personas” (Oquist, 1978 en Valencia, 2017, p. 70) En vista de lo ocurrido, el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla fue promovido por las élites políticas como «opción» de acabar con dicho conflicto entre partidos, sin embargo, la presión de dichos grupos hizo que en 1957 Rojas Pinilla abandonara la presidencia, cerrando así una vía de escape a tal período de violencia.

De acuerdo con lo expuesto por Valencia (2017), las élites políticas no se quedaron de manos cruzadas frente al fracaso del gobierno de Rojas Pinilla, sino que buscaron medios para llevar a cabo el pacto del Frente Nacional en el año 1958, el cual consistió en “la alternación en la Presidencia de la República y en el reparto del poder entre los dos partidos, Liberal y Conservador, por un período inicial de doce años, que luego se postergó a dieciséis” (Valencia, 2017, p. 71). Este proceso se fue extendiendo hasta la creación de la constitución política de 1991, y causó ciertos cambios importantes en el país.

Una de las primeras consecuencias, fue la migración y el incremento en la población urbana, como lo señala Torres (2013) se acelera un “movimiento social silencioso del crecimiento popular en Bogotá” (p. 34) donde la ciudad capital pasa a tener más de un millón de nuevos habitantes, los cuales, llegaron a residir o a crear barrios populares, ya que era lo que sus recursos le permitían. El crecimiento acelerado de la urbe trajo consigo algunos elementos importantes en su configuración y modos de vida hasta el día de hoy, tales como la toma de posesión territorial, la deficiencia en la cobertura de recursos y servicios básicos para una vida digna, y, por ende, la pugna con el gobierno en turno por el cumplimiento de derechos y la garantía de buen vivir.

Estas condiciones particulares de los migrantes, los llevó a organizarse para conseguir intereses en común, como lo era el conseguir una vivienda, un lugar que habitar, una identidad que, de acuerdo con Torres (1999) se convertiría en encontrar espacios simbólicos propios. Todos ellos fueron “factores decisivos en la formación de una manera de ser propia como pobladores populares urbanos” (p. 23) y transformaron las maneras de vivir en la ciudad, a tal punto que constituyeron dinámicas sociales y culturales que influyen en la construcción espacial y social con la que se posesionan los nuevos habitantes de la capital.

De esta forma, en el asentamiento de barrios se van estableciendo maneras de vivir individual y colectivamente (Torres, 1999), que se traducen en nuevas instancias como las JAC (Juntas de Acción Comunal) que le permite a la organización barrial desarrollar acciones en pro del bienestar de los integrantes del barrio, y se convierte en un ente reconocido por el Estado. Además, aparecen algunas urbanizaciones apoyadas por cooperativas u organizaciones comunitarias, donde participan actores que en algún momento tuvieron servicio en la iglesia. Paralelo a la creación de las JAC, surgen organizaciones que fomentan actividades culturales y grupos de mujeres al cuidado de niños y niñas. Todo ello, es una muestra del lugar que empieza a ocupar la educación popular en el desarrollo de dinámicas asociadas a temáticas del barrio, y de la participación de la comunidad religiosa en estos grupos sociales. Este ejercicio de participación fue acompañado por parte de las ONG (Organizaciones no Gubernamentales) como apoyo al reconocimiento de necesidades, peticiones y avance en la configuración de la comunidad.

Así, el barrio se compone de manifestaciones y expresiones que contribuyen a la consolidación de una comunidad, donde los actores que van llegando poco a poco a la ciudad

encuentran un espacio sociocultural al cual pertenecer y progresivamente configuran relaciones, siendo partícipes en la construcción colectiva de su territorio en donde se entrelazan las condiciones y formas de vivir individuales con las grupales, en busca de unidad por las condiciones que les atañen. De esta manera, en el escenario comunitario emergen roles y beneficios que se le ofrecen a cada uno de los pobladores comprometidos con el sentido de pertenencia del lugar que habitan, como lo expone Torres, estos espacios se convierten en

Un lugar de afirmación cultural y de esparcimiento; el de los bazares, las fiestas patronales y navideñas; el de la cancha de tejo, el partido de micro y la tomada de cerveza. Para muchos de ellos, incluso, el espacio barrial también se convirtió en su sitio de trabajo, el del tallercito, la tienda, la carnicería, la panadería, la miscelánea, la venta de helados, de fritanga o de empanadas (Torres, 1999, p. 30).

De igual forma, el barrio se establece en la relación de sus habitantes a través de diferentes actividades, pues cada sujeto encuentra su espacio en el territorio y con ello, constituyen sus modos de sentir y pensar, ya no sólo como individuo, sino en pro del crecimiento de la comunidad. No obstante, las generaciones fueron pasando y con ellas se entregó un legado de lucha y búsqueda por el cumplimiento de los derechos (en algunas comunidades), en donde la población juvenil se apropió del territorio y sus particularidades para generar nuevos espacios “de encuentro y afirmación cultural” (Torres, 1999, p. 33).

Según los planteamientos de Torres (1999), los jóvenes de dichas comunidades se vieron en la necesidad de disputar espacios institucionalizados para generar esas nuevas organizaciones comunitarias, las cuales, estaban enfocadas principalmente en el desarrollo del arte, el deporte y la cultura, y que, en su momento, surgieron como fruto de los nuevos escenarios educativos ocupados por los jóvenes del barrio (educación media y universidades) o gracias al respaldo de parroquias y ONGs.

Lo mencionado anteriormente, permite comprender la progresiva organización de los barrios de la ciudad de Bogotá, (teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos) y la forma en que los habitantes fueron ocupando un lugar del territorio en la participación comunitaria, que busca mejores condiciones para una vida digna. Así mismo, demuestra que, el desarrollo de proyectos que contribuyen a fortalecer el tejido social de la comunidad se genera como iniciativa de sus habitantes y potencia el trabajo colectivo organizado, que

enriquece el entorno al establecer relaciones sociales con el fin de transformar las condiciones de vida.

A continuación, se profundizará en las particularidades de la localidad Santafé, en la cual se encuentra la escuela de fútbol popular “Educándome en mi barrio”. Esto con el fin de comprender *grosso modo* las dinámicas del contexto en el que surge esta iniciativa comunitaria y la importancia de dichos escenarios que contribuyen a la creación de tejido social en la ciudad de Bogotá.

Breve acercamiento a la Localidad Santa Fe

En primer lugar, Santa Fe es la tercera de las 20 localidades que conforman la ciudad de Bogotá, de manera geográfica limita al norte con la localidad de Chapinero, al Sur con la localidad de San Cristóbal, al occidente con Mártires y Teusaquillo y al oriente con el municipio de Choachí (Alcaldía Local de Santa Fe, 2020). Por otra parte, los habitantes de Santa Fe se caracterizan por “la concentración de diversos tipos de población no solo de toda la ciudad, sino de todo el país” (Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal, 2020, p. 9) Así mismo, en esta parte de la ciudad se concentra el mayor porcentaje de extranjeros, los cuales se movilizan en la localidad por fines turísticos o al ser partícipes de organizaciones de ayuda social.

Por ende, las relaciones de los sujetos que habitan este entorno, se enfrentan a diferentes dinámicas de la localidad y que se pueden describir en un diagnóstico elaborado por la Alcaldía Local en donde expresan situaciones complejas protagonizadas por las relaciones violentas dentro de las cuales se encuentran: “maltrato conyugal, maltrato infantil y abuso sexual infantil” (Alcaldía Local de Santa Fe, 2020, p. 20), esas prácticas afectan los patrones de interacción y la convivencia de la localidad, que de acuerdo al informe, convierte la localidad en un entorno dañino que promueve el incumplimiento de normas de convivencia y favorece las conductas delictivas.

De igual forma, el diagnóstico pone en evidencia otra de las principales problemáticas de la localidad: el uso inadecuado de espacios públicos, especialmente los destinados a la infancia, como el caso de los parques. Se puede observar que estos escenarios diseñados inicialmente para el disfrute y la recreación de los niños y niñas, se ha convertido en un espacio para el microtráfico, el consumo de sustancias psicoactivas y el vandalismo; lo que

genera un deterioro de la infraestructura instalada y unos bajos niveles de seguridad en los parques de la localidad.

Las problemáticas expresadas anteriormente, permiten pensar en unos modos de vivir y unas prácticas socio-culturales que los habitantes de dicho escenario han tenido que adoptar, así como unos modos de pensar que pueden estar entre el acomodarse a las dinámicas o querer transformarlas. Tal como lo expresa Torres (1999), las relaciones de un territorio influyen en la construcción histórica del mismo y en los modos de actuación de los sujetos que lo habitan. Así, la localidad y los barrios que la componen se convierten en “un lugar de relaciones intensas (algunas veces conflictivas) entre sus habitantes y de emergencia y expresión de nuevas subjetividades, actores y proyectos sociales inéditos” (Torres, 1999, p. 38).

Ilustración 3.

Mapa de Bogotá con la división de las localidades.



Nota: (Anonymous, 2013).

En consecuencia, las dinámicas particulares que se presentan en cada territorio crean manifestaciones propias en las personas que lo habitan y en el desarrollo de la comunidad, la cual está permeada por singulares expresiones y experiencias de los sujetos.

Entre la tensión de los modos de vivir de las personas y las problemáticas que les presenta el entorno, se crean iniciativas de lucha. En este caso, los jóvenes son los

protagonistas de la configuración de redes y colectivos que se crean con el fin de transformar el entorno en el que habitan y resignificar el territorio que les pertenece. Como lo expone Martínez (2008) estos escenarios “crean posibilidad de encuentro y construcción de nuevas formas del ser y actuar colectivamente y en cuya actuación se fortalecen relaciones y tejido social desde una perspectiva no burocrática” (p. 131), donde los sujetos tienen la capacidad de leer la realidad de su entorno y contribuir a la transformación de este, potenciando identidades colectivas y el sentido de pertenencia en pro del cambio social.

A continuación, se presenta un colectivo generado por sujetos-actores en las diferentes localidades que anuda varias escuelas de fútbol popular y la iniciativa de la escuela en la localidad de Santa Fe, que demuestra cómo las expresiones de los jóvenes de la localidad (desde sus diferentes áreas de actuación) se organizan en acciones colectivas con fines de transformación social y una lectura de la realidad de los barrios en los que habitan y sus distintas problemáticas.

Liga de Fútbol Popular de Bogotá «Del barrio a la academia». Contexto y emergencia de escuelas de fútbol popular

Para acercarse a la trayectoria que han tenido las escuelas de fútbol populares, entre estas, la escuela Educándome en mi barrio, sujeto de este estudio. Es necesario reconocer la organización y conformación del colectivo La Liga de Fútbol Popular en Bogotá, siendo este un espacio que vincula a varias escuelas de fútbol, y a partir del trabajo colaborativo entre las mismas se construye un lugar de enunciación con el fin de desarrollar un proceso social, político y cultural entre los diferentes territorios en los cuales se encuentran ubicadas estas organizaciones.

Para este acercamiento se tuvo en cuenta el artículo publicado por Colombia informa en el año 2019, la cual se convierte en un antecedente fundamental porque sitúa el contexto desde que inició el proyecto de escuelas de fútbol popular en el año 2015, donde se desprenden en la actualidad aproximadamente 28 escuelas de fútbol que se desarrollan en 7 localidades de la ciudad de Bogotá, como la participación de escuelas del municipio de Soacha y la ciudad de Tunja.

La Liga de Fútbol Popular (en adelante LFP), es una apuesta en busca de construcción de comunidades, por medio del deporte, que fortalece procesos de participación ciudadana,

convivencia y cultura de paz. Otro aspecto, que contribuye el colectivo a la comunidad, en especial a jóvenes y niños, es que encuentren espacios de deporte, recreación y cultura; con ello se busca apartar a esta población de las distintas problemáticas sociales que se presentan en el territorio como son: consumo de sustancias, violencia simbólica y de orden escolar, barrial, familiar, microtráfico, entre otras.

También, consideran que la falta de acceso a la práctica de un deporte, debido a que no se cuenta con las condiciones necesarias para realizarlo es otra situación que se debe atender (Durango et al., 2019). De esta forma, el colectivo demuestra una intencionalidad de transformación, a partir de las necesidades y situaciones que se viven en cada territorio en busca de mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

Por consiguiente, el colectivo plantea su proceso con el objetivo estratégico de “consolidar la LFP como un escenario que fortalezca y articule las escuelas y procesos de fútbol popular, con el fin de crear poder popular para la transformación social” (Academia, 2019). A su vez se definieron objetivos tácticos como organización, los cuales son:

- Potenciar la LFP como un escenario para práctica, discusión y reflexión de un fútbol popular y rebelde por medio de ejercicios de sistematización y formación.
- Promover el trabajo político y deportivo de los procesos y escuelas de fútbol de la LFP, por medio de acciones colectivas.
- Posicionar el fútbol popular como una herramienta de concientización, reivindicación y transformación de los territorios.
- Proyectar la LFP como un escenario amplio y unitario a nivel local, nacional, latinoamericano e internacional.
- Generar espacios de autogestión y autonomía financiera de la LFP y de las escuelas.

En cuanto a su organización, la LFP reconoce en la Asamblea el órgano de máxima decisión y con ello afirma la horizontalidad y paridad de cada estamento de participación, funcionando como una estructura en espiral, aunque brinda autonomía a las escuelas y procesos de base, a través de procesos constantes de formulación, ejecución y evaluación.

Además, han constituido ejes de trabajo a nivel interno: eje de educación popular, de territorio y ambiente, de género; eje de paz, de fútbol popular y eje de derechos humanos; los cuales son pequeños grupos de trabajo con los miembros de las escuelas, que buscan articular las apuestas del colectivo (Academia, 2019).

Otro aspecto, que establece esta organización es su propuesta educativa, la cual se fundamenta en la educación popular, que contribuye a la formación de sujetos con responsabilidad social y comprometidos por la construcción de un mundo mejor, asimismo, como propuesta política, reconoce y empodera al sujeto en la toma de decisiones con el propósito de reflexionar y transformar su entorno (Durango et al., 2019).

Además, han fortalecido otros aspectos emergentes que se atienden en los territorios, como es la problemática ambiental que afecta hoy en el mundo. Es así, como la LFP desarrolla un proceso de educación ambiental, a lugares aledaños de sus comunidades como el basurero Doña Juana, el cual afecta la salud y condición de vida de los pobladores.

Igualmente, reconocen otra problemática de tema ambiental, el *fracking* que de igual manera afecta a la comunidad. Frente a estas situaciones, se ha diseñado actividades en: el conocimiento de la separación de residuos y reutilización, cuidado de humedales. También, se construye un espacio de fútbol donde se reafirma a la mujer con capacidades de participar en estos escenarios deportivos, que solo se conocen en la sociedad como lugar exclusivo para los hombres, con ello surge la Liga de Fútbol Popular Femenina (Durango et al., 2019).

Durante su recorrido el proceso de la LFP ha contribuido y pronunciado en las siguientes acciones: (Durango et al., 2019).

- Generar conciencia ciudadana respecto al uso del tiempo libre en niños, niñas y jóvenes que posibiliten el logro de su calidad de vida.
- Abarcar nuevos escenarios de relacionamiento públicos en un marco de construcciones colectivas con los diferentes grupos poblacionales comprometidos con el desarrollo humano de las niñas, los niños y los jóvenes, intercambio de ideas, recursos y buenas prácticas.
- Ampliar relacionamiento con organizaciones sociales, universidades, escuelas que tengan amplia relevancia en el fomento del deporte como soporte cultural y deportivo.
- Articular los procesos de participación ciudadana alrededor de la planeación y gestión de la ciudad, mediante ejercicios de representación directos en los escenarios de toma de decisiones, de corte territorial, institucional y social.
- Consolidar la escuela de la Liga de Fútbol Popular como escuela itinerante en la ciudad de Bogotá.

- Incidencia en la política pública con respecto al deporte.

De acuerdo con lo anterior, en sus años de trayectoria han logrado la participación y reconocimiento en diferentes eventos deportivos y medios periodísticos que destacan su labor como fútbol por pueblo y para el pueblo, como lo afirmó el administrador deportivo Jean Durango (2016) en su artículo titulado ¡Por medio del fútbol popular en Bogotá avanza la unidad! Además, en el año 2019 participaron en la Feria Internacional del Libro de Bogotá, FILBO, en un conversatorio llamado «prácticas culturales, artísticas y deportivas».

Para el año 2020, el colectivo obtuvo una Beca del Proyecto de lectura y escritura «Entre letras y gambetas, escribiendo las historias detrás de un gol»; proyecto propuesto por el Programa Distrital de Estímulos de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía de Bogotá, este incentivo benefició a niños y jóvenes en su parte lecto-escritura a través de la experiencia del fútbol. Asimismo, participaron de la estrategia Red de Organizaciones cuidadoras, desarrollada por el Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC), en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Adicionalmente, estuvieron presentes en varios conversatorios como el de Fútbol y género denominado Incidencias de la mujer en el fútbol, desde una perspectiva de la mujer jugadora y de la mujer hincha; y en tres conversatorios virtuales con relación al deporte y su inclusión en el Plan de Desarrollo Distrital y el fútbol y la educación popular en América Latina. Estos procesos dan cuenta de actividades que muestran el interés y sentido formador, crítico y emancipador que tiene la LFP; también de las formas como promueven los principios y objetivos antes mencionados.

Para el mismo año, este proceso fue sistematizado en la tesis de pregrado de Juan Manuel Ceballos (2020) denominada *El fútbol popular como práctica comunitaria: una experiencia de sistematización en la selección de fútbol popular desde la metodología a cuatro tiempos*, la cual concluye que el fútbol como deporte dinamizador, tiene la capacidad de atender las distintas problemáticas presentes en el entorno de educación formal y no formal, que fortalece el trabajo en comunidad, y de esa manera propicia escenarios de diálogo y reflexión. En tanto la LFP en su práctica educativa se determina con finalidades políticas, las cuales emergen en los sujetos con nuevas miradas, experiencias, relaciones con el otro, sentimientos a su realidad circundante, con posibilidad de transformación.

En este sentido, el colectivo demuestra su compromiso y responsabilidad social que tiene hacia su quehacer por la comunidad que se entrevé en los procesos de formulación, gestión, ejecución y movilización para desarrollar sus acciones y así, lograr mejorar las condiciones de los sujetos.

A nivel deportivo, la LFP participó en el año 2018 en el Primer Torneo Internacional de Fútbol Vassouras Brasil y luego para el año 2019, con el apoyo del estímulo ciudadanía en movimiento de la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, desarrolló el Primer Festival de Fútbol Popular, y con ello la cuarta edición de la Liga de Fútbol Popular, luego asistieron al evento internacional del Encuentro Amateur Ilhabela Brasil.

A partir de esta trayectoria se puede inferir: a) que el deporte no siempre está ligado a la competitividad: que puede convertirse en una experiencia que construye colectividad, convivencia, identidad, pertenencia, solidaridad, liderazgo colectivo y puede transformar sus intenciones de acuerdo con el contexto y necesidades de los sujetos, apuntando a procesos de formación más axiológicos y de impacto social. Pues no solo temas relacionados al deporte se tratan en este colectivo, también se preocupan y reconocen temas relacionados con la participación y resignificación de la mujer en los diferentes escenarios sociales-culturales-políticos, como la problemática del medio ambiente, son situaciones que se encuentran alrededor de la comunidad y que son atendidas por la organización a través de acciones en busca de mejorar las condiciones de su territorio.

b) Pasando de ser un deporte recreativo a un deporte social, convirtiéndose en una práctica que contribuye a formar ciudadanía crítica y responsable con las necesidades de su entorno. En este sentido el deporte comunitario, combina las singularidades del saber que tiene el maestro y los estudiantes, las historias y experiencias de vida de cada uno de ellos y los significados sociales que se tengan sobre la práctica en dicho territorio.

c) De este colectivo se obtiene y contribuye a las escuelas, en primer lugar, el tener una ruta clara permite lograr sus intencionalidades, en segundo lugar, el trabajo mancomunado fortalece acciones colectivas, construcción de saberes fomenta conciencia colectiva, en tercer lugar, los sujetos conocen maneras de gestión y formulación para obtener incentivos y de esa forma proporcionar beneficios para la comunidad. Por último, configurar sujetos responsables, comprometidos, críticos, reflexivos y con capacidad de agenciar alternativas en su lugar de enunciación.

Educándome en mi barrio, conocimiento para la transformación

Este apartado presenta las características, sentidos e intereses de la escuela, donde la intención por promover acciones colectivas emerge con el trabajo en conjunto con el fin de agenciar y reconocer procesos sociales, culturales, educativos, como también en la construcción de alternativas en beneficio de los habitantes de la comunidad.

Educándome en mi barrio, es una escuela de fútbol popular que surge en marzo de 2017 liderada por tres maestros licenciados en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional. La iniciativa se genera a partir de dos objetivos del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Educación de Calidad y Acción por el clima. Desde este enfoque, se desarrolla la perspectiva del conocimiento para la transformación, en donde el fútbol es una forma de ver y de toma de decisiones en la vida y realidad de cada uno de los participantes.

Se consideran a sí mismos como una fundación deportiva sin ánimo de lucro que “busca promover el deporte a través de la concientización en el manejo de los residuos sólidos, el deporte para la paz y en la apropiación del territorio” (Maestro 1 Foac). El contexto de este proceso tiene características sociales, culturales, económicas, connotaciones que hace que la práctica se desarrolle con enfoques educativos y formativos.

Uno de los maestros de la escuela, expresa cómo la población del territorio en que se encuentran tiene “condiciones de vulnerabilidad especialmente por falta de trabajo y educación, también se presenta hacinamiento y se caracteriza por ser un sector con inseguridad, con situaciones de microtráfico y circunstancias de todo tipo de violencia” (EM 1).

Por consiguiente, al iniciar el trabajo con la comunidad se diseñaron estrategias que los maestros utilizaron para realizar el acercamiento y lograr relación e interacción en cada miembro de la comunidad. Entonces, en las dinámicas de juego entre los participantes de la familia que se desarrollan en las calles del barrio, se fueron involucrando los maestros que progresivamente implementaron acciones en las que poco a poco lograron vincular a la población, y de esa forma, llegaron a abrir espacios y posibilidades para generar actividades lúdico-pedagógicas (EM 2).

En ese sentido, se comenzaron a programar y generar actividades propuestas desde la escuela, actividades que eran diferentes como “la técnica de carrera, palados y a partir de

estas dinámicas, se dieron posibilidades para desarrollar entrenamientos de microfútbol” (EM 1). Durante el proceso de los entrenamientos de microfútbol, y en el transcurso de la preparación, fueron participando en varios eventos deportivos, uno de ellos en el torneo de la liga de fútbol popular.

Por otra parte, en el transcurso del proceso de formación de la escuela, se ha vinculado población de diferentes edades entre niños, niñas, jóvenes y adultos en las actividades que se desarrollan para este espacio, alrededor de 30 personas han intervenido de manera intermitente, ya que por motivos de cambios urbanos sus familias se han trasladado a otros lugares de la ciudad.

En un inicio, el acceso de los lugares de práctica eran diferentes y se realizaba en diferentes puntos alrededor del barrio: “la plazoleta que se ubica al lado de la estación Bicentenario, el coliseo del polideportivo Eduardo Santos y la cancha de micro en el barrio San Bernardo, Las Cruces y la María” (EM 1). Pero con el transcurso del tiempo, la edificación de nuevas infraestructuras de espacios públicos ha permitido mejorar la práctica deportiva, como es el caso de la construcción del Parque Tercer Milenio, el cual cuenta con varios escenarios deportivos para el uso del público en general y está siendo aprovechado por la escuela.

Ilustración 4.

Unos de los primeros escenarios para realizar la práctica



Nota: Fotografía de autoría propia.

En este contexto, los maestros vieron una oportunidad para desarrollar sus actividades en estos escenarios, pues representaban un beneficio en su proceso pedagógico y una posibilidad para potenciar las capacidades y habilidades de los sujetos participantes. Como lo expresa uno de los maestros involucrados:

La edificación del parque Tercer Milenio conlleva aspectos a nuestro favor: los escenarios, donde se dio el inicio de la práctica tocaba primero limpiar, porque era la calle donde se reciclaba y también en la cancha al lado de la estación de San Bernardo para tener un espacio adecuado para realizar la clase. (Maestro 1 Foac).

No obstante, para las apropiaciones de espacios del territorio y lograr acceso a ellos, realizan diferentes procedimientos y requerimientos con el fin de obtener el permiso y préstamo para la utilización de estos escenarios, teniendo en cuenta que las solicitudes son de acuerdo con las dinámicas de cada estamento que tiene a su cargo estos lugares.

Uno de los escenarios es la Alameda, está ubicado cerca a la estación bicentenario, es un espacio que no está adaptado para desarrollar actividades deportivas “pero que constituye una referencia dentro del mapa barrial y se convierte en algunos momentos en escenario deportivo” (EM 2). Los segundos, son los escenarios administrados por la junta de acción comunal, quienes tienen a cargo los parques menores, que son gestionados e inspeccionados en compañía de la alcaldía local. Por último, están los parques y espacios deportivos regulados por el Instituto de Recreación y Deporte (IDRD); para el préstamo de estos lugares se debe revisar el manual que tiene esta entidad y seguir con las condiciones y requisitos para adquirir el permiso de uso (EM 2). En concordancia con lo anterior, los maestros de la escuela reconocen los diferentes espacios, los organismos que los administran, las formas como operan y funcionan, así como los trámites para la gestión de préstamo de cada lugar.

Sin embargo, manifiestan que en ocasiones se presentan inconvenientes y tiempos prolongados para el acceso a los escenarios, hechos que perjudican el proceso de formación deportiva. Así lo menciona uno de los maestros

La relación y acceso a los espacios públicos en el territorio son muchas veces interrumpidas o torpedeadas por parte de estos procesos tan rigurosos frente al Instituto Distrital de Recreación y Deporte, debido a que existen áreas como el deporte popular que no son debidamente representados dentro de los grupos poblacionales que se reconocen en el manual de aprovechamiento del IDRD (EM 2).

Es así, como los espacios públicos presentan dificultades para su uso, debido a los procedimientos y normas que las instituciones regidas por el Estado determinan para el aprovechamiento de estos lugares, y de esa forma prolongan el beneficio de estos escenarios a los habitantes de la comunidad afectando su potenciación de habilidades y capacidades físicas-cognitivas-emocionales.

Por otro lado, una de las tareas de este colectivo, es aportar iniciativas que permitan transformar la realidad de niños y jóvenes, contribuir a nuevas construcciones de vida en su entorno. Con las acciones buscan que en los encuentros “las personas adquieran la capacidad de lograr una proyección de vida donde se encuentren metas, sueños... que sean capaces de cumplir y tener reconocimiento de su entorno” (Maestro 1 Foac).

Por lo tanto, desde las actividades lúdico-pedagógicas que los maestros brindan, se pretende que la comunidad se motive y movilice para realizar cambios en sus entornos circundantes. Todo esto partiendo del reconocimiento del contexto, que no cuenta con suficientes oportunidades, y que se puede favorecer con estas nuevas acciones ya que emergen alternativas e intenciones de cambio tanto para los sujetos como para el territorio.

En síntesis, la escuela Educándome en mi barrio sustenta sus propósitos desde tres ejes: el primero, es el proceso formativo deportivo: hasta el momento se han desarrollado actividades basadas en las disciplinas de microfútbol, fútbol, y tenis popular. El segundo eje, se centra en crear cultura de paz: se participa en territorio con la intención de promover procesos de resolución pacífica de conflictos. El tercero es el conocimiento para la transformación, este eje se aborda a partir del reconocimiento e identificación tanto de los sujetos como de las problemáticas que se presentan, para así llegar a enfrentarlos y agenciar acciones con la proyección de cambios y transformación de las realidades de cada sujeto del territorio (EM 2).

Para el desarrollo de los ejes y objetivos planteados en la proyección de la escuela, se crea una forma de organización horizontal que delega entre los integrantes (tanto los líderes del proceso, como los padres de familia de los niños, niñas y jóvenes que participan en este espacio) el desarrollo de actividades acordes y apropiadas para el beneficio de la comunidad. Actualmente se cuenta con asignación de tareas como la elaboración de actas, revisión de documentos, programación de actividades y unas fechas establecidas para el cumplimiento de las acciones propuestas esto con el fin de que fruto de esa dinámica de organización se

obtenga “un vínculo comunicativo que permita estar al tanto de todas las situaciones que suceden alrededor” (Maestro 1 Foac). Entonces, este proceso busca tener una articulación, pertinencia y coherencia con la realidad y aportar desde las actividades, un tejido social para favorecer la comunidad y el territorio.

Las *estrategias comunicativas* que circulan en el colectivo son contextualizadas y buscan generar dinámicas para continuar con el proceso. La más importante es el llamado voz a voz; también el Facebook para el anuncio de las diferentes dinámicas que se desarrollan. Desde esta red social invitan y convocan a otros colectivos y logran llegar a un público diverso. A nivel interno, se comunican entre maestros y encargados, por medio de encuentros para avanzar en nuevas propuestas y así, llegar con nuevas ideas para socializarlas y tomar las decisiones de viabilidad para su realización y beneficio de la escuela y la comunidad. Adicionalmente, cada uno trabaja buscando alianzas con otros colectivos a nivel local e internacional, por medio de redes tecnológicas o encuentros presenciales.

A nivel de coordinación, entre los profes es netamente el emprendimiento y la iniciativa libre de cada uno. Solíamos reunirnos cada 2 o tres semanas, en donde hablábamos lo encontrado de forma individual, y lo exponíamos para mirar si era posible desarrollar y ejecutar de una forma eficaz y a partir de allí nace la creación de la base de datos para las subvenciones (Maestro 1 Foac).

Otra de las características organizativas de la escuela es el sostenimiento económico, en el caso de este colectivo es por medio de autogestión, en donde se buscan diversos medios que beneficien tanto a la escuela, como a sus miembros. En tanto, se fortalece por identificar y conocer las diferentes organizaciones e instituciones su proceso de gestión referente al manejo del material reciclable, y así encontrar cooperación, trabajo en conjunto, y con ello lograr alcanzar una manera de sostenibilidad para el colectivo. De ahí el interés por indagar y conocer las diferentes organizaciones e instituciones y su proceso de gestión en el manejo de todo lo que tiene que ver con el material reciclable. Y de esta forma, trabajar en conjunto con miras a potencializar y respaldar estas iniciativas para aliarse con estas entidades y alcanzar una manera de sostenibilidad para el colectivo.

Con este proceso se obtiene un alcance económico, dando como resultado el coste de elementos deportivos, y “transportes, camisetas, gorras, entonces esas posibilidades, permiten alcanzar metas dentro de ese espacio de aprovechamiento económico” (Maestro 1

Foac). Reconocer estas posibilidades permite descubrir iniciativas económicas desde el emprendimiento de la comunidad; en este caso, desde el colectivo de los maestros, se promueven las alternativas económicas entre los miembros de la escuela.

El colectivo se interesa por la construcción de alianzas; durante su trayectoria se ha articulado con colectivos y organizaciones que participan dentro de la comunidad y con otros que realizan trabajo en territorios distintos. De estas relaciones han construido acuerdos y han logrado trabajar de manera asociada, y desde la experiencia entre pares participan en dinámicas que contribuyen la acción colectiva desde sus saberes y conocimientos para la transformación social. Como lo acota el Maestro 1 (Foac) con estas organizaciones se han realizado actividades como festivales, encuentros culturales, deportivos y artísticos.

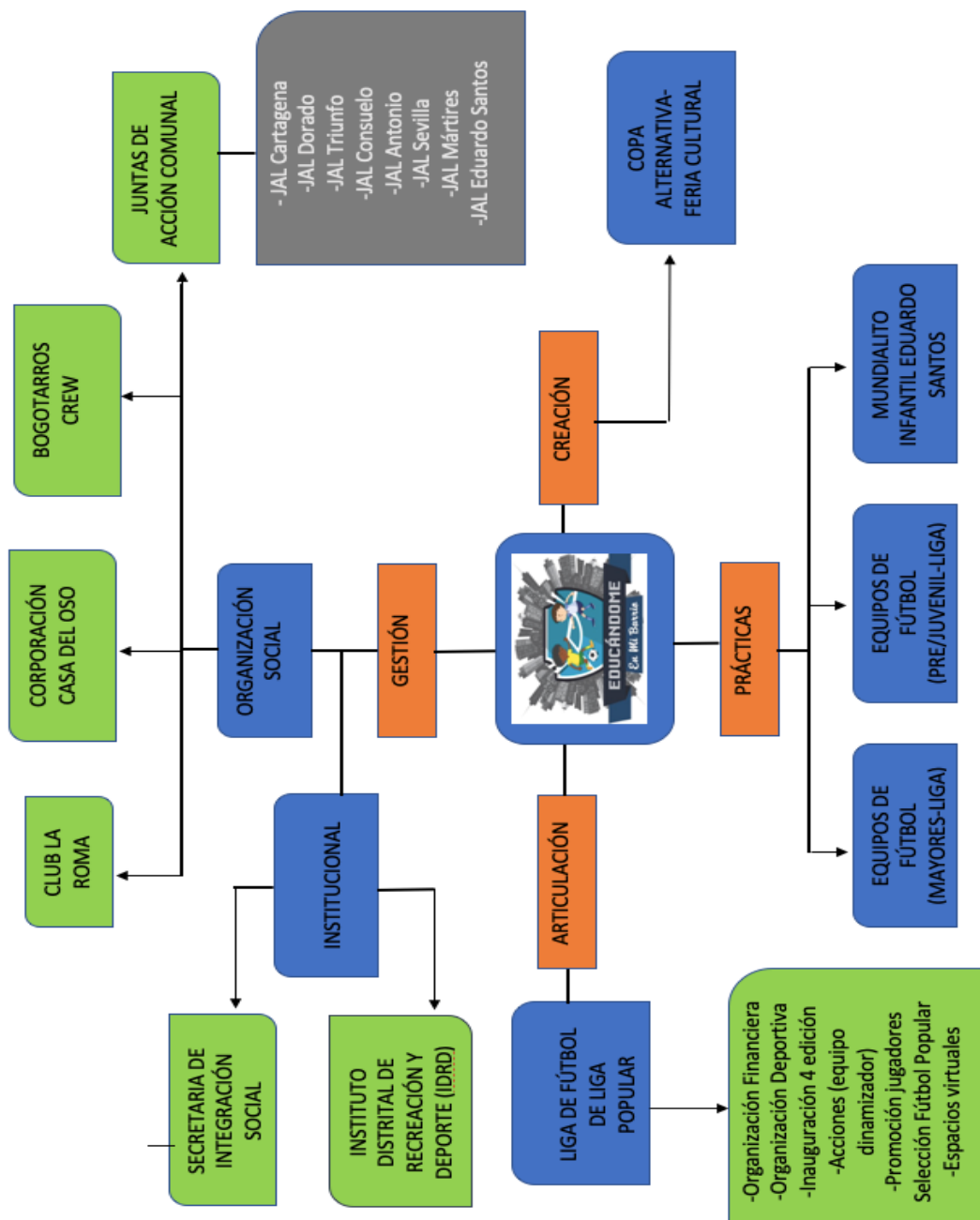
También, estos convenios dan lugar al encuentro con los colectivos del territorio en la construcción de iniciativas para la toma de decisiones, en busca de acuerdos con entes gubernamentales para obtener los escenarios que están en la localidad para el uso de la comunidad y así desarrollar las acciones que cada grupo colectivo propone desde su perspectiva. En la siguiente ilustración se da cuenta de las diferentes alianzas y conexiones que ha desarrollado la escuela en el transcurso del proceso. Estas acciones se dividen en cuatro ejes; Articulación, que emerge con la liga de fútbol popular en donde el rol de los maestros de la escuela hacen parte de los comités que organiza el colectivo, los cuales brinda un camino que propicia para lograr la finalidad del trabajo, los maestros pertenecen al comité financiero donde aseguran la veeduría de los ingresos de cada actividad que realiza la organización, también participan en el comité deportivo, este se encarga de las actividades deportivas de la liga y la organización de los eventos que se desarrolla, como fue la inauguración de la cuarta edición de la liga de fútbol popular.

La segunda, son las prácticas que los maestros de Educándome en mi barrio han realizado con las diferentes categorías que sostiene la liga de fútbol, este con el fin de fortalecer el proceso para los distintos encuentros deportivos. La tercera, es la creación de la copa alternativa en conjunto con Dorado fútbol club y club deportivo la Roma en donde se promueve tanto actividades deportivas como culturales. Por último, está la gestión desarrollada con estamentos institucionales y organizaciones sociales, en cada una de estas se ha desarrollado diferentes procesos sociales, culturales, deportivos con el fin de contribuir

y promover diversas acciones comunitarias y con ello, fortalecer el tejido social en los sujetos de la comunidad.

Ilustración 5.

Mapa de relaciones.



Nota: Elaboración por los maestros.

Ilustración 6.

Poster Copa Alternativa.



Nota: Elaboración y diseño por el colectivo.

Como resultado de algunas alianzas anteriormente mencionadas, el proyecto más reciente fue la Copa Alternativa, dirigida a escuelas de formación deportiva.

Para este proceso se tuvo colaboración del Dorado fútbol club y el club deportivo la Roma. En la organización y gestión del evento estuvo a cargo de los miembros de Educándome en mi Barrio, cada participante y profesor tenían funciones para el desarrollo de este evento y cada acción tenía una intencionalidad.

Esta copa se realiza para promover la educación ambiental e incentivar la recolección y selección de material sólido reutilizable de 5 clases (carbón, papel periódico, PET — polietileno tereftalato—, archivo y aluminio). Igualmente se realizaron actividades culturales, artísticas denominadas «Festival» que involucraron entidades distritales y otras. Estas enfocadas al fomento de la educación desde diversas áreas; también se convirtió en un espacio para que la comunidad se informará de las dinámicas que promueven las organizaciones.

Otra actividad importante que se desarrolló para el evento fue la organización del juzgamiento y ejecución de la actividad deportiva, este fue dirigido por parte de los integrantes de la escuela, y para su preparación los maestros diseñaron “un pre-curso de tres clases teóricas, muy poco prácticas, para fortalecer las nociones del reglamento y desde esa formación juzgaron el torneo alrededor de 35 partidos” (Maestro 1 Foac).

De este modo, representó un ingreso económico en cada uno de los miembros que hicieron dicha labor. En consecuencia, este tipo de iniciativas por parte del colectivo, gestionan posibilidades económicas para los miembros de la escuela, y así plantear otras opciones de sustento económico diferentes al que conocen en su entorno.

Por otra parte, las dificultades que se produjeron a consecuencia de la pandemia producida por el Covid-19 ocasionaron conflictos en el avance del proceso y obligaron a la suspensión de las prácticas deportivas y proyectos que orientaba la fundación. En esta pausa obligada buscaron otras alternativas para sostener el trabajo que se estaba adelantando.

La situación de pandemia coincidió con el proceso de la compra de los terrenos del barrio, esto generó la reubicación de los participantes en diferentes lugares de la ciudad. Con el interés de sostener las actividades, se mantuvieron los contactos individuales y se trató de vincular a los participantes a otros procesos cercanos a la escuela; una segunda estrategia fue el contacto virtual por medio de plataformas se realizaron algunas actividades; “sin embargo esta nueva cotidianidad generó baches en el avance del proceso que tenía proyectado la escuela” (EM 2).

Respecto a las proyecciones, como lo señala EM 2, hay cuatro puntos relevantes en las expectativas para llevar el proceso: el primero es reactivar el ejercicio pedagógico ubicando un territorio aledaño al lugar donde se estaba realizando la práctica y poder continuar con las acciones para favorecer a la comunidad. El Segundo, renovar y buscar

mejoras en la estructura deportiva, y así proporcionar diferentes actividades lúdicas y con ello potenciar el deporte popular. El tercero, consiste en retomar las actividades que por la pandemia quedaron pendientes como los que se estaban activando relacionados con actividades artísticas. El cuarto, es continuar con el proceso de legalización, con el fin de obtener un camino para alcanzar beneficios que afianzan el proceso del colectivo, como la articulación de trabajo en conjunto con los estamentos tanto privados como gubernamentales.

De lo anterior, plantear estas proyecciones demuestra el compromiso que los maestros tienen por el proceso, donde expresan hacia dónde quieren llegar y que a largo plazo establecen una ruta para seguir en la construcción de un proceso colectivo que aporta en cada sujeto como en la comunidad.

Se reconoce la Liga de Fútbol Popular, como la casa matriz en donde los maestros de Educándome en mi Barrio hacen parte de los comités, allí se forman y articulan como colectivo integrado por más de 28 de Escuelas de la Ciudad de Bogotá. También han realizado conexiones con Escuelas de Soacha y Tunja, en busca de seguir visibilizando este trabajo interdisciplinario que cuenta con actores de diferentes profesiones que agencian acciones de transformación desde sus territorios en busca de una calidad de vida digna para la comunidad.

Los encuentros de las diferentes escuelas en la liga se realizan por medio de asambleas semestrales en donde cada comité presenta el progreso del trabajo asignado, además, se llegan a acuerdos para próximas propuestas y así seguir robusteciendo las que ya tienen en curso. Así lo expresa el Maestro:

Con la liga de fútbol popular, nos dimos cuenta de que del contenido, sentido y ejercicio de todos los clubes. Vemos que hay una articulación del fútbol y el trabajo comunitario [...] la proyección no es solo establecer la liga en una ciudad, sino que se pueda hacer una federación de fútbol popular que cuente con clubes en todas las ciudades. Por ahora, se articuló un proceso de Tunja, y de esta forma tener un mejor desempeño a nivel nacional, y seguir en los avances de este proceso (Maestro 1 Foac).

En Suma, Educándome en mi barrio, como organización vinculada a la Liga de Fútbol popular, ha trabajado a partir de las necesidades de su comunidad, vinculando a los sujetos al proceso para producir sentido de pertenencia y provocar cambios favorables para los proyectos de vida de cada participante. Así mismo, permanentemente, desarrollan procesos

formativos tanto a nivel interno como externo; buscan que sus avances, se extiendan y creen lazos con otros colectivos para el trabajo mancomunado. Luchan por construir tejido social; crean vínculos y relaciones que movilicen intereses, identidades colectivas para proponer otros mundos posibles a partir de la transformación y construcción social.

Educándome en mi barrio escenario de aprendizaje, con-vivencia y configuración de subjetividades políticas

En este apartado se busca visibilizar cómo los sujetos maestros configuran su quehacer pedagógico en estos espacios no formales, y la manera en la cual ello incide en la formación de sujetos y la producción de subjetividades políticas mediante la participación en las actividades de la escuela. El cuerpo de esta sección está dividido en tres partes: la primera, expone al maestro que se desarrolla en escenarios no formales y como su actuación influye tanto en la comunidad como en su configuración. La segunda parte, permite entrever cómo los participantes se acogen a nuevos lugares que aparecen dentro del territorio y esto contribuye en su configuración de subjetividades; y, por último, se reconoce el barrio como escenario dinamizador de espacios de formación.

Maestros: la clase es en el territorio

En primer lugar, el maestro que actúa en escenarios alternativos de aprendizaje es un agente de conocimiento que decide por voluntad propia, crear y participar en nuevos espacios en el territorio. En respuesta a las diferentes problemáticas que él evidencia, reconoce su capacidad para actuar, y se postula para enfrentar y aportar soluciones. Así, en el caso de Educándome en mi barrio, el maestro busca que jóvenes logren cambiar su perspectiva y contribuyan en la construcción de tejido social de su comunidad.

La escuela Educándome en mi Barrio es un ejemplo de los escenarios alternativos donde se forma y se educa a los sujetos partiendo de sus vivencias y de la cotidianidad. Por tanto, los maestros que allí actúan sobrepasan los límites de la escuela y generan posibilidades de aprendizaje a partir de la vida misma de los jóvenes del barrio. De esta forma, se evidencia lo que Torres (2006) plantea, respecto a la subjetividad que hace parte de la realidad social y está presente en sus dinámicas, entonces se afirma la idea de que la educación y la formación de sujetos no está reducida a las paredes de la escuela, sino que el barrio mismo se puede convertir en un escenario de formación.

De acuerdo con lo anterior, el maestro EM 2 reconoce cómo se nutren los procesos de construcción pedagógica partiendo de los aspectos vivenciales y sociales de los jóvenes, y de esta forma enriquece su formación pedagógica desde las necesidades que surgen en el contexto al igual que su conocimiento disciplinar. El maestro articula sus conocimientos como profesional con las experiencias sociales de sí mismo y de su entorno para generar escenarios educativos fuera de la escuela.

Así mismo, el maestro que interactúa y se vincula en estos lugares es un sujeto que tiene “posibilidad de impactar en diferentes escenarios y enfrentarse a las nociones de vida que tienen los distintos grupos sociales” (EM 2) por lo cual, está expuesto a la realidad de su entorno y la enfrenta construyendo alternativas de transformación. Así pues, es un maestro en constante resignificación de su quehacer, en tanto entiende qué papel desempeña en la sociedad y es consciente de la condición social actual e histórica de los sujetos que lo rodean. En síntesis, el sujeto es “capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y posee la voluntad para superarlos desde las prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes a las hegemónicas” (Torres, 2006, p. 97) y los maestros de Educándome en mi barrio lo exponen de esta forma:

[...] el trabajo constante y continuo que ha tenido la escuela ha generado que los habitantes comiencen a respaldar el proceso [...] ha sido interesante, porque la gente se ha venido apropiando, no sólo de la escuela sino de la cancha [...] entonces, ha permitido que los habitantes acepten el trabajo y a la vez que reconocen, se vinculen en el mismo y empiecen a generar acciones conjuntas para proteger el espacio (EM 3).

Como resultado de esta capacidad de actuación que adquieren los maestros para ayudar en la comunidad, se construye un vínculo directo con los habitantes del territorio, un “nucleamiento colectivo que, compartiendo una experiencia e identidad colectiva, despliega prácticas organizadas [...] a un proyecto, convirtiéndose en fuerza capaz de incidir en las decisiones de su propio destino y de la sociedad a la cual pertenece” (Torres, 2000, p. 9).

De esta manera, la comunidad responde y acoge las iniciativas de manera positiva y se logran realizar actividades como ollas comunitarias, juegos recreativos, muestras culturales y que permiten manifestar ideas y saberes propios del territorio cualificaciones (EM 1). Todo ello, resignifica al maestro y a su vez genera cambios en las personas de la

comunidad, pues despierta un sentido de pertenencia y cohesión social, como lo expone la maestra (EM 3):

Este proceso ha contribuido a generar rupturas en las convicciones que se tienen. Así, el trabajo con la gente y con los procesos, me ha permitido ver, por ejemplo, algunas certezas dentro del análisis político que hago del contexto. Tales como el diálogo constante con la experiencia del otro y del mismo colectivo [...] y eso transforma mi forma de pensar que permite replantearme hacia dónde tenemos que avanzar como organización social (EM 3).

La anterior reflexión que hace la maestra evidencia la manera en que un maestro se sitúa en estos espacios no formales, constituyendo nuevos significados de su manera de ver y reconocer la realidad y con ello, contribuye a producir posibles alternativas para generar cambios en los sujetos y comunidad. En otras palabras, como lo expresa Bonvillani (2012) “su capacidad de agencia, de reflexividad, desde las cuales se despliega la potencia subjetiva en procura de la emancipación, en tensión de las condiciones concretas en las que vive, como una operación inherentemente política y subjetivante” (p. 194). Desde otra perspectiva, las relaciones que se desarrollan en los escenarios colectivos con la comunidad, habitantes y organizaciones sociales, diversifican los conocimientos de los maestros y maestras que participan en la escuela, en aspectos de conocimiento y formación como: “derechos humanos, formación política, educación comunitaria, igualdad de género y trabajo social” (EM 1). Estos son saberes que favorecen la configuración del maestro, pues son externos a su conocimiento específico, y se convierten en herramientas útiles para acompañar y asesorar a la población e implementar en los entornos educativos donde el maestro intervenga.

Finalmente, el maestro como actor social, desde su voluntad, decide abrir espacios de formación y educación que posibiliten un despertar en los jóvenes. Así mismo, la actuación de los sujetos maestros en dichos escenarios: primero el maestro reconoce y toma una posición frente a la realidad que envuelve a la comunidad, y a partir de ello promueve acciones que potencien y visibilicen las capacidades en los participantes, para hacer posibles apuestas de cambio social. Segundo, la acción del sujeto maestro demuestra que hay diferentes maneras de construir conocimiento fuera de la escuela, y él mismo apropia nuevos conocimientos más allá de su formación disciplinar, que le permiten relacionarse con la

comunidad y ser reconocido como un agente poseedor de saberes que actúa en beneficio de los habitantes, en tanto ayuda y promueve el mejoramiento de las condiciones de vida.

Jóvenes: Participación, interacción y acción en Educándome en mi barrio

Otro aspecto del análisis es la formación de los jóvenes que habitan en los barrios populares. Para ellos no es un secreto lo que ocurre en el barrio San Bernardo, pues conocen las dificultades que atraviesa la población que habita ese lugar. Sin embargo, encuentran en Educándome en mi barrio, una iniciativa de cambio en algunas condiciones del territorio, y se muestran dispuestos a participar y permanecer en este escenario.

Inicialmente, los jóvenes incentivados por el amor al fútbol llegan a esta escuela, tal como lo manifiesta el participante entrevistado (EN P1): “siempre quisimos tener un equipo, una escuela, nos apasiona mucho el fútbol y apostamos por este proyecto”. De igual forma, la búsqueda por un lugar de esparcimiento y por conocer a otros jóvenes, son algunas de las motivaciones iniciales que hacen que lleguen nuevos integrantes a este escenario. No obstante, al pasar del tiempo y haber iniciado el proceso, los participantes se encuentran con un escenario que ofrece un lugar diferente a la calle, donde se realizan diversas acciones con propósitos educativos, en cual los jóvenes, utilizan su tiempo en aprender a nivel deportivo, lúdico, artístico, cultural y social que brindan estos espacios organizativos.

En el mismo sentido, las motivaciones que mantienen el vínculo con este espacio son las posibilidades de aprendizajes que brinda la escuela en los participantes. Dentro de ellas se encuentran: la potenciación en la formación deportiva a través del fútbol; la participación en escenarios académicos y el conocimiento e interacción con otras personas de distintos lugares de la ciudad. Basado en el último aprendizaje, este no solo queda en el proceso, sino que atraviesa al sujeto en todos los aspectos de la vida como lo expresa el participante “vamos a conocer espacios de fútbol, conocemos buenas personas como los profes que nos enseñan de cultura, también de política, y a entender que estudiar son bases para no andar en malos pasos” (EN P1).

Al mismo tiempo, da como resultado el análisis que realiza cada sujeto frente a las alternativas que tienen en la sociedad, “nos ayudan a abrir los ojos, darnos cuenta de las oportunidades que se encuentran, solo hay que luchar, tener el carácter y el impulso para alcanzarlo” (RVP 1). Estos escenarios dan lugar a los participantes de identificar

posibilidades distintas de interacción y de construir un proyecto de vida diferente a lo que el contexto le ofrece.

Además, la participación en el escenario colectivo le brinda la posibilidad de asumir responsabilidades y roles en la organización, debido a las dinámicas internas de la escuela, a los jóvenes se le delegan tareas como la organización de pequeñas actividades y la convocatoria de los compañeros. Como consecuencia de esto, emerge el trabajo colectivo, desde el cual se promueve vínculos entre comunidad-jóvenes-otros colectivos que amplía la perspectiva de otras formas posibles de convivir y transformar su entorno.

Por las razones anteriores, los sujetos participantes que permanecen en la escuela pueden desarrollar su capacidad de liderazgo como es el caso del participante (RVE 1):

[...] los muchachos me veían como un líder y referente, y eso me impulsaba a seguir trabajando y fortalecer mis capacidades, [...] comprender la problemática social que se vive, y personas como los profesores que se preocupan por buscar posibilidades para cambiar estas situaciones.

Otro aspecto, que se manifiesta es en la medida en que los jóvenes de la escuela son capaces de reconocer su propio proceso de aprendizaje, haciendo una comparación de quienes eran antes de llegar a la escuela, y como son ahora. El sujeto desarrolla la capacidad de autoevaluar su quehacer, y reconoce sus cambios, como también cambios de los otros, así lo expresa un integrante de la escuela:

En el proceso conocí un sujeto, consumía sustancias psicoactivas, se le notaba en su forma de vestir y hablar, cuando conversé con él, le dije si se volvió adicto a las drogas podía volverse adicto a la vida también le mencioné que si estaba asistiendo a la escuela era porque estaba en busca de otras cosas, que si quería cambiar su manera de vivir debía dejar esos hábitos, al tiempo volvimos hablar su cara estaba más compuesta me contó que ahora solo fumaba cigarrillo (RVP 1).

De esta manera, los sujetos a partir de su experiencia de este escenario conocen otras oportunidades que la sociedad ofrece, y toman posición para la construcción de su proyecto de vida, como lo plantea Torres (2006) “la subjetividad de cada individuo es tan solo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están sostenidos por formaciones sociales específicas, enmarcados a su vez en contextos históricos determinados” (p. 92) como lo expone uno de los participantes

[...] queremos una vida diferente, cambiar nuestro destino porque a veces por el simple hecho de nacer o criarnos en un barrio de escasos recursos y con una problemática social, nuestro destino esté marcado a cometer los mismos errores de entrar a la delincuencia, pero los profes nos brindan oportunidad de cambiar nuestra vida (RVP 1).

Ahora bien, en el proceso desarrollado en los participantes surge manifestaciones que le dan valor al trabajo colectivo, como lo es el sentido de pertenencia, en tanto que los integrantes consideran la extensión de la escuela por varios sectores de la ciudad, a pesar de encontrar escuelas con similitudes, los jóvenes les dan importancia a las connotaciones particulares que Educándome en mi barrio propone. Como la iniciativa que menciona el participante

[...] la idea de tener una filial de Educándome en mi barrio acá en Usme, porque como buen proyecto, apoya muchas personas en especial a la juventud, lo saca de la realidad sé que es difícil conformar una sede propia, pero creo que si se hace el esfuerzo ayudaría a muchas personas (RVE 1).

De lo anterior, se puede entender la “potencia, posibilidad de poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social” (Martínez y Cubides, 2012, p. 75), compromiso, apropiación decisión, y responsabilidad que configura estos jóvenes por seguir trabajando en estos escenarios y se plantee a otras comunidades, en pro de favorecer posibilidades de transformación social.

Todo este proceso expresa el papel que cumple la escuela como lugar de enunciación de formación de sujetos con conciencia y participación, resignifica la perspectiva de proyecto de vida en cada uno de los integrantes, adicional reconocer las circunstancias del territorio, para continuar en la visibilización de este espacio y con ello se invite a más jóvenes a ser parte de estos encuentros. “Ser sujeto social implica una construcción histórica, que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), de la elaboración de un proyecto (utopía) y de una “capacidad para realizarlo” (Torres, 2000, p. 9). Como lo manifiesta uno de los participantes de la escuela

[...] la escuela y el fútbol es una experiencia que me hace reflexionar, en continuar con el proceso de ampliar esta actividad con más jugadores nuevos compañeros, y

con ello desarrollar otros proyectos deportivos, y así fortalecer la escuela como fundación en donde temas académicos, y deportivos sigan manifestándose, apoyar y vincular a las familias de bajos recursos para que los niños y jóvenes se enriquezcan sus conocimientos y obtengan criterios y postura en las decisiones para su vida (EN P1).

En suma, se puede considerar que el proceso genera en los participantes, por un lado, un despertar colectivo en las decisiones individuales y conjuntas por el territorio y por otro, una concienciación de su realidad inmediata, convirtiéndose en actores de su vida. Así mismo, los integrantes valoran la existencia de este espacio y proponen implementarlo en otros lugares para que más niños y jóvenes tengan acceso a otras posibilidades en su proyecto de vida. De ahí que, se conviertan en sujetos que identifiquen las condiciones de su entorno, y decidan tomar partida en las acciones que promuevan el cambio.

El barrio, un lugar de transformación: intencionalidad política y educativa

Por su parte, el barrio presenta múltiples circunstancias; violencia, bandas al margen de la ley, consumo de sustancias psicoactivas, estas situaciones afectan a la comunidad en su forma de vivir y convivir. Por ello, la preocupación de algunos sujetos conlleva a crear espacios con el fin de fortalecer vínculos entre la comunidad para la búsqueda de alternativas, con el interés de como lo expresa el maestro entrevistado “transformar realidades que están presentes en los contextos que habitamos” (EM 2).

En igual sentido, este lugar tiene como propósito convocar a las personas que se interesan por los conflictos sociales que se presentan. Entonces, a partir del deseo y motivación se busca construir de forma colectiva un proceso que permita conocer las posibles acciones que se pueden realizar para disminuir las situaciones que afectan al territorio, y mejore las condiciones de vida de la población.

Así mismo, en la medida que pasa el tiempo, el proceso se encuentra entre la tensión de prácticas instituidas y las acciones instituyentes que emergen en el espacio colectivo durante su trabajo. Como consecuencia de esto, los sujetos participantes confrontan los desafíos que propone el territorio y toman acción en la apuesta de buscar maneras de establecer otra realidad. Según lo plantea Martínez y Cubides (2012) la configuración del sujeto no solo constituye representaciones de sus experiencias instituidas, además es un

sujeto producido a partir de prácticas y conocimiento y con ello surge el ser instituyente, que conduce a propiciar alternativas que apunte a cambios socioculturales.

Por esta razón, la escuela propone una ruta de trabajo que situó a los sujetos, y con ello identificar las posibilidades para actuar y tomar de decisiones. Como lo explica el maestro EM 2 reconocer y hacer lectura de la realidad, acercando a los jóvenes a estos escenarios de participación, a fin de que tengan la posibilidad de conocer las temáticas que surgen en el contexto, y se vinculen para la búsqueda de alternativas para mejorar las condiciones del mismo territorio. También, entender que entes a nivel distrital y nacional, proporcionan alianzas y beneficios para la comunidad en general.

Entonces, con estas acciones y espacio de formación que emerge en un lugar como el barrio, se configura un sujeto en su ser y sentir como “centro de acción política, visible como inherentemente político, y posibilita pensar la política como producción subjetiva” (Martínez y Cubides, 2012, p. 73).

Otro aspecto, que dinamiza la escuela Educándome en mi barrio, es la potenciación del fútbol en los niños, jóvenes y adultos a través de actividades enfocadas en las capacidades y habilidades físicas-cognitivas-emocionales, como también los asuntos sobre el cambio climático, y las diferentes alternativas socioculturales promovidas por organismos públicos o privados. Este escenario contribuye a dar a conocer las posibilidades que el ambiente les ofrece a los sujetos, y de esta forma contemple y determine su camino personal para seguir construyendo su proyecto de vida.

De esta manera, los cambios que percibieron con el tiempo las familias en sus hijos, la escuela con su proceso logró aceptación y confianza, de este modo, generó vínculo, interacción y disposición entre comunidad y Educándome en mi barrio, de ahí que, se consolida y construye un proceso solidarizado, como resultado del trabajo y esfuerzo en conjunto. Como lo manifiesta el participante “la motivación por pertenecer y el apoyo por parte de las familias hacia la escuela se acrecentó, al ver a sus hijos enfocados en una práctica y observar cambios en su manera de pensar” (EN P1). De todo esto se desprende que, el trabajo colectivo entre comunidad y escuela generan procesos de reciprocidad, cooperación, lazos de unión, tejido social e interacción estratégica, para obtener impacto sobre su entorno.

Como conclusión, este espacio que se ubica y surge en el barrio como iniciativa de algunos sujetos para mitigar situaciones del territorio, aporta en la formación de sujetos

conscientes de su entorno y afianza expectativas de cambios en el barrio, igualmente contribuye en la construcción de identidad y proyecto de vida de los habitantes del barrio, además la aprobación por parte de la comunidad emerge acción colectiva que favorece multiplicar esta gestión.

Una experiencia educativa con horizonte pedagógico, social y político

La educación popular es popular porque tiene su razón de ser en los sujetos populares, sus organizaciones y sus luchas porque sus objetivos, contenidos y metodologías buscan ponerse en función del proyecto emancipador popular

(Lola Cendales como se cita en Torres, 2007, p. 18).

En este apartado, se presentan las diferentes acciones que se desarrollan en la escuela Educándome en mi barrio como contexto no formal, donde la práctica educativa atraviesa las actividades que allí se desarrollan. A través de las voces de maestros y participantes que pertenecen en este colectivo, se darán a conocer las maneras en que realiza el proceso socioeducativo en este escenario. La estructura de esta sección expone el plan de trabajo, las actividades que se realizan, que se aprende y la evaluación del proceso, luego se pretende responder a la pregunta: ¿Que involucra una práctica pedagógica en Educándome en mi barrio? Y, por último, el trabajo con otras organizaciones.

Planeación pedagógica de Educándome en mi barrio

Para dar inicio, como espacio no formal en que se sitúa la escuela, esta forma de educación alternativa no establece una estructura curricular formal, en donde involucre aspectos como: plan curricular, elaboración de planeación, evaluación, y retroalimentación entre otras. Sin embargo, los sujetos maestros de la escuela ajustan este elemento dentro del proceso, como herramienta para mantener un hilo conductor de la organización de sus actividades y avances.

Entonces, esta planeación cuenta con un programa pedagógico, en donde se involucra la disciplina deportiva que es el fútbol, y los diferentes ámbitos; cultura, construcción de cultura de paz, educación y el medio ambiente, ejes transversales en el trabajo formulado por parte de los maestros de la escuela, en perspectiva de una formación de sujeto en todas las esferas de la vida.

Por lo tanto, la elaboración de la planeación pretende dar un orden en la práctica deportiva e involucrar los asuntos sociales que estén tratando en el momento. Así que, la distribución de una sesión se determina en tres momentos, como lo precisa el maestro entrevistado, en primer lugar, está el desarrollo de la actividad deportiva, luego se termina con la retroalimentación y reflexión de la práctica, por último, se presenta al grupo y se coloca en diálogo el tema específico que se definió para ese día (EM 2).

Ahora bien, comprender que este espacio no se planifica solo con la intención de potenciar las capacidades físicas en los sujetos, también busca lograr obtener un valor axiológico como lo menciona el maestro “las acciones de aprendizaje van relacionadas en estos espacios al manejo de las conductas impulsivas de los participantes del proceso. Con el fin de buscar estrategias para convivir con el otro, aprender a escuchar, y mediar problemas” (EM 1). Además, los temas relacionados con el territorio y la comunidad encuentran lugar para entrar en conversación y generar conocimiento, con ello lograr que los participantes reconozcan y reflexionen sobre los temas que los involucran y promuevan iniciativas de cambio. Como lo afirma la maestra

Por ejemplo, ahora con mucha fuerza el tema de los roles de género. Entonces, es cómo vincular a las mujeres en esta práctica deportiva que ha sido ampliamente extendida sólo para los hombres. También, se logra abrir discusiones en torno a temas, por ejemplo, frente a los espacios públicos, a las canchas, a los parques y cómo podemos participar en estos escenarios. Hay varios aprendizajes que se pueden circunscribir al deporte (EM 3).

En concordancia con lo anterior, este espacio no formal permite consolidar aspectos, deportivos, axiológicos, sociales y políticos. Los cuales permiten entender las situaciones contextuales que se viven y habitan en el territorio. Esto reafirma lo que propone Torres (2014) “vincularse a los procesos organizativos y movimientos populares que reivindican diversas demandas para dignificar sus condiciones de vida” (p. 90).

Por su parte, los maestros procuran mantener una evaluación constante del proceso, con la intención de seguir trabajando por optimizar y fortalecer las próximas planificaciones, y de esta forma brindar en cada sesión condiciones para alcanzar los propósitos que apunta el desarrollo del proceso. Tienen presente en la valoración aspectos como lo indica el maestro

“análisis de las capacidades, habilidades, reacciones, y sensibilidades, que han tenido los chicos y chicas que participan de las sesiones” (EM 2).

Es decir, que la evaluación suma en su criterio la parte emocional de los participantes, además, la formación educativa es importante para la escuela que el sujeto que asista a una institución educativa tenga un rendimiento académico satisfactorio y responda ante sus compromisos. Otro aspecto, que atiende la evaluación es el desempeño de los maestros en el desarrollo de la práctica, con su conocimiento disciplinar los maestros analizan los aspectos a mejorar desde su labor en la sesión, y replantear la planeación de sus actividades.

Por consiguiente, el trabajo desarrollado por los sujetos maestros demuestra la estructura y perspectiva que la escuela propone y se entrevistó de acuerdo con el planteamiento de Mejía (2011)

Asumen ésta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hacen una propuesta de emancipación y transformación de esta sociedad, para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad (p. 82).

De modo que, los sujetos permanecen en estos espacios, porque aparte de la práctica deportiva, las dinámicas que se ofrecen provocan el interés de continuar en este lugar con el propósito de conocer frente a las situaciones sociales que les rodea. Como lo recuerda la maestra que le expresó un participante: “lo que le gusta de la escuela era lo que se hacía complementario, los talleres, la cancha, hablar de las problemáticas del barrio y así buscar soluciones, también la gestión de proyectos” (EM 3).

En síntesis, la planeación que desarrolla los maestros de Educándome en mi barrio, es una estrategia que configura elementos educativos-sociales-deportivos y visibiliza el sentido e interés del colectivo, que favorece en la constitución de un sujeto consciente, capaz de tomar iniciativa propia por empezar a cambiar el lugar en donde vive.

¿Qué involucra una práctica pedagógica en Educándome en mi barrio?

Otro aspecto, que evidencia la práctica educativa en la escuela Educándome en mi barrio, son los dominios, que, de acuerdo con el planteamiento de Gamboa, Urbina y

Barragán (2012), son elementos que requiere en el momento que el maestro en su quehacer y acción pedagógica desarrolle y con ello refleje aspectos, disciplinar, pedagógico, humano y profesional.

El primero, expone la coherencia del proceso deportivo en las sesiones que se lleva a cabo por medio de la planeación, donde los objetivos, filosofía, ciclos de entrenamientos, conlleva unas pautas que permite una ruta para revisar y evaluar los avances obtenidos de este período. Un ejemplo de su implementación lo expone el maestro entrevistado “la tarea que hicimos por más de un año y medio, donde planeamos las clases para luego, desde capturas de imagen o videos, se revisaba y retroalimentaba el trabajo hecho y con los resultados, sigue el proceso de planeación” (EM 2).

En el mismo sentido, se puede observar en su práctica los maestros utilizan un lenguaje que permite a los participantes apropiarse, primero de conceptos propios de la disciplina del fútbol, y segundo de términos del conocimiento de los segmentos corporales que hacen parte de la educación física y el deporte. Además, en medio de la práctica, los maestros conversan sobre un artículo relacionado con las sensaciones corporales experimentadas durante y después de la actividad física (DC 1). Por lo tanto, estos maestros demuestran su conocimiento disciplinar en estos escenarios no formales, con la motivación de generar cambios en su proceso deportivo en los participantes de la escuela.

El segundo, es como la práctica educativa que surge en este colectivo, a partir de las propias experiencias y movilización implica aspectos sociales, culturales y políticos. Donde permite vincular y encontrar interacción entre participantes, familias y otros colectivos del territorio. Como lo manifiesta el maestro “los profesores del territorio somos personas que hemos vivido, desde sentires y vivencias con algún tipo de proceso o acción que hizo que nuestra visión se pensara en aportar a la sociedad y así movilizarnos como grupo social” (EM 2).

Por su parte, estos otros escenarios educativos promueven aprendizajes que brindan opciones para mejorar la calidad de vida en los habitantes. Entonces, estas prácticas se convierten en acciones con horizonte pedagógico-social fuera del contexto educativo institucionalizado como lo expresa la maestra entrevistada “poder ver otras formas de educar que son distintas a los límites que tiene la escuela” (EM 3). Y permite trascender en la formación de aspectos socioculturales y políticos en los sujetos de la comunidad.

La siguiente, es la reflexión que produce el maestro, al comprender el progreso de su actuar en el trabajo con la comunidad y territorio, y sobre ello, el futuro del mismo proceso como lo manifiesta la maestra “el barrio lo está interpelando a uno todo el tiempo pues también interpela mi práctica” (EM 3). De este modo, la acción pedagógica que los maestros experimentan en estos espacios está en constante tensión, en búsqueda de encontrar coherencia entre lo que enseñan por medio del deporte y las problemáticas que surgen en el territorio.

Adicional a lo anterior, la inquietud que genera el actuar de la escuela educativa con las demandas que la comunidad manifiesta, ante esto, lo expresa en la entrevista la maestra “la escuela no puede seguir abstraída de la comunidad, del territorio, sino que tiene que vincularse con él, para poder realmente generar procesos formativos que incidan en la experiencia del sujeto y en la transformación de este” (EM 3). De esta forma, el maestro que se sitúa en estos escenarios considera a la escuela educativa otro eje en la vida del sujeto en su configuración.

Luego, la experiencia en la planeación del trabajo pedagógico de la escuela Educándome en mi barrio, al pasar el tiempo, ha comprendido que implementar la disciplina del fútbol en estos lugares sin realizar un previo diagnóstico al contexto, no es posible alcanzar las metas propuestas por parte de los maestros como lo explica la maestra en la entrevista

[...] vincular en su práctica pedagógica eso que pasa en el barrio, lo que les pasa a los chicos en su casa, en su entorno y cómo eso se convierte en materia de reflexión de cuestionamiento de crítica, pero también de pensarse otras cosas, creo que es uno de los elementos más interesantes que ha venido aportando la práctica, es encontrar otras formas de hacer, de trabajar en el barrio (EM 3).

Es decir, que los maestros tienen la capacidad de adecuar y flexibilizar la manera de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el contexto, esto con el fin de reconocer las diferentes situaciones sociales, culturales y políticas que atraviesa, y así lograr vincular las circunstancias del territorio y la vida cotidiana de los participantes.

Finalmente, está la permanente cualificación por parte de los maestros, ellos participan de varios espacios académicos y formativos, e incluso en el lugar que laboran permite adquirir conocimientos y con ello fortalece su labor como maestro.

Para terminar, estos dominios que un maestro debe tener y se identifica en el desarrollo de la práctica en la escuela, favorece las acciones que se establecen para el territorio y comunidad, como lo afirma (Gamboa, et al., 2012) “comprenderse como maestro va más allá de saber impartir conocimientos específicos a fin de responder a las pruebas, implica saberse situado en un mundo en el cual debe ser agente de transformación” (p. 32).

El Fútbol como deporte: tejedor de comunidad, configuración de sujeto en acción colectiva

El fútbol que se práctica en un lugar tiene armonía con la forma en que se piensa y se vive en ese espacio

(Carrión y Rodríguez, 2014, p. 9)

El deporte, en este caso el fútbol, es una herramienta usada en diferentes escenarios para desarrollar propósitos o fines de acuerdo con la intencionalidad de cada uno de estos espacios. A parte de su enfoque formativo deportivo, se complementa con aspectos culturales, sociales, políticos en busca de una constitución de sujeto en la sociedad. El cuerpo de esta sección expone en primer lugar, por qué el fútbol es el deporte predilecto de esta escuela, en segundo lugar, una comparación entre el fútbol competitivo y el fútbol popular para finalmente identificar el fútbol como actividad convocante con otros colectivos.

¿Por qué el fútbol en Educándome en mi barrio?

Para comenzar, ubicar el fútbol como deporte que se adapta en cualquier lugar-espacio-escenario, además que para su práctica no tiene rango de edad. También, hay que afirmar que es una disciplina conocida y practicada por la mayoría de las personas a nivel global, y como fenómeno social por las implicaciones sociales, culturales, políticas y económicas en la sociedad. Como lo propone la maestra

[...] el fútbol tiene la particularidad de que tú lo puedes jugar en cualquier lado, está tan interiorizado en la comunidad, que todos en algún momento debemos practicar, sea en el barrio, en la cancha, en el pasto, en la playa, no necesariamente con balón, si tenemos una botella pues jugamos con ella (EM 3).

Otro aspecto, que conlleva a la práctica y enseñanza del fútbol en la escuela, es la vivencia y experiencia por parte de los maestros de esta disciplina, por ello es irradiada en los procesos que se llevan en los territorios, como lo manifiesta el maestro en la entrevista

[...] el fútbol personalmente es un aspecto de mi vida que siempre fue muy importante. Lo practiqué, lo entrené. En mi familia con mis primos, tíos era la actividad del domingo, pertenecí al equipo de fútbol del colegio, luego tuve la oportunidad de estar en espacios amateur y aprender más de cómo hacer fútbol. Ya en la universidad aprendí los mecanismos de la liga que funciona en Colombia (EM 1).

Entonces, el fácil acceso de practicar y la experiencia de los maestros sobre esta disciplina, son elementos constitutivos para establecer la escuela. Ahora bien, el propósito de Educándome en mi barrio deviene a partir de las situaciones que se vive en el territorio y afecta a la comunidad. De acuerdo con lo anterior, como lo plantea Segura (2014) el fútbol es un mecanismo que se aborda en el territorio por diferentes razones; ayuda humanitaria, causas sociales y con ello, respaldar a la comunidad que se encuentra en condiciones, de exclusión, desigualdad, violencia y están expuestos a sufrir maltratos contra sus derechos fundamentales.

De este modo, el colectivo usa el fútbol como herramienta para desarrollar acciones en el territorio como lo explica el maestro

[...] permite pensar en nuevas dinámicas, que transformen esas realidades con cada una de las disciplinas y acciones culturales, artísticas, y educativas que llegan a estos contextos, siempre se piensa en favorecer y fortalecer las falencias que se encuentran en estos sectores (EM 2).

Por esta razón, se considera la escuela como escenario de formación de conocimiento, debido a que promueve el acceso de información a los sujetos que están cooptados por la desigualdad que se sostiene en la sociedad, por la falta de oportunidades de formación y otros modos de vivir. Por lo cual, esta apuesta que propone la escuela rompe con esa dinámica de control para constituir un entorno con otros posibles, como lo manifiesta el maestro en la entrevista “no tienen otros espacios académicos o sociales más que su colegio, la canchita del barrio o el gimnasio del barrio” (EM 1).

Por consiguiente, el resultado de este espacio de acción colectiva como lo plantean Casallas y Cárdenas, (2016) “contribuyen a la concientización, empoderamiento y transformación social desde su resignificación y redireccionamiento” (p. 63). Es así, que el conjunto de acciones que a través del deporte en este caso el fútbol que se desarrolla en Educándome en mi barrio, contribuye a generar cambios en los pobladores y territorio como lo afirma el maestro entrevistado.

El conocimiento comunitario promueve perspectivas colectivas que nos permiten empezar a formar en estas acciones, por el bienestar y cuidado de nuestros territorios [...] en donde el juego es la forma de poder acercar todas las otras acciones que suceden en nuestros territorios a un lugar común, que es el parque, la cancha, la calle, [...] significa la unión colectiva que sucede en los barrios, con los grupos organizados hasta las acciones individuales que cada uno de sus habitantes realiza para llegar a grandes movilizaciones que se pueden alcanzar en los mismos territorios (EM 2).

En otras palabras, este espacio crea un ambiente, que proporciona en los sujetos del territorio, posibilidades de conocer otras opciones para implementar en su comunidad, e impacte y favorezca en las condiciones sociales, culturales y políticas del contexto.

En suma, este lugar emerge a partir de las problemáticas sociales que se presentan en el territorio, y la forma que se implementa, que es por medio del fútbol, es a lo asequible para practicarlo, y, a su vez, la experiencia vivida de los maestros. También, comprender que este lugar promueve el conocimiento y con ello se trabaje en acciones colectivas para movilizar nuevas oportunidades, y así crear conciencia social que genere cambios en los modos de ser y estar de los sujetos en su comunidad.

Fútbol Competitivo Vs Fútbol popular

Ahora bien, el fútbol se puede ver desde la perspectiva que se utilice dentro de la sociedad. El primero es el fútbol que orienta procesos formativos con enfoque competitivo, y tiene una gran influencia tanto deportiva como económica, en la sociedad. Entonces, su enfoque y sistema de competencia se dirige a la potenciación de habilidades y capacidades motrices, en la técnica y gesto del propio deporte, en busca de desarrollar y preparar jugadores capaces de responder a los resultados de la competencia. Todo esto se ve desde el proceso de preparación del infante para enfrentarse en diferentes competencias (torneos,

preselectivos), los cuales buscan la conformación de grupos de alto rendimiento para competir a nivel regional, nacional, e internacional en la apuesta de obtener reconocimiento y de esa forma, que los jugadores se destaquen y posiblemente que lleguen a ligas internacionales y así se consoliden en este deporte.

Por otro lado, está el fútbol que a parte de la formación deportiva suma otros elementos en la configuración del sujeto. De acuerdo con el planteamiento de Carrión (2006) el fútbol “trasciende de ser un mero espectáculo propio del tiempo libre, para convertirse en una actividad cargada de pluralidad de significados, que le permite ser un espacio de reafirmación social y un lugar de construcción de identidades colectivas diversas” (p. 13).

Es decir, que estos escenarios en su propósito, potencia capacidades físicas-motrices junto a las capacidades sociales de los sujetos que participan, como lo expresa el maestro:

Se convierte en una herramienta para empezar a construir comunidad y territorio, a partir de diferentes temáticas que se trabajan desde la práctica deportiva, que surge como una oportunidad lúdica, como el arte y otras expresiones de la cultura y de la educación (CV 2).

De este modo, este espacio de fútbol se convierte en un lugar, en donde la comunidad entre en diálogo y así crea un puente de comunicación para enfrentar las situaciones que afectan a la población y, de ese modo, se construyan alternativas. Según Madrigal (2009) Es un escenario donde propicia encuentro, decisión, intercambio de ideas, confrontación, y puntos de vista. Y, de esta manera, lo afirma el maestro en el conversatorio “el debate y confrontación surge desde lo popular en nuestros sectores, que trascienden hacia lo político y económico, como oportunidad para que todas esas expresiones que se acumulan en nuestras comunidades tomen importancia y se reflexionen” (CV 2).

Adicional a lo anterior, de acuerdo a los planteamientos de Marín (2013) y Ulloa (2016) este escenario también aporta «procesos de socialización» que potencian vínculos personales, cohesión social, confianza, justicia, espíritu deportivo, y de esa forma se obtiene beneficios en los aspectos de vida saludable, estabilidad emocional, y tiempo de entretenimiento placentero, en el desarrollo de infantes y adolescentes en los diferentes componentes de la vida, de esta forma contribuye a nivel individual la integración y compromiso dentro de la sociedad. Como lo expresa el maestro entrevistado (EM 1). El deporte es un mediador que reivindica los valores, para llegar a conciliar en la resolución de

conflictos, como elemento apropiado en estos lugares, que reconoce a la población con condiciones de vulnerabilidad.

Por su parte, con esta práctica, se evidencia el control de comportamientos de niveles de agresividad en los participantes fruto del proceso, y, a lo largo del tiempo, mejorar el carácter de cada sujeto, y con ello la convivencia con el otro (EM 1). A lo anterior también, es reconocido por parte de uno de los participantes entrevistados “los profes no dejaban que los niños dijeran groserías, también nos decían, si se cae un compañero todos paramos y lo ayudamos a levantar” (EN P1).

Otro aspecto, que se destaca con el trabajo de fútbol, es el proceso pedagógico como dispositivo, que brinda mitigar las problemáticas que se instalan en el territorio. Pues, a través de las propuestas pedagógicas promueve dinámicas que permite realizar iniciativas de cambio para la comunidad como lo menciona el maestro en la entrevista “abordar esos temas que de otra manera no sería tan fácil entonces, es el principal foco y potencial que tiene la práctica de fútbol” (EM 2).

Como consecuencia de esto, con el proceso cada sujeto se sitúa en estas actividades, con apropiación y en la construcción de identidad tanto individual como colectiva. De esta forma, se fortalece la confianza en sí mismo y en su alrededor, que provoca una nueva lectura de su realidad y con ello, buscar oportunidades de cambio para sí mismo y su comunidad. Como lo expone uno de los jóvenes en su relato de vida:

[...] el fútbol no es solo patear un balón, es una oportunidad que se esconde detrás de todo este deporte, como oportunidad de vida, esto a mí y a los muchachos de allá nos aleja de ese ambiente tan pesado de toda la violencia, y el fútbol resultó siendo como la mejor oportunidad para salir de todo eso y tener una nueva visión de vida (RVE 1).

De manera que el fútbol como práctica pedagógica en estos escenarios contribuye en la formación de sujetos conscientes de su realidad siendo partícipes en la construcción de cambio social. Como lo propone Benvenga (2020)

Un lugar ideal para expresar su identidad social y política fuera de un control sistemático, [...] apoyado por una especie de militancia del tercer sector que reduce la incisividad de la práctica «dura» de la esfera del comportamiento, alimenta el sentido de pertenencia y los convierte en protagonistas de una nueva idea de fútbol (p. 29).

En síntesis, se puede comprender que el fútbol puede ser utilizado como herramienta de acuerdo con la perspectiva que se oriente. En el caso de la escuela Educándome en mi barrio lo considera como vehículo para crear lugares donde el debate y confrontación ante las dificultades del territorio se presentan y favorece la construcción de alternativas. Luego, como proceso para mejorar la dimensión axiológica en los participantes y de esta manera fortalecer las condiciones en la convivencia con el otro. Además, la práctica pedagógica en la implementación del fútbol se convierte en un elemento para la construcción de nuevas realidades en el sujeto.

Fútbol y otros colectivos en red

Otro aspecto, que hace parte del análisis, son los procesos de articulación y vinculación con otros colectivos (culturales, sociales, educativos) es una modalidad que favorece el desarrollo de acciones en conjunto y fortalece el trabajo interdisciplinario, y de esa manera contribuye a la construcción espacios colectivos con intencionalidades, educativas, políticas, y sociales. De acuerdo con el planteamiento de Martínez (2008) reunirse implica construir nuevos caminos de pensamiento y miradas, en busca de experiencias colectivas que por medio de ellas la cohesión social, vínculos, relaciones, permite conocer otras dinámicas y medios para desarrollar actividades. Entonces, como lo manifiesta el maestro

[...] es fundamental para nosotros como organizaciones y colectivos poder trabajar de manera mancomunada a partir de nuestros campos de acción, para afianzar y fortalecer los procesos [...] a la final, son las que nos distinguen dentro de nuestros territorios, y comunidades (CV 2).

En otro sentido, siguiendo a la autora (2008) a partir del trabajo colectivo se potencian nuevas dimensiones en el sujeto (afectivas, cognitivas, volitivas y sociopolíticas). Estas se hallan en el ser sujeto y se manifiestan en colectivo, a través de la manera de pensar, ver y sentir en la interacción con el otro, y contribuye a construir alternativas para mejorar las condiciones del entorno.

El primero, es el interés y motivación por parte de los sujetos que interviene en estos escenarios colectivos por acompañar acciones que establezca opciones de cambio por su territorio y comunidad como lo indica el maestro entrevistado “somos jóvenes profesionales,

y en ese sentido buscar esas acciones que el tiempo ha ido dando a este grupo, entre idas y venidas de cada una de las personas y profesionales en el reconocimiento por organizar esa estructura” (EM 2).

El segundo, con el tiempo el proceso se sitúa y genera impacto y con ello los sujetos analizan la incidencia de sus actividades. Como lo menciona el joven en el relato de vida “uno se da cuenta que, con acciones mínimas, puede generar otro tipo de acontecimientos que van haciendo una acción más grande de cambiar el pensamiento a estos niños que están rodeados de todo de esta problemática social” (RVE 1).

La siguiente, es la disposición y constancia por parte del sujeto en mantener estas acciones y continuar para lograr las expectativas concertadas por parte del colectivo como lo manifiesta el maestro en la entrevista “buscar alternativas que suplen las necesidades y brindar a los niños otras opciones en el tiempo libre y utilizar estos espacios [...] estos colectivos surgen en perspectiva de incidir en el territorio para promover transformaciones en la sociedad” (EM 3).

Luego, está el reconocimiento de las situaciones sociales que se manifiestan en el entorno y con ello permite que los sujetos de los colectivos actúen para elaborar estrategias que favorezcan a la comunidad y el territorio como lo manifiesta el maestro.

[...] en la medida en que podamos conocer los mecanismos de participación, las instancias y la incidencia de la política pública, y cómo ejerce dentro de nuestros territorios [...] la participación ciudadana implica conocimiento acerca de los presupuestos que se manejan en cada uno de los sectores (CV 2).

Para finalizar, la red es un encuentro que fortalece el trabajo en equipo, las alianzas que emergen a partir de los intereses propios de cada una y acrecienta la gestión que promueve construir cambios en sus territorios. Asimismo, contribuye en la configuración del sujeto colectivo con capacidad de potenciar en estos lugares dimensiones desde la experiencia colectiva, y sea de utilidad para continuar con estos procesos en busca de transformación social.

Conclusiones

Este trabajo investigativo, que se desarrolla con la escuela Educándome en mi Barrio, se articula con el diálogo de referentes teóricos y el trabajo de campo que se desarrolló, y con ello se logra obtener conclusiones de esta experiencia. Ya con este ejercicio de investigación que culmina, se deja la invitación a seguir por este camino para indagar estos y otros escenarios que intervienen los maestros con su práctica pedagógica con intenciones sociales, culturales y políticos. Las conclusiones del presente trabajo se organizan en cuatro momentos: Organización, cohesión y sentido colectivo en la experiencia socioeducativa de fútbol popular; Maestros y participantes: configuración de subjetividades políticas y acción colectiva; la práctica educativa en escenarios de educación popular; y, por último, el fútbol popular como escenario vinculante y estrategia formativa.

Organización, cohesión y sentido colectivo en la experiencia socioeducativa de fútbol popular

La conformación de un colectivo permite tener una estructura que organiza y proyecta desde sus intereses y motivaciones. Es así, que algunos elementos caracterizan y vislumbran en el trabajo que desarrolla Educándome en mi barrio, en cuanto hace el proceso en el avance y orden para especificar sus proyecciones.

En primer lugar, se determina cual es la perspectiva que se llevará a cabo en las actividades con intencionalidad lúdico-recreativo-social-pedagógico, con sentido de romper las brechas sociales existentes, desde los ejes propuestos; formación deportiva, cultura de paz, y conocimiento para la transformación. En donde el fútbol es el dispositivo clave de esta práctica para encaminar el desarrollo de actividades en busca de mitigar las circunstancias que atraviesa el contexto, a partir del reconocimiento de las particularidades sociales, culturales, económicas y educativas que allí se instalan, y de ese modo se determina y establece el esquema para el desarrollo del proceso.

El segundo aspecto es lograr involucrar a la comunidad al proceso, y que cada miembro ocupe un lugar en la elaboración de propuestas y toma de decisiones, que a través del diálogo y análisis sea debatida la construcción de alternativas para potenciar los cambios en el entorno, además estas acciones contribuyen en nutrir el trabajo colectivo y comunitario. Y de esta forma, la apropiación de espacios públicos favorece para el desarrollo de

actividades en función de mejorar las condiciones de vida de los habitantes y lograr alejar situaciones que afectan la convivencia y seguridad del territorio.

Por esta razón, estas acciones permiten visibilizar y fortalecer en la medida de la gestión que realiza la escuela teniendo el conocimiento y la claridad de las exigencias que requiere cada institución para establecer el préstamo de los escenarios como el parque Tercer Milenio, Coliseo Eduardo Santos, y parques aledaños al barrio. Asimismo, fortalece el conocimiento de procesos de participación ciudadana en la comunidad.

El tercer aspecto, es el auto sostenimiento que se genera en el trabajo de materiales reciclables como una oportunidad, primero de mantener el proceso y, por otro lado, mostrar que existen otras posibilidades de ingreso económico en el territorio.

Un cuarto elemento, son las alianzas que emergen en la vinculación y articulación entre las organizaciones colectivas dentro y fuera del territorio, y así multiplica las acciones por y para los habitantes como, por ejemplo, la copa alternativa, fue el proyecto de acción en colectivo que se realizó con otras organizaciones e intervención de diferentes actividades que favoreció a la comunidad en general.

El quinto elemento, fue la pasada situación de emergencia sanitaria causada por el Covid-19, pandemia que alteró la normalidad de las actividades sociales de los sujetos en la sociedad. Ante esta situación, la escuela buscó estrategias para mantener el proceso, es así, que las plataformas tecnológicas con las clases sincrónicas fueron una herramienta importante para posibilitar el encuentro con el otro, y continuar con el vínculo tanto con la escuela como con sus compañeros.

Como último, el vínculo que a través del tiempo se ha conformado con la liga de fútbol popular ha contribuido en el crecimiento del proceso tanto interno de Educándome en mi barrio como a nivel de la liga. En tanto, los conocimientos y responsabilidades que cada sujeto dentro de la liga adopta, permite potenciar la acción colectiva en agenciar procesos instituyentes, que han dado resultados fructíferos puesto que, con la construcción de propuestas dirigidas a instituciones públicas; primero han logrado recursos económicos para ejecutar y fortalecer sus procesos sociales, pedagógicos y políticos y segundo, han alcanzado visibilización y reconocimiento ante las diferentes esferas de la sociedad. De esa manera, como lo plantean Martínez y Unda (1998) las acciones colectivas “se constituyen en un espacio que fortalece y amplía las experiencias innovadoras en marcha, convirtiéndose a su

vez en mecanismos generados de nuevas búsquedas” (p. 13). En otras palabras, la organización colectiva genera espacios para la concientización y construcción de tejido social en el empoderamiento comunal, que propicia la formación de sujetos agentes comprometidos con su realidad y con capacidad de analizar diferentes contextos de forma amplia y crítica con transformación social.

Maestros y participantes: configuración de subjetividades políticas y acción colectiva

Esta experiencia, demuestra los deseos, motivaciones e intereses por parte de los sujetos que abren espacios de índole pedagógico-social-político. En donde las intenciones devienen por parte de los maestros, a partir de su vivencia y experiencia personal que tienen en sus lugares que habitan, y así surge la apuesta por crear un escenario con horizonte educativo, con el fin de buscar soluciones ante las circunstancias de la problemática social que atraviesa en estos lugares barriales, y que en ocasiones el Estado es ausente para responder ante las carencias que existen. En esta propuesta está el fútbol como eje dinamizador del proceso, aparece y se enfoca en el trabajo colectivo y desde ese punto avanza en su causa. Sin embargo, hay que aclarar que el deporte es una de las posibilidades que un colectivo tiene como perspectiva, ya otros colectivos cuentan con distintos componentes de índole (artístico-educativo-cultural-social) para organizar y proyectar el trabajo.

Por lo tanto, estos lugares liderados por sujetos maestros tienen características significativas, en donde, la voluntad hace parte fundamental de este proceso, por la dedicación de su tiempo que se hace para planificar entrenamientos, asistir a eventos, preparar encuentros académicos, culturales, artísticos, deportivos, elaborar proyectos, y articular con otros colectivos. Son dinámicas que hacen parte de este espacio, el cual no tiene ningún rubro económico para los líderes, pero sí la satisfacción del trabajo con la comunidad, en busca de cambios sociales, políticos y económicos del contexto y transformación social.

Lo anterior reafirma lo que proponen Martínez y Cubides (2012) los sujetos devienen en capacidad de potencia, resistencia, oposición, fraternidad, intención, determinación, fragilidad, todo ello está en constante producción en las esferas que el sujeto se desenvuelve en la sociedad. Las subjetividades políticas en los sujetos maestros emergen cuando comprenden las prácticas sociales y acciones transformadoras y asumen el protagonismo para despertar opciones de pensar en otros posibles.

De ahí que, la educación trasciende de la escuela a otros escenarios de la vida. Asimismo, el maestro como sujeto de saber, tiene un papel significativo en construir posibilidades contextuales de formación, cuando desarrolla acciones de flexibilidad sobre sí mismo y hace rupturas de la estructura social.

En otro sentido, los sujetos participantes de estos escenarios encuentran con las diferentes actividades que ofrece la escuela, otra mirada ante su realidad. Es así, que los cambios comportamentales se producen en la medida del proceso y se afianzan diferentes tipos de valores de carácter ético, cultural, político y social como el respeto, sentido de pertenencia, trabajo en equipo, apropiación, tolerancia al otro, responsabilidad, unión, compromiso, cooperación y solidaridad. De acuerdo con Bonvillani (2012) en los sujetos surgen la “capacidad de agencia, de reflexividad, desde las cuales se despliega la potencia subjetiva en procura de la emancipación, en tensión de las condiciones concretas en las que vive, como una operación inherentemente política y subjetivante” (p. 194) con ello plantea en pensarse, y aportar alternativas para la sociedad y otras maneras de ser.

De acuerdo con lo anterior, la formación de estos sujetos en relación con el contexto es una manera de expresiones de subjetividades políticas, los participantes aprenden del contexto, de sus problemas, las interacciones deportivas, al tener otras actividades, lo distancia de las prácticas del barrio, que a veces no son productivas, y con estas nuevas acciones se construye proyecto.

De este modo, estos escenarios pedagógicos contribuyen a los sujetos en reconocer otras posibilidades que la sociedad brinda para su formación, y así conquistar los intereses que demanda la sociedad. Además, estas dinámicas permiten al sujeto tener una postura, y ser activo en mira de fortalecer y apropiarse del territorio y en ese sentido construir alternativas para mejorar las condiciones de vida.

Por ende, para estos jóvenes se convierte en parte de su proyecto de vida, en continuar con estos lugares educativos, convirtiéndose en los próximos líderes de estos procesos, y así prolongar acciones que brinde la oportunidad a niños y jóvenes en encontrar otras expectativas y perspectivas para constituirse como sujeto en las diferentes esferas de la vida. En otras palabras, la subjetividad política en estos sujetos implica conocer y determinar el tiempo presente, y reflexionar sobre las circunstancias de vida que les pertenece y de esa

manera entender la singularidad para habitar en la multiplicidad en las dinámicas sociales de la sociedad.

Ahora bien, la acción colectiva que se da con la escuela y la liga de fútbol popular es un lugar que configura, encuentro de saberes y conocimientos, que desde la motivación de los sujetos se crea identidad individual y colectiva como el trabajo mancomunado, para desarrollar acciones que posibilite la transformación social. De esta manera, en los encuentros que se dan con estos colectivos a partir de la confrontación y debate de lo que sucede en los barrios, genera espacio de reflexión y alternativas en mitigar y mejorar las condiciones que se viven en estos lugares.

Esto se desarrolla en la interacción y articulación que fortalece las experiencias individuales, y contribuye para elaborar estrategias, y promover estos escenarios en los diferentes lugares del territorio, y así tener reconocimiento entre la comunidad y extender sus propuestas. Como resultado, este trabajo en conjunto demuestra los resultados de cada uno de los planteamientos que se proyecta como colectivo, y con ello viene acompañado del compromiso y responsabilidad social que cada sujeto contribuye para adelantar estos procesos. Como lo acota Martínez (2008) el propósito de la red es trabajar en colectivo, y con ello lograr alcances que un solo individuo no llegaría a tener, y así potenciar nuevas dimensiones del sujeto que emergen en estas organizaciones, en el encuentro de lo individual y colectivo, que exterioriza las maneras de pensar, sentir y ver el mundo con el otro, y de esa manera trabajar para construir alternativas posibles en favorecer el contexto.

La práctica educativa en escenarios de educación popular

La experiencia de Educándome en mi Barrio hace evidente que los procesos que maestros y sujetos elaboran en las organizaciones colectivas surgen en los territorios como propuesta para cambiar las dinámicas que se establecen en estos escenarios. Para ello, el colectivo plasma una organización y proyección donde se determina los objetivos programados en su quehacer, así mismo, plantea diferentes actividades ya sean artísticas, culturales y/o deportivas. Para las últimas, se evidencia el proceso mediante la planeación pedagógica que organizan donde se demuestra rigurosidad ante los propósitos que se quieren llevar a cabo, que abarcan aspectos motrices y de formación social.

De esta manera, articular en una práctica la potenciación de habilidades y capacidades físicas, con el diálogo y reflexión frente a los asuntos que conciernen en el territorio, permite vincular a niños y jóvenes en comprender la realidad, y así, generar conciencia crítica, una postura y opinión para la toma de decisiones. Además, la constante retroalimentación que hacen de sus prácticas y el poder reformular las mismas en su evaluación, permite modificar las acciones para orientar de manera precisa y lograr tener coherencia y relación entre la práctica con la vivencia y experiencia de cada sujeto.

Otro aspecto, que se observa en este proceso socioeducativo, son los dominios que implícitamente se desenvuelven en cada acción que los maestros realizan en este lugar. En primer lugar, el maestro se contextualiza con su entorno y vincula los aspectos socioculturales con su quehacer pedagógico el cual sea coherente para responder a las necesidades que se presente. En segundo lugar, se encuentra la reflexión que realiza el maestro frente a su labor y práctica, así como la respuesta que recibe por parte de la comunidad, y de manera procesual le ayuda a modificar su planteamiento para optimizar el aprendizaje y enseñanza. Luego, determinar y adaptar las formas de enseñanza de acuerdo con el entorno es importante, en la medida que se ajusta a las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de la población donde se impacta, y así alcanzar los propósitos trazados. Por último, está el uso del conocimiento disciplinar en este caso el deporte, por parte de los maestros, ya que, con el manejo apropiado del tema, lleva a propiciar un aprendizaje favorable a los sujetos que participan adoptando términos y conceptos de la disciplina. Por lo tanto, según Gamboa, Urbina y Barragán (2012) estos son los dominios que un maestro debe contar para desarrollar su práctica pedagógica en cualquier contexto, así pues, resignifica su trabajo como agente de cambio en la sociedad.

Por su parte, la educación popular, como lo plantea Torres (2007), Mejía (2014) la educación popular hace procesos de formación con capacidad de agenciar acciones en los sujetos, sin importar sus condiciones físicas, sociales, culturales, raciales y alcanzar carácter en la toma de decisiones que contribuye a la transformación y cambios de la realidad social. En otras palabras, es evidente en estos escenarios, ya que es una estrategia con una clara intención social educativa y política. De esa manera, favorece a los sujetos del colectivo como maestros, permite buscar mejorar las condiciones de vida en la comunidad, desde la deliberación y socialización y así lograr construir propuestas que empoderan y sitúan a los

sujetos de la comunidad, emancipándolos para transformar los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de su realidad.

Adicional a lo anterior, la práctica pedagógica en estos espacios es una acción deliberada, en la que el sujeto tiene procesos de formación y así tiene un papel esencial como actor de acción en la estructura social a la cual pertenece. Como lo exponen los autores Ortega, López y Tamayo (2013) la práctica pedagógica no solo se manifiesta en escenarios de educación de índole formal, pues trasciende a lugares socioculturales, donde se promueve procesos de cambio en los sujetos y en el entorno, igualmente en los niveles de actuación, desde la propia experiencia de los sujetos como espacio micro, y espacio macro en los aspectos sociales, económicos, culturales y políticos.

El Fútbol popular como escenario vinculante y estrategia formativa

El fútbol como fenómeno social, permite desarrollar espacios como Educándome en mi barrio, primero por la facilidad de practicarlo en cualquier lugar y segundo el gusto y experiencia por parte de los maestros y los participantes que los motiva a pertenecer al colectivo.

Otro elemento, es pensar el fútbol como vehículo, que contribuye a responder en este caso la atención de problemáticas sociales que se presentan en el territorio, además genera espacios de conocimiento y construcción de concertación y decisión, en donde se reconoce los diferentes asuntos que involucra a la comunidad. Asimismo, el encuentro produce vínculos de familiaridad, sentido de pertenencia, justicia, cohesión social y con ello pensar en nuevas dinámicas sociales para la construcción de otros modos de vivir.

Por otro lado, la propuesta pedagógica por medio de la práctica del fútbol favorece la potenciación axiológica en los participantes del proceso, el cual mejora la condición de convivencia con el otro y el entorno. De igual manera, el beneficio de la práctica contribuye a mejorar las capacidades físicas y motrices, y con la rutina establece un hábito de actividad física, que logra beneficios mentales y físicos. Ahora bien, este escenario del fútbol complementa su práctica e involucra otros elementos (sociales, culturales, políticos) que constituye la sociedad, y de esta forma promueve la construcción de identidad individual y colectiva, en el sujeto para motivar a tomar decisiones sobre su vida y alrededor.

De otra manera, el fútbol se convierte en escenario colectivo, que surge a partir de motivaciones, anhelos y deseos de algunas personas que observan la necesidad de actuar bajo un propósito, en la pretensión de buscar posibilidades de cambio en su entorno. Así, se anudan los diferentes colectivos para articular y vincular sus intenciones y de esa forma trabajar mancomunadamente y con ello encontrar interdisciplinariedad. De este modo, emergen capacidades de acción en el sujeto que favorece a nivel individual y facilita el trabajo colectivo.

Como lo acota, Segura (2014), Murad (2006), Marín (2013), Monjas et al. (2015), Benaglia (2015), Ulloa (2016), Benvenga (2020), Carrión (2006), Casallas y Cárdenas (2016), Madrigal (2009) la apuesta que surge desde esta práctica de fútbol, contribuye atender lugares que presentan situaciones con problemáticas sociales en mitigar esas acciones, para generar cambios en el bienestar del entorno y la comunidad. Con ello, acompaña la formación de valores e identidad colectiva, contribuye en el reconocimiento de territorio. Lo anterior quiere decir que los aspectos lúdicos pedagógicos aportan a procesos de socialización que favorecen en la formación de sujetos en disposición de construir posibilidades sin ningún tipo de restricción hacia la población. Por ende, la exclusión en estos escenarios no se manifiesta, sino por el contrario se fortalece el tejido social entre la comunidad, con miras de cimentar alternativas y situar a cada sujeto con sentido de pertenencia y conciencia crítica frente a la realidad, y de esa forma apropiarse de espacios que promueva la participación en la construcción de encuentros para agenciar propuestas, y configurar ambientes que desde los intereses de los sujetos y comunidad surja empoderamiento en su territorio en busca de condiciones dignas de vida.

Referencias

- Academia, L. (2019). Relatoría Primera Asamblea Liga de Fútbol Popular. Inédito.
- Alcaldía Local de Santa Fe. (2020). *Diagnóstico local territorializado*. Bogotá
- Anonymous. (2013). Localidad de Usaquén. [Blog]. <http://localidad-usaquen.blogspot.com/2013/11/localidad-de-usaquen.html>
- Arfuch, L. (2002). *El Espacio Biográfico, Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arias, J. (2015). *Sujetos al fútbol, procesos de subjetivación en jóvenes futbolistas en formación*. Tesis de Maestría. Universidad de Medellín.
- Balash, M., Bonet, J., Callén, B., Guarderas, P., y Gutiérrez, P., León, A., Montenegro, K., Montenegro, M., Pujol, J., Rivero, I., y Sanz, J. (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (8), 129-144.
- Benaglia, L. (2015). Investigaciones en el campo del Deporte y la Recreación. En Levoratti, A., y Zambaglione, D. (Comps.). *La recreación y el deporte social como medio de inclusión. Conceptualizaciones, reflexiones y debates* (pp. 135-148). Engranajes de la cultura.
- Benvenga, L. (2020). El fútbol popular en la era pospandémica de COVID-19. El riesgo de desaparición de muchos clubes y porqué es necesario protegerlos. En Villanueva, A. et al. (Eds.), *Deporte y actividad física. Reflexiones desde Latinoamérica. Fútbol e Hinchadas* (pp. 27-31). CLACSO.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca Innovación educativa SM.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política. Una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P., (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). CLACSO.

- Bonvillani, A. (2013). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades(s) Políticas(s). En Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 83-100). CLACSO.
- Borja, M., y Palacios, R. (2013). *Prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en el área de educación física, recreación y deporte en la educación media en instituciones educativas oficiales urbanas del municipio de Apartadó entre los años 1998 a 2012*. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia.
- Bustamante, C. (2015). *El deporte y la actividad física como herramientas de inserción social*. Tesis de Maestría. Universidad de la Plata.
- Cachorro, G. (2010). *Deporte, Jóvenes y proceso de subjetivación*. Universidad de Buenos Aires.
- Carrión, F. (2006). *El fútbol como práctica de identificación colectiva*. Biblioteca de Fútbol Ecuatoriano-Flacso.
- Carrión, F., y Rodríguez, M. (Coord.). (2014). *Luchas urbanas alrededor del fútbol*. Hemiciclo FLACSO
- Casallas, H., y Cárdenas, J. (2016). Del deporte colectivo al juego comunitario. Fortalecimiento de las organizaciones comunitarias de jóvenes por medio de la práctica del fútbol. En Guzmán, C. *Deporte, inclusión social y experiencias comunitarias en América Latina* (pp. 51-73). Unillanos.
- Ceballos, J. (2020). *El fútbol popular como práctica comunitaria: una experiencia de sistematización en la selección de fútbol popular desde la metodología a cuatro tiempos*. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Colombia Informa. (2019). Liga de Fútbol Popular: movilizando sueños. <http://www.colombiainforma.info/liga-de-futbol-popular-movilizando-suenos/>
- Durán, V. (2014). La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. *Lúdica pedagógica*, 2(20), 27-35.

- Durango, J. (2016). ¡Por medio del fútbol popular, en Bogotá avanza la unidad! [BLOG]. *Seminario voz*. <https://semanariovoz.com/por-medio-del-futbol-popular-en-bogota-avanza-la-unidad/>
- Durango, J., et al. (2019). *Liga de Fútbol Popular Trayectorias y apuestas en comunidad*. Bogotá.
- Estavillo, M. (2008). Fútbol y Competencia en los medios de comunicación. En: Roemer, A., y Ghersi, E. (Eds.), *¿Por qué amamos el fútbol?: Un enfoque de política pública* (pp. 1-19). Porrúa.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea Bissau*. Siglo XXI.
- Gamboa, A., Urbina, J., y Barragán, D. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. ECOE Ediciones.
- Gómez, L. (2018). *La investigación de las prácticas pedagógicas en educación física: perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de José Paz.
- Guber, R. (2011). *La etnografía método, campo y reflexibilidad*. Siglo XXI.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Manantial.
- Huergo, J. (2002) Nuevas aventuras de la perspectiva crítica: la investigación “con” la transformación social. *Nómadas*, 14(1), 36-45.
- Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal. (2020). Diagnóstico Integral de la Participación Ciudadana. Bogotá.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara, S. A.
- Levoratti, A. (2012). Deporte recreativo o social. La competencia dividiendo al campo deportivo. En Branz, J., Garriga J., y Moreira, V. (Eds.), *Deporte y ciencias sociales: Claves para pensar las sociedades contemporáneas* (pp. 265-292). Universidad Nacional de la Plata.
- Madrigal, D. (2009). Fútbol y acción colectiva. La reinención del espacio urbano. *Razón y palabra*, (69), 1-17.

- Mardones, J., y Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara.
- Marín, H. (2013). El fútbol como herramienta pedagógica. *Revista de Educación Física*, 2(2), 94-96.
- Martínez, A., y Unda, M. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 1(5), 8-14.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas la constitución del maestro como sujeto Político*. Magisterio.
- Martínez, M., y Cubides, J. (2012). Sujetos y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88.
- Martínez, N. (2002). *Las prácticas educativas de los maestros de Educación Física de Bogotá*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL.
- Mejía, M. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1-31.
- Mesías, A., y Portocarrero, A. (2017). *Deporte Social Comunitario ¿nuevas formas de intervención social e innovación social en el posconflicto?* Tesis de Maestría. Universidad del Valle.
- Monjas, R., Ponce, A., y Gea, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, (28), 276-284.
- Murad, M. (2006). El fútbol y sus posibilidades socioeducativas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(4), 13-19.
- Nova, L. (2018). *La educación popular transformadora de subjetividades al interior de las escuelas populares de fútbol*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

- Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bonaventuriana.
- Pérez, D. (2019). *El deporte y sus concepciones en el barrio Malvin Norte: la voz de los responsables de su enseñanza*. Universidad Católica del Uruguay.
- Puyana, Y., y Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa Reflexiones metodológicas. *Revista Maguare*, 9(10), 185-196.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología Construcción del marco teórico en la investigación social*. CLACSO.
- Segura, F. (2014). *Apuntes sobre la utilización del fútbol como recurso social: Hacia una descripción comparativa internacional*. CLACSO.
- Silva, M., y Bracht, V. (2012). Na pista de práctias e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 75-88.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, A. (1999). *Identidades barriales y subjetividades colectivas en Santafé de Bogotá en Folios*, 10, 20-34.
- Torres, A. (2000). Sujeto y subjetividad en la educación. *Pedagogía y saberes*, (15), 5-13.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios*, (30), 51-74.
- Torres, A. (2013). *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en la ciudad de Bogotá 1955-1977*. Centro de Investigación y Educación Popular.
- Torres, A. (2014). Renacer de la educación popular como sentido y práctica emancipadores. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (5), 85-98.

- Torres, A. (2018). La educación popular y su resignificación en la pedagogía crítica. En Guelman, A., Salazar, M., y Cabaluz, F. (Eds.), *¿Dónde está lo crítico de la educación popular? Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 263). CLACSO.
- Ulloa, E. (2016). Experiencias de extensión y gestión alrededor del deporte social en la ciudad de Villavicencio. En Guzmán, C. (Ed.), *Deporte, inclusión social y experiencias comunitarias en América Latina. Reflexiones preliminares* (pp. 97-103). Unillanos.
- Valencia, A. (2017). El proceso de construcción de la memoria de los años cincuenta en Colombia. *Revista Unal*, 40(1), 65-82.
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial. Un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (Eds.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 63-76). CLACSO.

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada (Maestro)

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (MAESTROS)

I. CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

1. ¿Qué condiciones socioeconómicas y culturales caracterizan este sector?
2. ¿Cómo fue el proceso para iniciar o establecer la escuela en este barrio? ¿Por qué eligieron este sector? ¿En que año? ¿Como fue el proceso?
3. ¿Cuántos integrantes tiene la escuela en la actualidad? ¿Y en total durante todo su proceso?
4. ¿Cómo caracterizan esta población? (edades, género, grado de escolaridad, otras de tipo social, cultural o económico) (elaborar Tabla)

II. SENTIDO E INTERESES POLÍTICOS Y EDUCATIVOS

1. ¿Cuál es el interés y sentido social y político de la escuela?
2. ¿Por qué elegir el fútbol como eje central de las actividades? ¿qué se aprende en estas actividades deportivas?
3. ¿Que esperan de esta experiencia? ¿Qué los motiva a mantenerla?

III. LA ESCUELA Y SUS PROCESOS PEDAGÓGICOS

1. ¿Cuáles son los propósitos del proceso formativo de la escuela?
2. ¿Qué condiciones o requisitos se deben cumplir para participar en la escuela como estudiante?
3. ¿Cuáles son las actividades que se desarrollan en la escuela "Educándome en mi barrio"?
4. ¿Cómo es la estructura de una jornada o práctica de fútbol? ¿Qué contenidos, metodologías y formas de evaluación desarrollan? ¿Cómo planean estas jornadas? (normas, reglas, didácticas, entre otros).
5. ¿Qué espacios y escenarios del barrio o la localidad se usan para las prácticas deportivas? ¿Cómo logran los permisos o cómo acceden a estos escenarios?
6. ¿Qué condiciones necesita cumplir un maestro que quiera pertenecer a la escuela? ¿Cómo es el proceso de vinculación?

IV. ACCIONES COLECTIVAS Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

1. ¿Cómo describen su experiencia como educador popular en este escenario de formación deportiva?
2. ¿Cómo describe el trabajo colectivo que realizan en la escuela? ¿Cómo se organizan?

3. ¿Qué valor da a estos procesos colectivos?
4. ¿Cómo contribuye el trabajo colectivo a su propia formación como sujeto? (describa brevemente)
5. ¿Consideran esta experiencia ha resignificado su experiencia profesional? ¿De que manera?
6. ¿Cómo describen la recepción de la experiencia por parte de los habitantes del barrio? ¿Cómo participan en las actividades de la escuela?
7. Si pudieran valorar los alcances de esta experiencia, ¿cuales destacan?
8. ¿Qué dificultades han tenido y cómo las han superado?
9. ¿La pandemia ocasionada por el COVID-19 ha causado traumatismos en el desarrollo del proyecto?

V. ARTICULACIONES Y PROYECCIONES

1. ¿Cuál es el mapa de relaciones sociales que han construido con otras escuelas, organizaciones, instituciones para el fortalecimiento y reconocimiento de la experiencia? (por favor graficarlo)
2. ¿Cuáles son las relaciones de la escuela con la Liga Popular de Fútbol? Aportes, ganancias,
3. ¿Cuales son las proyecciones de la escuela?

Anexo 2. Entrevista semiestructurada (Participante)

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (PARTICIPANTE)

I. CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

1. ¿Desde qué fecha está vinculado a la escuela? ¿cómo llego a la escuela?
2. ¿Qué lo motiva a ser parte de la escuela "Educándome en mi barrio"?
3. ¿Cómo describe el contexto social, cultural y económico del barrio en el que se desarrolla la experiencia?
4. ¿Con cuales espacios que cuenta para las actividades deportivas?
5. ¿Cuál es su rol en la escuela? ¿Qué aprendizajes resalta?
6. ¿Qué lo motiva a permanecer en la escuela?

II. FÚTBOL COMO PRÁCTICA DEPORTIVA SOCIAL

1. ¿Cómo se caracteriza el fútbol que realizan? ¿Qué otros aprendizajes surgen en medio de esta práctica?
2. ¿Que significado da a la expresión fútbol como práctica social? ¿Considera que esta experiencia es una practica social educativa? ¿Por qué razones?
3. ¿Se pueden identificar algunos cambios en los jóvenes que se vinculan a la escuela? ¿Cuáles? ¿Identifica algunos cambios en el barrio? ¿Cuáles?
4. ¿Qué expectativas o intenciones tiene al ser integrante de la escuela?
5. ¿Cuáles son los aprendizajes y experiencias que ha tenido, perteneciendo a la escuela?

III. LA ESCUELA Y SUS PROCESOS PEDAGÓGICOS

1. ¿Cómo describe los procesos educativos que se da en la escuela respecto a contenidos, proyectos, metodologías, formas de enseñar?
2. ¿Cuáles han sido los momentos o experiencias significativas en la escuela? (logros, compañeros, maestros).
3. ¿Cómo es la relación con los maestros?, ¿Reconoce a alguno en particular?, ¿por qué?
4. ¿Cómo es la relación con sus compañeros?, ¿Reconoce a alguno en particular?, ¿por qué?
5. Después de esta experiencia ¿qué cambios sugiere para la escuela? ¿por qué?

IV. ACCIONES COLECTIVAS Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

1. ¿Qué ha significado para su vida participar en esta experiencia en la escuela "Educándome en mi barrio"? ¿Especifique algunas acciones de vida?
2. Cómo describe el proceso organizativo y participativo de la escuela: a) entre maestros y estudiantes de la escuela; b) entre maestros y grupos sociales del barrio; c) entre la escuela y otras organizaciones sociales. Nombre algunas características de manera sintética estas relaciones
3. ¿Qué problemáticas sociales se reconocen en barrio y cómo se relacionaba la escuela con estas situaciones?

4. ¿La pandemia ocasionada por el COVID-19 ha causado traumatismos en el desarrollo de las actividades propias de la escuela?

V. ARTICULACIONES DIFICULTADES Y PROYECCIONES

1. ¿Conoce los proyectos a desarrollar en la actualidad en la escuela "Educándome en mi barrio"?
2. ¿Qué acciones pueden mejorar?
3. ¿Conoce de las futuras proyecciones de la escuela?

Anexo 3. Relato de vida

Guía para el relato de vida- (Ex integrante de la escuela)

Las siguientes preguntas son orientadoras y tienen la intención de apoyar su relato acerca de su experiencia como integrante de la escuela "Educándome en mi barrio". Significa que no tiene que limitarse a contestar las preguntas, puede hilar su relato como considere. La información será utilizada con fines investigativos y usted podrá conocerla de primera mano. (De forma anecdótica)

Nombre: _____ Edad: _____

I. VÍNCULOS Y CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

1. ¿Durante cuánto tiempo estuvo vinculado a la escuela? (cuáles años)
2. ¿Qué lo motivó a ser parte de la escuela "Educándome en mi barrio"?
3. ¿Cómo describe el contexto social, cultural y económico del barrio en el que se desarrolla la experiencia?
4. ¿Con cuales espacios contaban para las actividades deportivas?
5. ¿Cuál fue su rol en la escuela? ¿Qué aprendizajes resalta?
6. ¿Por qué se desvinculó de la escuela?

II. FÚTBOL COMO PRÁCTICA DEPORTIVA SOCIAL

1. ¿Cómo se caracteriza el fútbol que realizan? ¿Qué otros aprendizajes surgen en medio de esta práctica?
2. ¿Que significados da a la expresión "fútbol como práctica social"?
3. ¿Considera que esta experiencia es una practica social educativa? ¿Por qué razones?
4. ¿Se pueden identificar algunos cambios en los jóvenes que se vincularon a la escuela? ¿Cuáles? ¿Identifica algunos cambios en el barrio? ¿Cuáles?
5. ¿Cuáles son los aprendizajes que más recuerda de esta experiencia?

III. LA ESCUELA Y SUS PRACTICAS EDUCATIVAS

1. ¿Cómo describe los procesos educativos que se daban en la escuela respecto a contenidos, proyectos, metodologías, formas de enseñar?
2. ¿Cuáles fueron los momentos o experiencias que más recuerda durante el tiempo de permanencia en la escuela? (logros, compañeros, maestros)
3. ¿Cómo fue la relación con los maestros? ¿Recuerda alguno en particular? ¿por qué?
4. ¿Cómo fue la relación con los compañeros? ¿Recuerda alguno en particular? ¿por qué?
5. Después de esta experiencia ¿qué cambios sugiere para la escuela? ¿por qué?

IV. ACCIONES COLECTIVAS Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

1. ¿Qué ha significado para su vida haber participado en esta experiencia en la escuela "Educándome en mi barrio"? ¿Especifique algunas acciones vitales?
2. Cómo describe el proceso organizativo y participativo de la escuela: a) entre maestros y estudiantes de la escuela; b) entre maestros y grupos sociales del barrio; c) entre la escuela y otras organizaciones sociales. Nombre algunas características de manera sintética estas relaciones
3. ¿Qué problemáticas sociales se reconocían en el barrio y cómo se relacionaba la escuela con estas situaciones?

V. ARTICULACIONES DIFICULTADES Y PROYECCIONES

1. ¿Qué sabe del quehacer actual de la escuela "Educándome en mi barrio"?
2. ¿Qué acciones pueden mejorar?
3. ¿Cuáles considera que son las proyecciones de la escuela?

Anexo 4. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO No.
LUGAR: FECHA: TEMA DEL DÍA: HORARIO Y TIEMPO DE DURACIÓN DE LAS ACTIVIDADES:
CONTEXTO:
DESCRIPCIÓN GRUPO OBSERVADO (género, edades, características generales) Aspectos importantes para resaltar: (interacciones, novedades en conceptos, etc.)
TEMA A OBSERVAR:
Observaciones y comentarios de la investigadora:
Que nuevas preguntas surgen:
Reflexiones y autorreflexión:

Anexo 5. Formato recolección de información (OACEP) Observatorio de acciones colectivas por la educación y la pedagogía en Colombia.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN OACEP		
Ficha X: GUÍA DE ENTREVISTA A GRUPOS ORGANIZADOS: COLECTIVOS, REDES Y OTROS ACTORES QUE DELANTAN ACCIONES COLECTIVAS¹		
Fecha de la entrevista: (AA/ MM/DD)	Codificación: EC/AA/ MM/DD- Consecutivo	
Número y rol de los actores participantes:		
SENTIDO E INTERESES: ¿Cuáles son los propósitos del colectivo? ¿Qué buscan transformar? ¿Sobre qué principios, valores, criterios, teorías sostienen o enmarcan las acciones colectivas? ¿Cómo relacionan lo que hacen con la problemática social, educativa y pedagógica actual? ¿Cuál es el sentido social y político de sus intereses y acciones?		
DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO: ¿Cómo funcionan? ¿Cómo están organizados? ¿Cómo es el proceso de toma de decisiones? ¿Qué tipo de contactos y acuerdos han establecido al interior y exterior el grupo?		
ACCIONES Y ALCANCES: ¿Cuáles son las acciones colectivas que realizan? ¿En qué se concretan o traducen los logros que han obtenido (proyectos, propuestas, publicaciones, etc.)? ¿Cuál es el alcance logrado o esperado (educativo y pedagógico, social y político)? ¿Cuáles son sus relaciones con las instancias de definición de políticas educativas? ¿Cuál es la postura del colectivo con las actuales políticas educativas? ¿Cuál es el plan de trabajo actual?		
MECANISMOS DE COHESIÓN – COMUNICACIÓN – ARTICULACIÓN: ¿Cuáles son las motivaciones para pertenecer al colectivo? ¿Cuáles son las estrategias comunicativas internas y externas utilizan? ¿Qué tipo de comunicación circula en el colectivo? ¿Con cuales grupos, redes, asociaciones, instituciones, se comunican y qué tipo de relaciones o intercambios realizan?		
FACTORES POTENCIADORES Y LIMITANTES: ¿Cuáles son los factores -internos y externos- que posibilitan que el colectivo funcione? ¿Cuáles son las principales limitaciones para las acciones colectivas?		
PROYECCIONES Y SOSTENIBILIDAD: ¿Cuáles son los principales factores que les ha permitido sostenerse en el tiempo? ¿Quiénes los han apoyado? ¿Cuáles son las proyecciones del colectivo, red o movimiento? ¿Cómo piensan lograr las proyecciones?		
Comentarios y observaciones del entrevistador		
Fuentes y evidencias		
Responsable de la entrevista:		