

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS POPULARES EN TECHOTIVA:  
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCUELA POPULAR ANTORCHA EDUCATIVA**

Eliana Marcela Carrillo López

Universidad Pedagógica Nacional

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Bogotá D.C., 2025

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS POPULARES EN TECHOTIVA:  
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCUELA POPULAR ANTORCHA EDUCATIVA**

Eliana Marcela Carrillo López

**Director**

Néstor Daniel Sánchez Londoño

Universidad Pedagógica Nacional

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Bogotá D.C., 2025

## **Dedicatoria**

En memoria de Daniel Sánchez López, educador popular de la Escuela Popular Antorcha Educativa, defensor del territorio y de su pedazo: Patio Bonito. Su caminar, su palabra y su compromiso con la educación popular siguen siendo huella viva en quienes aprendimos a habitar el territorio desde el cuidado y la libertad.

A mi mamá por ser la primera persona de quien aprendí que la educación es un acto de amor. Gracias, Mami, por mostrarme la sensibilidad, la ternura y el cuidado como las armas más poderosas para resistir a este mundo caótico y desigual.

A mi familia, por enseñarme el sentido de la comunidad, por el cuidado, la palabra y el caminar colectivo, que fueron el primer territorio donde aprendí que vivir y construir con otros y otras es también una forma de resistencia.

## Agradecimientos

Este trabajo de investigación fue posible gracias a la Escuela Popular Antorcha Educativa y a quienes fueron parte de ella. Gracias por acogerme, por la confianza y por permitirme ser parte de sus apuestas colectivas, que con el tiempo también se volvieron más. Gracias por darle fuerza y acción a mis principios y convicciones, por mostrarme que otra escuela es posible y que la educación puede ser un acto transformador. Hoy, esa experiencia sigue viva en cada una de mis apuestas personales, que son, sin duda, también políticas.

Agradezco de manera especial al profesor Néstor Daniel Sánchez Londoño, quien, desde la paciencia y el acompañamiento constante, orientó y guió el desarrollo de este trabajo.

A mis amigas “Las Presenciales”, de la cohorte 61 de la MEDS, quienes, desde la resistencia por la presencialidad académica, me han mostrado la importancia de la presencia, el cariño y el cuidado de las mujeres en mi caminar.

A Albert Montaña, con quien compartí y dialogué gran parte de los hallazgos de este trabajo, y cuyo intercambio reflexivo enriqueció significativamente este proceso.

A la educación pública por hacer posible la educación para el hijo del obrero.

Finalmente, agradezco a cada una de las personas que, desde su aporte y compromiso, hicieron posible que este trabajo saliera adelante.

## Resumen

Esta investigación corresponde a una sistematización de experiencias sobre las prácticas educativas y pedagógicas populares de la Escuela Popular Antorcha Educativa, organización de base comunitaria ubicada en la localidad de Techotiva (Kennedy) en la ciudad de Bogotá que, desde el enfoque de educación popular y a través de ciclos preicfes y preuniversitarios, le apostaba a reducir la desigualdad educativa en cuanto al acceso a la educación superior en el territorio. El propósito de este trabajo es identificar cómo la organización, a través de sus prácticas educativas y pedagógicas populares, logró aportar a la construcción del tejido social en la localidad.

Mediante la metodología participativa que plantea la sistematización de experiencias, este trabajo toma como fuente de datos la voz y los sentires de quienes participaron. A partir de relatos y su respectiva sistematización en matrices de análisis que permitieron ordenar los hallazgos en las categorías de educación popular, organizaciones de base comunitaria y resistencias humanas desde la periferia, se logran identificar prácticas educativas populares como la autogestión, reconocida en acciones como la “vaca” o colecta para los alimentos, el cuidado, la convocatoria a eventos y salidas, entre otras; y prácticas pedagógicas como el diálogo, las Salidas Makia, los talleres de formación y el uso transgresor de expresiones propias del barrio.

**Palabras clave:** Prácticas educativas y pedagógicas populares, organizaciones de base comunitaria, resistencias humanas desde la periferia, educación popular, preuniversitario.

## Abstract

This study presents a systematization of the experiences related to the popular educational and pedagogical practices of the Escuela Popular Antorcha Educativa, a community-based organization located in the Techotiva (Kennedy), Bogotá. Through a popular education approach and its pre-ICFES and pre-university programs, the school sought to reduce educational inequality in access to higher education within the community. The aim of this study is to identify how the organization, through its popular pedagogical and educational practices, contributed to strengthening the social fabric in the district.

Using a participatory methodology grounded in the systematization of experiences, this research draws upon the voices and perceptions of the participants as its primary data source. Based on narratives organized through analytical matrices, the findings were structured into three main categories: popular education, community-based organizations, and forms of human resistance from the margins. The analysis identified popular educational practices such as self-management, manifested in actions like collective fundraising (vaca) for meals, caregiving, and the organization of events and outings, among others; and pedagogical practices such as dialogue, the Días Makia, training workshops, and the transgressive use of neighborhood expressions.

**Keywords:** Popular educational and pedagogical practices, community-based organizations, human resistance from the margins, popular education, pre-university.

## Resumo

Esta pesquisa sistematiza experiências relacionadas às práticas populares de educação e pedagogia da Escola Popular Antorcha Educativa, uma organização comunitária localizada no bairro Techotiva (Kennedy) de Bogotá. Por meio de uma abordagem de educação popular e programas pré-ICFES (exame padronizado colombiano) e pré-universitários, a escola visava reduzir a desigualdade educacional no acesso ao ensino superior dentro da comunidade. O objetivo deste trabalho é identificar como a organização, por meio de suas práticas populares de educação e pedagogia, contribuiu para a construção da coesão social no bairro.

Utilizando uma metodologia participativa que sistematiza experiências, este trabalho se baseia nas vozes e perspectivas dos participantes como sua principal fonte de dados. A partir de narrativas e sua sistematização em matrizes analíticas que permitiram organizar os achados nas categorias de educação popular, organizações comunitárias e resistência humana da periferia, foram identificadas práticas populares de educação, como a autogestão, reconhecida em ações como a "vaca" ou coleta de alimentos, o cuidado com o próximo e a organização de eventos e passeios, entre outras; e práticas pedagógicas como o diálogo, os *Días Makia*, oficinas de formação e o uso transgressor de expressões específicas do bairro.

Palavras-chave: Práticas populares de educação e pedagogia, organizações comunitárias, resistência humana da periferia, educação popular, pré-universitário.

## Contenido

1.	Introducción.....	12
2.	Relato previo: Volver al barrio.....	14
2.1.	El componente de Análisis Textual.....	17
2.2.	Otros componentes.....	19
2.3.	Talleres de formación.....	20
2.4.	Financiación.....	21
2.5.	Identidad.....	22
2.6.	Las asambleas.....	23
2.7.	La pandemia.....	25
3.	Experiencias que abrieron camino.....	29
4.	Lo que la práctica aún no ha dicho.....	40
5.	Lo que se espera cultivar.....	44
5.1.	Objetivo general.....	45
5.2.	Objetivos específicos.....	45
6.	La tierra desde donde pensamos.....	45
6.1.	Resistencias Humanas desde la Periferia.....	46
6.2.	Organizaciones de Base Comunitaria.....	52
6.3.	Educación Popular.....	53
7.	El modo de sembrar.....	58
7.1.	Enfoque epistemológico y pertinencia de la sistematización de experiencias.....	59
7.2.	Diseño metodológico, participantes y fuentes.....	61
7.2.1.	Diseño general.....	62

7.2.2. Participantes .....	63
7.2.3. Fuentes y técnicas de recolección.....	63
7.2.4. Sistematización y análisis .....	64
8. Lo que germinó en el territorio.....	66
8.1. Llevar la universidad al barrio .....	67
8.2. Techotiva: mi barrio, mi raíz .....	70
8.3. Días Makia.....	72
8.4. Educar desde la ternura y el cuidado.....	77
8.5. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.....	80
8.6. Una conversación necesaria.....	82
8.7. Sembrar en tiempos difíciles.....	85
9. Cuidar lo que crece .....	88
9.1. Educación Popular.....	89
9.2. Organizaciones de Base Comunitaria.....	92
9.3. Resistencias humanas desde la periferia.....	94
10. Conclusiones.....	97
11. Referencias .....	100
12. Anexos.....	104
12.1. Anexo A. Relato 1 – 10 de octubre de 2022 .....	104
12.2. Anexo B. Relato 2 – 11 de octubre de 2022.....	107
12.3. Anexo C. Relato 3 - 13 de octubre de 2022 .....	112
12.4. Anexo D. Relato 4 - 05 de abril de 2023.....	114
12.5. Anexo E. Relato 5 - 05 de abril de 2023.....	115

12.6.	Anexo F. Relato previo .....	116
12.7.	Anexo G. Formato de consentimiento informado .....	121

### Lista de Abreviaturas y Siglas

<b>Sigla/Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
<b>ACPO</b>	Acción Cultural Popular
<b>ASCUN</b>	Asociación Colombiana de Universidades
<b>CINDE</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
<b>CLACSO</b>	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
<b>COVID-19</b>	Enfermedad por coronavirus 2019
<b>EPAE</b>	Escuela Popular Antorcha Educativa
<b>EP</b>	Educación Popular
<b>ESMAD</b>	Escuadrón Móvil Antidisturbios
<b>ICFES</b>	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
<b>IES</b>	Instituciones de Educación Superior
<b>JAC</b>	Junta de Acción Comunal
<b>LEE</b>	Laboratorio de Economía de la Educación
<b>MANE</b>	Mesa Amplia Nacional Estudiantil
<b>OBC</b>	Organizaciones de Base Comunitaria
<b>PIP</b>	Preicfes Populares
<b>PUP</b>	Preuniversitarios Populares
<b>Redalyc</b>	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
<b>REPEM</b>	Red de Educación Popular entre Mujeres
<b>RHP</b>	Resistencias Humanas desde la Periferia
<b>SE</b>	Sistematización de Experiencias
<b>SNIES</b>	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
<b>URC</b>	Unión de Resistencia Cali

## 1. Introducción

Esta investigación corresponde a una Sistematización de Experiencias (SE) sobre la Escuela Popular Antorcha Educativa (EPAE), organización que tenía entre sus propósitos una apuesta educativa transformadora desde la Educación Popular (EP) en la Localidad de Techotiva<sup>1</sup> (mal llamada Kennedy) en la ciudad de Bogotá. A partir de relatos, se analizan las experiencias que articulaban la realidad del barrio Patio Bonito y toda la localidad con espacios comunitarios; aquí la experiencia ocurre con habitantes del territorio y desde necesidades concretas que atraviesan a quienes buscan una oportunidad de acceso a la educación superior. Es por eso que se inicia con un relato previo en voz de quien investiga, tallerista de la EPAE, este es el punto de partida que permite identificar las categorías de análisis. En este relato previo se reconoce a EPAE como una organización comunitaria y se valora que se trate de un proceso Preicfes Popular (PIP) y Preuniversitario Popular (PUP) orientado a disminuir desigualdades en el acceso a la educación superior.

En relación con lo anterior, este trabajo tiene como propósito principal comprender el aporte de la EPAE, a través de su práctica educativa y pedagógica popular, a la construcción del tejido social y comunitario en la Localidad de Techotiva, porque además de preparar para un examen, el trabajo de la escuela implicaba vínculos, formas de encuentro y aprendizajes colectivos que iban tomando sentido en la vida comunitaria del barrio.

Para este propósito, la investigación se orienta por objetivos que permiten delimitar su alcance. Por un lado, se propone recopilar información sobre prácticas educativas y pedagógicas

---

<sup>1</sup> Nombre originario del territorio antes de la visita de John F. Kennedy, motivo por el cual fue renombrado. Techotiva significa en lengua muisca “territorio del agua”.

que han marcado la trayectoria de la EPAE. Por otro lado, busca interpretar estas desde fundamentos de la EP, de manera que sea posible reconocer su contribución a procesos organizativos, educativo-populares y sociales en el territorio. Es aquí cuando hacer una SE cobra sentido, porque contribuye al diseño de una ruta metodológica que permite reconstruir, ordenar e interpretar críticamente lo vivido desde la voz de quienes han participado.

El análisis se organiza a partir de tres categorías: Educación Popular (EP), Organizaciones de Base Comunitaria (OBC) y Resistencias humanas desde la periferia (RHP). En ese sentido, las experiencias son analizadas a la luz de las prácticas pedagógicas vinculadas al acto de enseñar y aprender, y prácticas educativas de carácter comunitario, organizativo y político que también contribuyen al proceso. Así, se hace posible leer lo que pasa en la escuela como parte de una construcción más amplia de comunidad, cuidado y participación en Techotiva.

Se inicia entonces este trabajo con el *Relato previo: volver al barrio*, seguido por la sección *Experiencias que abrieron camino*, correspondiente a los antecedentes. Enseguida, se presenta *Lo que la práctica aún no ha dicho*, sección que desarrolla el planteamiento del problema para precisar el vacío de conocimiento que motiva la investigación. A continuación, aparece *Lo que se espera cultivar*, donde se presentan los objetivos; *La tierra desde donde pensamos*, que corresponde al marco teórico y que soporta la lectura del proceso. Seguidamente, se presenta la metodología utilizada en este trabajo en la sección *El modo de sembrar*. Con base en lo anterior, se cosecharon resultados mostrados en la sección *Lo que germinó en el territorio*. Estos hallazgos se contrastaron con las referencias consolidando el análisis en *Cuidar lo que crece*. Finalmente, se presentan los resultados y el análisis a partir de los relatos, de modo que las

prácticas pedagógicas y las prácticas educativas queden descritas con evidencia y leídas en relación con el barrio, sus tensiones, sus formas de organización y los aprendizajes colectivos que contribuyeron a la experiencia en Techotiva.

## 2. Relato previo: Volver al barrio

La primera vez que escuché hablar sobre Educación Popular fue a comienzos del 2018, cuando unos compañeros que estaban de intercambio en mi universidad me invitaron a un seminario llamado *Paulo Freire: entre el mito y el hito*. Se trató de un seminario dirigido por dos organizaciones que tiempo después conocí. El seminario se desarrolló en la Universidad Nacional de Colombia entre febrero y marzo de ese mismo año.

La verdad no comprendía mucho de lo que hablaban, más parecía un seminario para educadores populares conocedores que para interesados. Entonces, preguntaba seguido a mis compañeros cosas como “¿qué son las organizaciones de base?”, pues era un término que repetían muy seguido. No entendía absolutamente nada y tal vez ese desconocimiento me desanimó y desistí. No volví.

Mi vida transcurrió con normalidad los meses siguientes. Terminé materias y me empecé a interesar por la educación como campo laboral. Hice algunos cursos y tuve un acercamiento práctico con la educación formal, lo cual me dejó interesada y contrariada. Además, tuve la oportunidad de acompañar como docente en un colegio público en Las Cruces<sup>2</sup> y luego en un colegio campestre<sup>3</sup> a las afueras de la ciudad. Las diferencias eran evidentes y yo percibía un panorama de desigualdad que no lograba esclarecer.

---

<sup>2</sup> Barrio popular ubicado en la localidad de Santa Fé en la ciudad de Bogotá.

<sup>3</sup> Colegio privado de clase alta.

A finales de 2018, en uno de los grupos de Facebook de la universidad me encontré con una publicación que decía algo como “¿te interesa la Educación Popular y quieres participar en un voluntariado como tallerista?”. Como mi grado se había retrasado por un paro estudiantil y me encontraba desempleada, pensé que sería buena idea iniciar con un voluntariado para adquirir algo de experiencia. Hoy reconozco que no era la Educación Popular lo que me motivaba, sino la experiencia. Entonces escribí al perfil de la publicación:

— Yo: Buenas tardes, estoy interesada en el voluntariado, ¿qué debo hacer para postularme?

— Antorcha Educativa: Hola, Eliana. Nos alegra mucho tu interés, ¿qué carrera estudias, ya eres profesional u otra?

— Yo: Estudio Lingüística en la Universidad Nacional, todavía no me he graduado. Me falta una materia, pero por el paro no he podido terminarla. Estimo que para abril de 2019 me estaré graduando.

— Antorcha Educativa: Eso no es problema, sólo es para saber. ¿Por qué te interesaría hacer parte del proceso?

— Yo: En general mi carrera no tiene un enfoque pedagógico; sin embargo, a mí siempre me ha interesado la educación, y creo que desde la Educación Popular es posible transformar y construir sociedad, más que con la educación tradicional. De hecho, este semestre tuve la oportunidad de hacer mi pasantía en educación, con un programa del British Council, estuve en un primer momento en un colegio público de Las Cruces y luego en un colegio privado de clase alta. Con esa experiencia que logré adquirir en esos dos contextos veo la necesidad de otras formas de educación.

— Antorcha Educativa: Pues mira, vamos a realizar unos espacios de formación-discusión sobre educación popular, género, pedagogía, contexto nacional e internacional. ¿Te interesaría participar? Estamos esperando a ver cuántas personas nos escriben para asignarles fecha.

— Yo: Sí, me interesa.

Esperé que se comunicaran conmigo, pero no lo hicieron hasta un mes después, en enero de 2019. Me invitaron a los talleres que me habían comentado: *Dialogo, memoria y reflexión: ¿cómo plantear una Educación Popular y no morir en el intento?*; *Estado del arte: Educación Popular en Colombia y América Latina*; *Taller de Educación Popular y feminismo*. Pero había un problema: los talleres se realizarían en Patio Bonito, un barrio que yo jamás había pisado, pero del cual tenía muchas referencias, no precisamente buenas, más bien prejuicios.

Tenía miedo, entonces me contacté con una amiga para que me acompañara, pero no podía ese día. No había de otra, debía ir sola. Y así fue. Ese día me bajé en la estación de Transmilenio *El Tintal*<sup>4</sup>, y seguí las indicaciones que me habían dado por Facebook: bajar por el costado norte de la estación, cruzar la calle y caminar tres cuadras hasta encontrar el lugar. Me dieron unos números de contacto por si me perdía. Al bajarme de la estación agarré bien mi maleta y caminé, había mucho comercio y mucha gente en la zona, era difícil caminar porque el paso peatonal se cruzaba con la ciclorruta. El miedo siempre estuvo presente, incluso cuando subía las escaleras para llegar al espacio donde me habían citado.

En el lugar había mucha gente porque la convocatoria fue pública, entonces vi rostros familiares, tal vez los había visto en la universidad o en algún otro lugar. Un compañero me invitó a sentarme muy amablemente, mientras se dirigía a la cocina para traerme onces. Me

---

<sup>4</sup> Paradero del Sistema Integrado de Transporte Público de Bogotá.

sentía incómoda porque no conocía a nadie e iba con prejuicios frente a las personas que habitaban el lugar. El compañero me dio las onces, eran unas galletas con mermelada y jugo. Comí mientras iniciaba el taller.

Llegó la hora de presentarnos: nuestro nombre, quiénes éramos, qué hacíamos, etc. Iniciaron el taller. Entonces en ese salón de Patio Bonito comprendí lo que en el seminario de Paulo Freire de un año no había comprendido: que las organizaciones de base son organizaciones comunitarias que tienen un propósito de transformación en su territorio, y que la Escuela Popular Antorcha Educativa era una de ellas. Me gustó la idea de que fuera un preicfes-preuniversitario orientado a reducir la desigualdad en cuanto al acceso a la educación superior, tal vez porque pasé por un proceso difícil cuando me gradué del colegio y quise ingresar a la universidad.

Los talleres eran un filtro y un ejercicio de formación previo a las actividades como tallerista. El rol de tallerista consiste en apoyar de manera pedagógica las sesiones del preicfes-preuniversitario, en mi caso, acompañaría el componente de Análisis Textual solo si asistía a los talleres. Y así lo hice, asistí a los demás talleres y me acogieron en la organización.

### **2.1. El componente de Análisis Textual**

De las muchas personas que asistimos al primer taller quedamos muy pocas y a mí me agruparon con otras dos compañeras nuevas en la organización, que también querían apoyar el componente de Análisis Textual. Una de ellas era comunicadora social y la otra, estudiante de Licenciatura en Lingüística y Literatura; junto con un compañero abogado que ya llevaba varios años trabajando allí. Los cuatro debíamos planear las sesiones, no había nada estructurado: ni formatos, ni material, ni nada, solo estábamos nosotros.

Como era enero, las sesiones del ciclo preuniversitario no habían iniciado todavía y todos debíamos hacer el esfuerzo para convocar gente. La manera de hacerlo ya la conocían los

compañeros: ir a algunos colegios, hablar con otros procesos barriales para que recomendaran el *preu*, volantiar y promover en redes. Rápidamente el cuestionario de inscripción se llenó. Como era mucha gente debíamos filtrar, porque la capacidad del Salón Comunal Patio Bonito II, que era donde hacíamos los talleres, no daba para tantas personas. Así hicimos algunas entrevistas hasta que logramos quedar con alrededor de 100 educandos.

Con los compañeros del componente comenzamos a planear las sesiones. Nos encontrábamos en diferentes lugares de la ciudad: unas veces en la Universidad Nacional, otras veces en la Luis Ángel Arango<sup>5</sup>, otras veces en Patio Bonito, etc. Aunque no existía una estructura definida para las sesiones, se debía abrir un espacio para la reflexión crítica y política, a ese espacio le llamamos *momento sociocrítico*, donde aterrizábamos la sesión al contexto local. Las planeaciones se hacían de manera horizontal, siempre desde la comprensión y el respeto por la opinión del Otro, se intentaba que fuera un espacio libre de egos académicos o machistas, y si llegaban a existir, siempre se asumía la discusión y la reflexión.

Recuerdo particularmente la sesión que realizamos para la semana del Día de la Mujer en 2019, el tema era el enunciado y la oración gramatical. En esta sesión iniciamos con la explicación en plenaria, luego hicimos varios ejercicios y terminamos con el análisis del enunciado de un dirigente futbolístico quien aseguró en una entrevista que el “fútbol femenino es un caldo de cultivo del lesbianismo”<sup>6</sup>; hicimos el análisis sintáctico, pero el enunciado nos sirvió para abordar el tema desde el feminismo. En la elaboración de estos talleres cada uno de los participantes del componente realizaba sus aportes desde su área de conocimiento, lo cual enriquecía y hacía interdisciplinar la sesión.

---

<sup>5</sup> Biblioteca pública ubicada en el centro de Bogotá.

<sup>6</sup> Frase de Gabriel Camargo, presidente de Deportes Tolima, en 2019.

## 2.2. Otros componentes

El preicfes-preuniversitario estaba dividido en componentes de acuerdo con lo evaluado en el examen de la Universidad Nacional: Análisis Textual, Ciudadanía Crítica, Cultura Inglesa, Matemáticas-Física, Química-Biología, Análisis de la Imagen y Ciencias Sociales. En cada equipo de trabajo había cuatro o cinco talleristas, excepto en Ciencias Sociales que tenía ocho. Cada componente planeaba sus sesiones dirigidas a personas interesadas en ingresar a la universidad pública, que en su mayoría eran jóvenes de últimos años de la secundaria o recién graduados de bachiller.

Una vez iniciadas las sesiones (estas solo se realizaban los fines de semana), cada quince días hacíamos una reunión de balance con todos los componentes del preicfes-preuniversitario. En esos encuentros hablábamos en un primer momento sobre nuestros sentires, seguido hacíamos un balance general sobre las sesiones y, cuando era necesario, alguien hacía “moción de cuchillo”, así le llamaban los compañeros cuando había una crítica a la opinión o postura política de otro compañero, “cuchillo” haciendo referencia a la expresión que usan los ñeros<sup>7</sup> para amenazarse. Otras veces la moción era de pan, entonces se pausaba la reunión, se pedía un aporte voluntario a cada miembro (se hacía vaca) y alguien iba a comprar onces. Siempre se resaltaba que el aporte se debía hacer en la medida de las posibilidades de cada uno. Algunas veces alguien no aportaba porque no tenía plata, y al igual que los demás tomaba onces. Se comía y se retomaba la reunión.

---

<sup>7</sup> Palabra coloquial colombiana para referirse a personas de sectores marginalizados.

### 2.3. Talleres de formación

Un pilar importante de la organización siempre ha sido el feminismo, así que con las compañeras organizábamos espacios de formación en torno a aspectos como la pedagogía, el género, la raza, la clase, lo personal, el cuerpo, las relaciones de pareja, la familia, la academia, el medio ambiente, etc. Se dejaba algún material de lectura y se hacía un taller reflexivo sobre cómo el machismo ocupaba cada uno de esos aspectos, y se trataba de aterrizar la reflexión a nuestra práctica pedagógica. Estos espacios siempre fueron mixtos, es decir, contábamos con la participación de hombres y mujeres, quienes aportaban desde su rol a la reflexión.

Pero los espacios de formación no siempre fueron sobre feminismo. Para la organización también fue importante la formación política y en Educación Popular. Para ello se conformaba un comité encargado, igual que como se hacía con el feminismo, este comité se encargaba de presentar un programa con objetivos, preguntas orientadoras y lecturas. Luego se preparaban las lecturas para el análisis y la reflexión. Los temas abordados podían ser el conflicto armado en Colombia, historia y evolución del capitalismo, la globalización, entre otros.

Cada uno de estos espacios se hacía con el objetivo de incentivar la crítica en los talleristas, pero también porque para un proceso de Educación Popular es indispensable. Muchos de estos talleres no estaban estipulados con anterioridad, simplemente fueron surgiendo como propuesta, muchas veces, de los talleristas nuevos, quienes desde nuestro quehacer pedagógico veíamos indispensable nuestra formación, y asimismo cada uno trataba de aportar en la medida de sus conocimientos. Si alguien no dominaba el tema, podía postularse para dirigir el taller junto con el comité encargado, lo cual motivaba su aprendizaje.

Los espacios de formación no se pensaban solo para los talleristas, también pensábamos en la formación crítica de los educandos, y esto se veía reflejado en las sesiones que dirigíamos

para ellos. De esa misma manera, se organizaban dos o tres Días Makia durante el ciclo. Eran días en los que salíamos del barrio e íbamos a visitar universidades públicas, les invitábamos a seguir, a caminar la universidad y a pensarse estudiando en ella. Hacíamos una contextualización histórica y política sobre la universidad pública y la resistencia, hablábamos sobre los grafitis, la vida universitaria, etc. Ellos también aprovechaban para hacernos preguntas sobre nuestra experiencia dentro de la universidad: las drogas, la farra, la guerrilla, y todos los supuestos que se tienen sobre la universidad pública. Otras veces íbamos a museos o a exposiciones.

#### **2.4. Financiación**

Mantener un proceso de este tipo no es fácil en términos económicos. Como mencioné antes, la cuestión de las onces o del transporte se lograba solventar con nuestro bolsillo; por ejemplo, si alguien no tenía para el pasaje, se hacía vaca para que pudiera movilizarse. Pero existían otros aspectos que no eran fácil de solventar, por esa razón tratábamos de tener un fondo con el que comprábamos materiales o artefactos electrónicos como videobeam, sonido, megáfono, etc. Para poder tener este fondo hacíamos *farras* y con ellas recolectábamos el dinero que iba a ser dispuesto en esos elementos. Para ello, alquilábamos un salón, hacíamos toda la logística y vendíamos cerveza artesanal que otro proceso comunitario nos vendía. Entre las entradas y la venta de la cerveza lográbamos tener ese fondo que muchas veces disponíamos para comprar algunos formularios de inscripción a las universidades públicas para los educandos.

Otra manera en la que conseguimos financiación fueron los proyectos. Varias veces llegó a nuestros oídos convocatorias de incentivos para proyectos que tuvieran impacto en el territorio, estas eran ofertadas en su mayoría por la alcaldía o por otras instituciones. Los incentivos consistían en dinero o insumos para fortalecer las organizaciones o para implementar proyectos en el territorio. Así que nosotros aprovechábamos: se proponía el proyecto dentro de la

organización, se aprobaba y luego alguien lo redactaba. De esta manera logramos ganarnos dos convocatorias, y ese dinero fue destinado para diferentes fines.

## 2.5. Identidad

La Escuela Popular Antorcha Educativa cada vez fue abarcando un espacio más importante en mi vida. Todos los fines de semana iba al salón comunal de Patio Bonito II para encontrarme con mis compañeros, y poco a poco el proceso de bajarme de la estación, atravesar la calle y caminar hacia el salón se fue volviendo más ameno. Me empecé a familiarizar con el sector y descubrí que no era muy diferente al territorio donde toda mi vida había habitado. De repente descubrí que era un lugar seguro para mí.

Compartir con los y las compañeras del parche, habitar el territorio, sentarme toda una tarde a pensar la pregunta *¿cómo sueño el mundo?* Y descubrir que existe la posibilidad de otros mundos, aprender, enseñar, criticar, reflexionar, soñar, más que dotarme de experiencia o conocimientos, despertó en mí la sensibilidad para comprender el mundo desde otra perspectiva. Ahora la interacción más pequeña con mi entorno tenía un significado político, y, en consecuencia, mi relación con la vida se transformó.

El solo hecho de usar palabras que no se encuentran registradas en la “norma culta” del español, como por ejemplo *parche*<sup>8</sup>, *parchar*<sup>9</sup>, *makia*<sup>10</sup>, *cuchillo*<sup>11</sup>, *farra*<sup>12</sup>, etc., significaba una acción consciente que ejercíamos como organización y que nos confería una identidad lingüística

---

<sup>8</sup> *Parche*: grupo de personas.

<sup>9</sup> *Parchar*: actividad de ocio.

<sup>10</sup> *Makia*: algo estupendo.

<sup>11</sup> *Cuchillo*: acción de crítica transgresora.

<sup>12</sup> *Farra*: fiesta.

como habitantes de ese territorio. Hacer uso de estos “ñerismos<sup>13</sup>” era para nosotros una forma de resistencia frente al “buen hablar” de las clases dominantes, nos permitía mantener un dialogo horizontal con los educandos, pero también cuestionar las razones por las que los ñeros no podíamos habitar la universidad.

Aunque contaba con mi formación en lingüística y comprendía en cierta medida las variaciones de la lengua y las críticas que se hacen al prescriptivismo, fue difícil encajar nuevamente en ese código. Digo “nuevamente” porque, aunque crecí en un barrio popular, había desaprendido todas las prácticas y costumbres de barrio, en primera medida porque el paso por la academia transforma, y aunque uno se hace más empático se aleja del objeto social, entonces esos conocimientos y prácticas populares se van desplazando para abrirle paso al lenguaje académico y el código estándar de la lengua. En segunda medida, como siempre hemos tenido presente en el parche, es raro encontrarse en la universidad con una persona que maneje esa variedad del español, porque es raro que un “ñero” entre a la universidad, y justamente eso era lo que la Escuela Popular Antorcha trataba de transformar: llevar la universidad al barrio y viceversa.

## **2.6. Las asambleas**

Las prácticas antes descritas debían ser retroalimentadas y evaluadas a final de año, por esta razón se realizaban las asambleas. Estas no solo se centraban en evaluar el ciclo preuniversitario, sino que también servían como espacio de formación, planeación y proyección para el proceso, allí se plasmaban las metas y los sueños del año siguiente. La asamblea de 2018 se realizó a finales de enero de 2019, a la cual no fui invitada. Al principio me sentí rechazada,

---

<sup>13</sup> *Ñerismos*: Expresiones o modismos propios de la cultura popular de barrios de la periferia de la ciudad de Bogotá.

pero más adelante comprendí que lo hicieron de esa manera por temas de cuidado y seguridad. Como es sabido, desde hace varios años ha existido una fuerte estigmatización hacia los procesos populares, lo que los pone en riesgo. Nunca lo hablaron conmigo, simplemente lo fui comprendiendo en el transcurso de mi participación.

La asamblea de cierre del 2019 se realizó en enero de 2020. Estas reuniones duraban alrededor de tres días, casi siempre se hacía un fin de semana (viernes, sábado y domingo), de tal manera que pudieran acudir la mayor cantidad de participantes de la organización. Se realizaba por lo general en una casa que alguien disponía para tal fin. Cabe aclarar que en las asambleas solo participaban los talleristas, los educandos no, dado que se trataba de una población fluctuante.

Para llevar a cabo la asamblea de 2019 se conformaron varios comités: metodológico, logístico, recreativo, etc. El comité metodológico se encargaba de hacer los objetivos, el cronograma y los ejes de discusión; el comité logístico era el encargado de adecuar los espacios, los horarios, las comidas, etc., mientras que el comité recreativo se encargaba de organizar los espacios de esparcimiento del grupo: pausas activas, compartires y demás.

Para el desarrollo de esta asamblea el equipo metodológico propuso una agenda con el objetivo de permitir la fluidez de las discusiones, pero, sobre todo, para lograr que de ese escenario de discusión salieran postulados que fortalecieran nuestro trabajo organizativo, político, pedagógico y educativo. Por tal razón propusieron tres momentos: evaluación, reflexión-discusión profunda y proyección-planeación, en cada uno de esos espacios hubo talleres y actividades de integración. La idea era que para el final de la asamblea se pudiera tener un documento donde se plasmara el balance de 2019 y los acuerdos para el 2020.

## 2.7. La pandemia

2020 inició con muchas expectativas, se abrió convocatoria para nuevos talleristas, esta vez se acordó que serían personas allegadas a los procesos populares. Todos estábamos a la expectativa, en la última asamblea se había proyectado un año lleno de actividades, talleres, etc. El filtro que atravesé yo, también lo tuvieron que atravesar los compañeros nuevos. En febrero se hizo la convocatoria para los educandos, hubo reunión de padres y todo lo habitual. Se realizó el primer Día Makia, que fue una salida a la Universidad Nacional de Colombia. Allá estuvimos todos: educandos, talleristas antiguos y nuevos. Hubo talleres y un compartir.

En marzo, sin haber iniciado el ciclo, tuvimos que confinarnos por motivo de la pandemia por COVID-19. Las primeras semanas no sabíamos qué pasaría, entonces esperamos, pero rápidamente nos dimos cuenta que debíamos continuar con el proceso que se había iniciado. Fueron momentos difíciles, no sabíamos qué hacer ni cómo continuar. Hubo varias reuniones virtuales en las que el objetivo no era la reestructuración del ciclo, sino más bien encontrarnos para hablar, escucharnos, sentirnos cerca; de tal manera que varias veces terminamos llorando, porque, aunque hacíamos nuestras lecturas críticas sobre esa coyuntura, era difícil pensar en la familia y las personas de las cuales nos habían distanciado. De esa manera, Antorcha se volvió una red de apoyo emocional durante el confinamiento.

Mientras tanto, las clases se fueron adelantando, esta vez habíamos decidido unir los componentes, de esa manera, Análisis Textual se fusionaría con Filosofía y desde ahí construiríamos las sesiones para el ciclo virtual. El componente quedó constituido por los talleristas que estábamos el anterior año y dos personas más. Así comenzamos a planear. Nos encontrábamos virtualmente dos veces por semana: en una reunión planeábamos la sesión, proponíamos textos y en la siguiente los discutíamos y terminábamos de coordinar.

Sacar adelante el ciclo preuniversitario durante la pandemia no fue tarea fácil. De los educandos con los que estuvimos compartiendo en el Día Makia, llegaron alrededor de 20, que fueron desertando poco a poco. A las sesiones algunas veces asistían cinco educandos, a otras tres, y finalmente ninguno. Para nosotros era comprensible, después de todo, la deserción siempre ha sido una constante en los procesos comunitarios, eso sumado a que muchos eran estudiantes de bachillerato que, hartos de recibir clases virtuales durante la semana, no querían pasar también toda la mañana de un sábado o domingo conectados. Implementamos cualquier tipo de estrategias: juegos, tertulias literarias, charlas, etc., y aunque algunas funcionaron, finalmente nadie volvió. Hasta ese momento nadie se había pensado un proceso de educación popular virtual, o por lo menos no existía literatura sobre el tema, entonces nos tocó a nosotros mismos arreglárnoslas.

Las reuniones generales y por componente se convirtieron en espacios de catarsis y salida a todo lo que estábamos atravesando, pues allí lográbamos mantener los lazos que nos unían con el sueño de transformar el mundo. Tal vez el distanciamiento, los juegos, las risas, las lecturas hicieron que nos acercáramos más entre nosotros y nos mantuviéramos firmes en nuestro trabajo comunitario. 2020 terminó en la virtualidad, no nos volvimos a ver después del Día Makia.

En enero de 2021 el gobierno levantó algunas restricciones y contemplamos la posibilidad de reunirnos después de tantos meses. Nuevamente estábamos ansiosos, emocionados, en fin, a la expectativa. Nos reencontramos en Usme Pueblo<sup>14</sup>, y junto al río<sup>15</sup> nos abrazamos, compartimos, reímos, almorzamos y aprovechamos para adelantar temas referentes a la organización. Acordamos retomar los talleres de formación entre nosotros mismos, pues

---

<sup>14</sup> Barrio perteneciente a la localidad de Usme, ubicado al sur de Bogotá.

<sup>15</sup> Río Usme.

creíamos que las dificultades que atravesaba el proceso se debían en parte a la falta de cualificación política. Nos fuimos de allí felices y expectantes.

Así continuamos los siguientes meses: se hicieron los talleres y se volvieron a abrir inscripciones para el ciclo preuniversitario. El salón comunal en el que había trabajado alrededor de 10 años Antorcha Educativa nos fue arrebatado por el presidente de la Junta de Acción Comunal (JAC) del barrio, quien, inclinado hacia otras ideologías políticas, disponía del salón para intereses personales, y la falta de actividad durante la pandemia le confirió poder sobre el espacio.

El presidente de la JAC llevaba años viviendo en el barrio y era dueño de una ferretería del sector, pertenecía al Partido Político MIRA y estaba en contra de muchas dinámicas que nosotros considerábamos principios; sin embargo, la comunicación con él siempre fue estratégica. estratégicaasertiva. Nos mostrábamos como una organización de caridad, sin ningún objetivo político, y así logramos mantenernos durante todo ese tiempo. Pero por voces se enteró que apoyamos la candidatura de la edilesa, quien fue partícipe de muchos procesos comunitarios y que tenía una apuesta ambiental y de defensa por el territorio, entonces aprovechó la pandemia para desplazarnos del lugar. Cuando quisimos retomar, nos cobró una cuota de arrendamiento y nos dijo: “ustedes ya son profesionales, deben trabajar y tener plata para pagar el arriendo del salón”. Aunque era verdad, muchos de nosotros ya éramos profesionales, pagar un arriendo no era una opción, así que para 2021 decidimos continuar en la virtualidad.

Nuestro segundo año de virtualidad no fue muy diferente al anterior, en términos pedagógicos. La deserción siguió siendo un factor importante para la ejecución de nuestros objetivos, y la comunicación entre nosotros se fue fracturando, ya no nos encontrábamos tan frecuentemente como los dos años anteriores. Cuando alguien tomaba la iniciativa de comunicar

algo por WhatsApp que era nuestro único canal de comunicación, muchas veces se dejaba en visto. Acordar espacios de reunión se fue volviendo cada vez más difícil porque no era posible coordinar con todos una fecha y hora, y se notaba desinterés en muchos de nosotros. Entonces, la Escuela Popular Antorcha Educativa dejó de ser una prioridad en la vida de muchos, unos porque tenían proyectos personales que no se ajustaban a las exigencias que un proceso comunitario requiere, y otros que por diferentes reflexiones políticas y personales decidieron alejarse. Ese año, varios compañeros enviaron su carta de despedida al proceso. La pandemia logró agudizar una crisis que ya se venía gestando en Antorcha Educativa.

En abril estalló la revuelta popular y Techotiva fue un escenario para las manifestaciones, se había dispuesto un punto de resistencia a unas cuerdas de Patio Bonito, muchas organizaciones de la localidad apoyaron, y aunque nosotros también apoyábamos el Paro Nacional y de los fondos del parche aportamos para botiquines, menaje, mercado, etc., no tuvimos una presencia real como organización, nunca implementamos ninguna estrategia pedagógica en el lugar, porque todos estábamos ocupados llevando a cabo nuestra vida personal: el trabajo, la universidad, la familia, etc. Lo cual evidenció una desconexión de la organización con las necesidades del territorio.

Así, cada vez las reuniones se fueron tornando espacios conflictivos en los que existía desinterés y reclamos de nosotros hacia nosotros mismos. A veces alguien tenía una iniciativa que todos aprobábamos, pero luego se abandonaba. Lo cual provocaba más inconformismo e incomodidad.

En 2023 hubo una iniciativa de ciclo intensivo del preuniversitario. Como los años anteriores, se hizo la convocatoria virtual a la cual llegaron menos educandos de los que se habían inscrito. Esta vez, el ciclo se desarrolló en la Casa Cultural Sie, una casa ubicada detrás

del Hospital de Kennedy. Durante un mes se hicieron alrededor de 10 sesiones, todos los fines de semana de 8:00 am a 12:00 m, en cada sesión se abordaba un componente. El ciclo de 2023 fue un intento de la organización por mostrarse activa y posicionarse en el territorio, mostró un proceso fracturado y agonizante.

Durante los años de declive de la organización, muchos de los compañeros abandonaron el barco. Las razones eran varias: proyectos personales, diferencias ideológicas o simplemente el desgaste acumulado. Cada una de estas despedidas era recibida de manera silenciosa. No se hablaba mucho sobre ello, aunque estuviéramos rotos por dentro. Así, cada despedida se convirtió en un ritual de resignación.

La comunicación se ha perdido. Ahora nos contactamos en ciertas ocasiones para obtener alguna información acerca de algo o para tocar ciertos temas de la política. A veces se dan encuentros entre dos o más compañeros, pero siempre desde la amistad.

La Escuela Popular Antorcha Educativa permitió que muchas de las personas que participamos en el proceso pudiéramos sensibilizarnos con diferentes realidades, generar lazos de afecto y resistencia, reencontrarnos y transformar desde los diferentes caminos que hemos tomado. Existe la certeza de que hay muchas antorchitas alumbrando diferentes espacios educativos.

### **3. Experiencias que abrieron camino**

El anterior relato más allá de narrar una experiencia personal en Antorcha Educativa, cuenta también tensiones relacionadas con la Educación Popular (EP), las Organizaciones de Base Comunitaria (OBC) y las Resistencias Humanas desde La Periferia (RHP). Es por esto que, para el desarrollo de este trabajo, será indispensable realizar una revisión bibliográfica, que

corresponde a los antecedentes de los últimos trabajos que se han llevado a cabo alrededor de las categorías mencionadas.

Para el desarrollo de este trabajo es indispensable realizar una revisión bibliográfica, que corresponde a los antecedentes de los últimos trabajos que se han llevado a cabo alrededor de las categorías de Educación Popular (EP), Organizaciones de Base Comunitaria (OBC) y Resistencias Humanas desde La Periferia (RHP), identificadas en el relato previo.

Esta revisión permitirá identificar los principales aportes y debates que se han generado en torno a dichas categorías, lo cual será fundamental para la construcción del marco teórico. Además, permitirá identificar las principales coincidencias y diferencias entre los autores, lo que será útil para evitar la redundancia de información.

Para tener un panorama más amplio acerca de las categorías, se realizó una consulta en diferentes motores de búsqueda y repositorios institucionales, usando palabras clave como educación popular, preuniversitarios populares, resistencias desde la periferia, organizaciones de base comunitaria y organizaciones sociales.

Entre los recursos consultados se encuentra la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), el Repositorio Institucional de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, la Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe de CLACSO y el motor de búsqueda Google Académico. La elección de estos recursos se basó en el principio de acceso abierto a la información y la gran variedad de temas, especialmente en ciencias sociales.

La búsqueda se concentró en Colombia y Latinoamérica debido a la abundancia de investigaciones disponibles en esta región, lo cual puede resultar enriquecedor para el propósito del presente trabajo. En consecuencia, las categorías se abordarán siguiendo el orden antes mencionado.

Al abordar la categoría de OBC, se seleccionaron las cinco investigaciones con mayor relación al proceso popular que se sistematiza aquí, entre ellas la de Corrales y Hernández (2017) en Costa Rica. Las autoras resaltan cómo estas organizaciones, al apostar por la autogestión y el fortalecimiento de capacidades como la participación ciudadana y la planificación estratégica, lograron no solo identificar problemáticas locales, sino también impulsar sus propias soluciones en el marco del Plan Nacional de Desarrollo de la Comunidad donde “se establecen las diversas potencialidades que las organizaciones de base comunitaria pueden aprovechar para estimular la cooperación y participación activa y voluntaria de la población, en un esfuerzo total para el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades” (Corrales y Hernández, 2017, p. 93).

La sistematización de sus experiencias además de evidenciar su importancia en el desarrollo social, también muestra la necesidad de que estas potencialidades se fortalezcan mediante procesos de formación y acompañamiento.

Esta misma dinámica puede rastrearse en Cali, donde Bermúdez (2010) analiza el quehacer de doce organizaciones comunitarias que, desde su autonomía, enfrentan los problemas sociales de sus barrios. Su investigación revela que, aunque las formas organizativas varían, existe una constante: la construcción colectiva de respuestas a partir de los propios recursos de la comunidad. La autora enfatiza que el trabajo conjunto entre el Estado y las organizaciones es esencial, pero que la autonomía sigue siendo el eje de estos procesos (Bermúdez, 2010).

Más allá de las estrategias institucionales, las manifestaciones culturales también se han constituido en espacios de resistencia y organización comunitaria. Álzate (2010) encuentra en las Fiestas de San Pacho, en Quibdó, un importante mecanismo de cohesión social, reivindicación territorial y fortalecimiento del liderazgo comunitario, especialmente de las mujeres, pues como lo afirma:

Se puede considerar a las mujeres como eje de la interacción social en cada espacio comunitario en los que se encuentran, porque son las que generan gran parte de las redes de apoyo, solidaridad y se ocupan de buscar respuesta a las necesidades que presentan las fiestas. (Alzate, 2010, p. 172)

Alzate sostiene que las fiestas de San Pacho son una herramienta de organización comunitaria porque facilitan la participación de la comunidad en la toma de decisiones, promueven el sentido de pertenencia y la identidad cultural, son una oportunidad para que los habitantes de Quibdó se expresen y celebren su cultura y representan una forma de resistencia cultural (Alzate, 2010).

De esta manera, la necesidad de reconocer, recuperar y fortalecer los saberes de las comunidades también es abordada por Orozco y Franco (2014), quienes, a través de la sistematización de experiencias de tres organizaciones en el Pacífico colombiano, demuestran que este método investigativo no solo reconstruye la memoria de los procesos, sino que potencia la acción política de las comunidades frente a contextos de violencia y desplazamiento.

Para finalizar esta no tan amplia, pero enriquecedora búsqueda, es importante destacar el trabajo de Yuri Martínez (2020), titulado *Liderazgos en Procesos Comunitarios de la Comuna 4 de Altos de Cazucá*, esta investigación trata sobre los procesos educativos con líderes comunitarios en Altos de Cazucá. La autora, a partir de una investigación realizada en el marco

de la EP, identifica, en primera instancia, que los líderes comunitarios suelen tener estilos de liderazgo autocráticos y tradicionales, que excluyen a otros habitantes. Sin embargo, el proceso de formación puede promover el tránsito hacia un liderazgo transformador.

Mediante esta investigación, Martínez determinó que, a pesar de los años de experiencia de los líderes comunitarios, no se evidencian organizaciones propias de los habitantes. Los líderes plantean una complementariedad con agentes sociales externos, pero es importante garantizar que la labor comunitaria sea protagonizada por los líderes de los barrios.

De la misma manera, la autora asegura que la EP, en conjunto con el diálogo de saberes, ha permitido la construcción de contenidos acorde a las voluntades e intereses de los líderes comunitarios. Esto ha generado conocimiento o profundización sobre problemáticas contextuales, que pueden ser utilizadas para adelantar alianzas con propuestas acordes a los ideales de sociedad (Martínez, 2020).

La investigación de Martínez pone en evidencia cómo la EP y el diálogo de saberes promueven un tránsito de liderazgos autocráticos hacia formas democráticas y transformadoras, esenciales para construir organizaciones más autónomas y sostenibles.

Llegadas a este punto es importante destacar que para fines de este trabajo se ha optado por acoger la definición de OBC para hacer referencia, como lo plantea Claudia Bermúdez, a organizaciones de personas que tienen por objetivo dar respuesta a problemas específicos de sus territorios, como la falta de oportunidades laborales, el acceso a la salud, la educación y la cultura, entre otros (Bermúdez, 2010).

Los anteriores estudios se relacionan en cuanto a que la organización comunitaria, la autogestión, la cultura popular y la sistematización de experiencias son pilares esenciales para la resistencia y el desarrollo social en contextos de exclusión. En todos los casos, las comunidades

no solo enfrentan opresiones, sino que también reafirman su derecho a construir alternativas desde sus propios saberes, prácticas y sueños colectivos.

Avanzando al concepto de EP, se encontraron diversas investigaciones, de las cuales se seleccionaron seis que evidencian las propuestas que han surgido desde América Latina para dar respuesta a profundas desigualdades sociales y educativas. Varias de estas propuestas fueron lideradas por OBC, que desde propuestas de EP han logrado generar saberes, prácticas y pedagogías propias.

Una de las experiencias pioneras en Colombia fue la de Acción Cultural Popular (ACPO), estudiada por Luis Sarmiento y José Lima (2007). En un contexto marcado por el analfabetismo rural de la década de 1940, esta organización desarrolló una propuesta educativa dirigida a los campesinos, valiéndose de medios como la radio y la televisión para acercar contenidos sobre agricultura, salud y cultura. Más allá de la innovación tecnológica, ACPO promovió una forma de hacer educación desde y para las periferias, convirtiéndose en referente para las futuras experiencias de EP en América Latina (Sarmiento y Lima, 2007).

Décadas más tarde, ese mismo espíritu de resistencia se mantiene en los preuniversitarios populares, como lo muestra Diego Sánchez<sup>16</sup> en su tesis sobre estas experiencias en Bogotá. A partir de casos como la Escuela Popular Antorcha Educativa y el Colectivo también el Viento, el autor identifica cómo estos espacios educativos se diferencian de la educación tradicional al adoptar una pedagogía crítica, participativa y vinculada a luchas sociales. Además de preparar únicamente para un examen, los preuniversitarios populares se constituyen en espacios de formación política, donde el diálogo de saberes permite construir conocimiento situado, pertinente y emancipador (Sánchez, 2019).

---

<sup>16</sup> Educador popular de la Escuela Popular Antorcha Educativa, tallerista de Biología y Ciencias Sociales.

Esta conexión entre EP y acceso a la educación superior también es analizada por Carlos Vélez y Amanda Castro, quienes comparan las experiencias de Brasil y Colombia. En ambos países, los preuniversitarios populares funcionan como herramientas de democratización del conocimiento, guiados por principios éticos y políticos que desbordan los marcos institucionales. Los autores destacan que su horizonte no es solo académico, es profundamente transformador (Vélez y Castro, 2020).

Por su parte, Carlos Rentería y Claudia Vélez, desde el Chocó, exploran cómo la EP puede dialogar con los saberes ancestrales en la construcción de una educación ambiental crítica. En el Consejo Comunitario Mayor del Alto San Juan, la tradición oral, el respeto a la naturaleza y la defensa del territorio se articulan con una pedagogía participativa, ética y política. En este caso, la EP no solo construye conocimiento, sino que sostiene formas de vida que resisten al extractivismo y a la deshumanización (Rentería y Vélez, 2020).

El feminismo también trae aportes imprescindibles a este trabajo. La experiencia de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), sistematizada por Imelda Sáenz y María Lucía Rapacci, da cuenta de una EP feminista que busca transformar las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Reconociendo la opresión patriarcal que atraviesa todas las esferas de la vida, REPEM plantea que las mujeres deben ser sujetas activas, capaces de liderar y transformar, desde su propia voz los procesos educativos y sociales (Sáenz y Rapacci, 2011).

En esa misma línea crítica, Prieto *et al.* (2020) analizan la articulación entre educación superior y EP en Cuba. A pesar de las diferencias estructurales, las autoras encuentran puntos de convergencia entre ambas apuestas: el énfasis en lo colectivo, en el aprendizaje desde la experiencia y en la transformación social. Su análisis demuestra que es posible tender puentes entre los saberes institucionales y los saberes populares sin que uno subsuma al otro.

Finalmente, desde Argentina, María Soledad Boquín y Gastón Canali presentan la experiencia de los Bachilleratos Populares en Bahía Blanca. Aunque la ciudad cuenta con una oferta educativa oficial para jóvenes y adultos, los movimientos sociales han planteado la necesidad de generar espacios propios, donde la educación sea un derecho y no una mercancía. Sin embargo, las tensiones con las prioridades del Estado y las urgencias sociales han limitado su expansión. Aun así, los autores insisten en que fortalecer la educación de jóvenes y adultos con un enfoque de EP sigue siendo un desafío vigente y necesario (Boquín y Canali, 2019).

Este breve esbozo sobre los antecedentes de la EP en América Latina recoge una variedad de experiencias que revelan el papel de la EP en la transformación de las condiciones de vida de las comunidades. A pesar de que la mayoría de los autores conciben la EP como una alternativa a la educación tradicional, centrada en la crítica social, hay una clara confrontación con la institucionalidad. En países como Colombia, la EP se ha trabajado principalmente en el plano comunitario y organizativo, mientras que, en las instituciones educativas formales ha sido limitado su desarrollo.

Las investigaciones, al abarcar varios procesos, no solo de Colombia sino de América Latina, muestran una amplia variedad de experiencias en EP en contextos como el urbano, rural, ambiental, feminista e institucional. Cada una de estas experiencias aporta a la comprensión de la EP como un campo de acción amplio y diverso.

Hasta el momento se ha presentado una serie de experiencias que abarcan las dos categorías propuestas inicialmente, haría falta, entonces, hablar sobre la tercera categoría: RHP. Esta categoría va a abrir paso a diversas formas de resistencia que hasta el momento no se habían contemplado en este trabajo. Una de estas experiencias es la de una educadora mexicana que lucha contra una reforma educativa que deja sin empleo alrededor de 70 educadores en el Estado

de Tlaxacala México, experiencia que es relatada por Manuel Sánchez Cerón (2021) en su artículo *La reforma educativa en Tlaxcala: una historia de resistencia*.

La reforma educativa de 2013 contra la que luchaba la educadora consistía en la evaluación docente como mecanismo para mejorar la educación, pero más allá de lo expuesto en el papel, esta reforma agudizaba las desigualdades entre los educadores. A partir de allí la docente inicia su militancia en el sindicato de educadores, por esta razón, ella junto con otros docentes es despedida. Este trabajo analiza la lucha de la docente contextualizando su experiencia en las condiciones históricas y políticas de México. Finalmente, con el cambio de gobierno de Manuel López Obrador (AMLO), las demandas del sindicato son tenidas en cuenta y los educadores que en un principio fueron despedidos son reintegrados al sistema educativo.

La resistencia de los educadores, no solo en México sino en las diferentes partes del mundo ha sido un factor clave para la defensa de sus derechos y la búsqueda de una educación justa e inclusiva. Al respecto y para concluir su trabajo, el autor agrega:

Un eje central de este análisis es el sujeto en lucha producto de la praxis cuyo origen radica en el reconocimiento de su condición de subordinación en la fase del desarrollo capitalista que le ha tocado vivir. Se observa en la práctica de la lucha el reconocimiento de la sustitución del sujeto colectivo por el sujeto individual y fragmentado que se traduce, no siempre, en la imposibilidad de la autonomía. (Sánchez, 2021, p. 59)

Las experiencias que se exponen aquí son respuesta a las políticas neoliberales que han precarizado la educación y que llevan a la fragmentación del sujeto colectivo. Es por eso que el *sujeto en lucha*, como lo plantea Sánchez, consciente de su condición de subordinación, decide tomar acción en defensa de sus derechos.

En este escenario de resistencia, convergen diversas luchas, incluyendo las de los pueblos indígenas, afrodescendientes, trabajadores, maestros, estudiantes, mujeres, entre otros. Luchas que están orientadas hacia el reconocimiento de los derechos y la defensa de la Vida, enfocadas en la transformación de las estructuras capitalistas predominantes. Muchas de estas iniciativas reconocen en sus prácticas que el capitalismo no solo oprime a los seres humanos, sino que también es responsable del sufrimiento de otras formas de vida, como la naturaleza y los animales.

Es en ese contexto en el que se enmarca el trabajo de Juan José Ponce, titulado *Feminismos antiespecistas en Ecuador y Colombia: prácticas queer y veganismos decoloniales*. Este artículo analiza la relación entre los feminismos y los animalismos antiespecistas en Ecuador y Colombia, desde la perspectiva de los feminismos antiespecistas del sur. Dichos feminismos guardan estrecha relación con los movimientos descolonizadores y comunitarios, ya que sus alianzas están encaminadas a la defensa de la vida. Desde sus lineamientos políticos (que son diversos) tienen una gran capacidad para reconocer y enfrentar la alteridad, pues desde su lugar de enunciación se incluyen los animales no humanos (Ponce, 2024).

La investigación de María Morales *et al.*, (2014) se enmarca también dentro de la categoría RHP, en su trabajo intentan comprender de qué manera los jóvenes construyen la subjetividad política y las prácticas de resistencia ejercidas ante las representaciones hegemónicas impuestas por el capital y la sociedad adulta. Las autoras definen estas dos categorías a lo largo de su trabajo, por un lado, la subjetividad se configura a partir del sentimiento de pertenencia por su territorio, las acciones de transformación y la construcción colectiva de memoria e identidad. Por otro lado, están las prácticas de resistencia que exigen un carácter crítico y reflexivo frente a las relaciones de poder, creatividad y una intencionalidad

política. Esta investigación pone en evidencia el papel que tienen los jóvenes como agentes transformadores de sus comunidades y su capacidad de resistencia.

Por el mismo camino, y para finalizar esta sección, es importante exponer el caso del Paro Nacional del 2021 en Colombia, este *estallido social* evidenció el poder de las OBC en la transformación social. Gestado desde la base logró generar cambios significativos, incluso llegando a influir en las elecciones presidenciales de 2022. A este respecto, Adolfo Álvarez (2022) hace un interesante trabajo titulado *El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación*.

El autor inicia su trabajo haciendo una contextualización sobre las causas que llevaron al estallido social, una de ellas fue el proyecto de reforma tributaria del gobierno de Iván Duque. El paro se organizó en diferentes puntos del país y tuvo como epicentro varias ciudades, una de ellas fue Cali, ciudad en la que centra su análisis. Aunque inicialmente se tenía previsto un paro pacífico, la presencia de la fuerza pública, especialmente del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) llevó a confrontaciones violentas que dejaron como saldo múltiples violaciones a los Derechos Humanos y un saldo de alrededor de 50 muertos.

El paro tuvo múltiples motivaciones, más allá del proyecto a la reforma, estas motivaciones revelan la insatisfacción con las condiciones de vida en Colombia. La participación de diversos actores, incluyendo el Gobierno Nacional, el Comité de Paro, organizaciones sociales, grupos armados y la conformación de un movimiento juvenil y popular llamado Unión de Resistencia Cali (URC) muestra la complejidad de la situación (Álvarez, 2022).

La anterior revisión bibliográfica recoge algunos artículos que dan cuenta, de la importancia de las OBC en el desarrollo social de las comunidades en Colombia y

Latinoamérica. Estas organizaciones abordan diversas problemáticas sociales y se caracterizan por su enfoque crítico y reivindicador, su autonomía y su autogestión.

Por otro lado, se puede destacar que la EP emerge como una herramienta poderosa para enfrentar las desigualdades sociales. En Colombia, la EP ha cobrado un nuevo giro y se ha desarrollado a través de los preuniversitarios populares que tienen como objetivo democratizar la educación superior y promover una formación crítica y transformadora.

Para finalizar esta sección, es importante destacar que los diferentes trabajos consultados dan cuenta de las formas de resistencia que surgen en la periferia para hacer frente a las desigualdades políticas y sociales. Estas resistencias evidencian la importancia de las organizaciones y la movilización comunitaria en la defensa de la vida digna.

#### **4. Lo que la práctica aún no ha dicho**

Colombia ha experimentado cambios importantes en su sistema educativo desde la década de 1990, esto debido a las reformas neoliberales que adoptaron gobiernos anteriores, lo que acentuó aún más las desigualdades educativas, especialmente en el acceso a la educación superior (Sánchez, 2019). Según datos del informe No. 75 del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana titulado *Cifras de educación superior en Colombia: inscritos, admitidos y matriculados a primer curso*, publicado en julio de 2023, el cual recoge datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y del Banco Mundial:

Existe una diferencia importante cuando se habla de tasas de admitidos y matriculados.

En el caso del sector oficial, el nivel de inscripciones es muy alto, pero la tasa de admisión es muy baja, por la capacidad de las instituciones ante la alta demanda que

presentan sus programas, y la tasa de matriculación a primer curso es alta, pero con un espacio de mejora de un 20%, lo cual apoyaría a mejorar el acceso y la cobertura. Para el sector privado, el número de inscripciones es menor al del sector oficial, pero la tasa de admisión es mayor, por su capacidad, y la tasa de matriculación a primer curso, aunque es menor a la del sector oficial, es alta. (Salgado, *et al.* 2023, p17)

Este informe destaca una importante desigualdad en el acceso a la educación superior en Colombia en relación con países como Chile, Argentina y Corea del Sur, los cuales tienen una cobertura del 80-100 %, mientras que, en Colombia, para el 2021, la tasa de cobertura se ubicó en el 53,94% (Salgado, *et al.* 2023). Según este informe, se podría inferir que existe una desfinanciación a la educación pública y un incremento de la cobertura de instituciones de educación superior de carácter privado.

Sin embargo, a la fecha, se ha reportado un descenso importante en cuanto a la demanda de la educación superior, esta situación alarma a las instituciones educativas, porque según un artículo publicado por el periódico El Colombiano, que cita cifras del DANE y de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), no hay demanda que logre cubrir el escaso porcentaje de cobertura antes mencionado.

Entre las posibles causas de este fenómeno está principalmente la baja demográfica de los últimos años, pero también los rezagos de la cuarentena y el auge de la educación virtual, el establecimiento de instituciones enfocadas a la educación para el trabajo, entre otras (El Colombiano, 2025). Es importante mencionar este fenómeno, porque si bien, en la actualidad pareciera que existen más oportunidades para acceder a la educación superior, hace unos años la realidad era totalmente diferente. Valdría la pena ahondar en este tema para conocer por qué cada vez hay menos demanda en la educación superior.

Es en el contexto de hace alrededor de 15 años, cuando acceder a la educación superior era una tarea casi imposible, que surgen los *preuniversitarios*, entidades que tienen por objetivo preparar a los jóvenes para las pruebas de admisión de universidades como la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia, o la Prueba Saber 11° que prepara el Instituto Colombiano para la Evaluación a la Educación (ICFES) para los estudiantes de último grado escolar.

Sánchez (2019) hace un rastreo bibliográfico sobre esta categoría, identificando que los colegios en Colombia usan los resultados obtenidos en la Prueba Saber 11° para contratar este tipo de servicios del sector privado. En este hecho se puede establecer la relación que hay entre las pruebas estandarizadas y las desigualdades educativas en el acceso a la educación superior.

La iniciativa de los preuniversitarios, que nace inicialmente desde el sector privado y que, por tanto, es igualmente de difícil acceso, fue adoptada por las OBC para la conformación de Preicfes Populares (PIP) y Preuniversitarios Populares (PUP) que:

serían la estrategia educativa que se contrapone a las dinámicas privadas que han venido arraigando las desigualdades en el acceso a la educación superior, promoviendo el ingreso de los jóvenes de los sectores más desfavorecidos a las IES públicas, adaptados a la pedagogía de la educación popular (Sánchez, 2019, p 30).

Es así como en 2012 se constituye la Escuela Popular Antorcha Educativa, un PIP - PUP ubicado en el barrio Patio Bonito en la localidad de Techotiva (Kennedy) al sur de la ciudad de Bogotá, que le apuesta a facilitar el acceso de los jóvenes del sector a las universidades públicas, lo que implicaría una reducción en la desigualdad educativa en cuanto al acceso a la educación superior.

Desde la propuesta pedagógica de la EP, este PIP - PUP ofrece un espacio de formación guiado por profesionales y estudiantes universitarios para el fortalecimiento de habilidades como la lectura crítica, la matemática, las ciencias naturales, entre otras; además de incentivar el sentido crítico de los educandos.

La Escuela Popular Antorcha Educativa más allá de un preuniversitario, se convirtió en un espacio de encuentro, y de construcción colectiva. El trabajo realizado por educadoras y educadores transformó profundamente el tejido social del territorio, mostrando que la educación puede ser transformadora. Junto con otras iniciativas comunitarias, la Escuela Popular Antorcha Educativa contribuyó a fortalecer la participación de los habitantes de la localidad de Techotiva en decisiones sobre su educación, su salud, su entorno y su futuro.

**Figura 1**

*Escuela Popular Antorcha Educativa*



*Nota.* La organización se reunió en torno a la elaboración de un trapo o pancarta para una marcha en la localidad. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2019, Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1928623303976543&set=pb.100004866762259.-2207520000&type=3>

Sin embargo, a pesar del valor de todo este recorrido, no se ha llevado a cabo una Sistematización de Experiencias (SE), que recoja y analice en profundidad las prácticas educativas y pedagógicas que se gestaron desde lo meramente popular y que tienen incidencia en el tejido social de la localidad. Este vacío no solo dificulta el análisis crítico del proceso, sino

que impide que sus aportes se reconozcan como parte del saber educativo y pedagógico construido desde el territorio.

Abordar esta ausencia es importante porque esas prácticas, nacidas en la cotidianidad, en la autogestión y en el compromiso con lo comunitario, representan un aporte importante para la teoría de la educación popular y para las formas de hacer educación desde los barrios. Su sistematización podría inspirar y orientar a otros procesos similares e incluso incidir en otras formas de educar más allá de lo popular.

Sin ese trabajo de memoria, el proceso corre el riesgo de quedar relegado al pasado. Una SE permitiría reconstruir sentidos, reaprender de lo vivido y, sobre todo, compartir con otros y otras la riqueza de una experiencia educativa transformadora.

Este ejercicio de SE además de ser un ejercicio académico, es una responsabilidad ética y política con la comunidad y con quienes hicimos parte de este proceso. Es una forma de rendir cuentas, de detenerse a pensar lo que se hizo, cómo se hizo y por qué. Pero también es una oportunidad para devolverle al territorio un relato organizado, sentido, reflexivo y crítico que mantenga vivo el fuego de la Antorcha Educativa.

## **5. Lo que se espera cultivar**

En coherencia con lo anteriormente desarrollado, el presente trabajo se orienta hacia un conjunto de objetivos que buscan guiar el proceso de sistematización de experiencias de las prácticas pedagógicas y educativas de la Escuela Popular Antorcha Educativa. Estos objetivos permitirán delimitar el alcance del estudio y establecer las acciones necesarias para comprender, analizar y valorar las experiencias que han surgido en este preuniversitario popular,

reconociendo su aporte a la educación popular y su incidencia en el fortalecimiento del tejido social de la localidad de Techotiva.

### **5.1. Objetivo general**

Comprender el aporte de la Escuela Popular Antorcha Educativa, a través de su práctica educativa y pedagógica, a la construcción del tejido social y comunitario en la localidad de Techotiva (Kennedy) entre los años 2011 y 2025.

### **5.2. Objetivos específicos**

1. Recopilar información que dé cuenta de las prácticas educativas y pedagógicas desarrolladas por la Escuela Popular Antorcha Educativa a lo largo de su trayectoria.
2. Reconocer las prácticas educativas y pedagógicas de la Escuela Popular Antorcha Educativa desde los fundamentos teóricos de la educación popular.
3. Identificar prácticas educativas de la Escuela Popular Antorcha Educativa que contribuyen a la construcción de identidad barrial y sentido de pertenencia.

## **6. La tierra desde donde pensamos**

La experiencia de la Escuela Popular Antorcha Educativa (EPAE) se analiza desde una base conceptual apoyada en diferentes autores que han escrito desde las periferias. Esta revisión, articulada con el contexto del proceso, permite comprender las prácticas educativas y pedagógicas populares y su incidencia social en un territorio atravesado por desigualdades y barreras para acceder a la educación superior.

Bajo esta perspectiva, la lectura se organiza a partir de las categorías de análisis de Educación Popular (EP), Organizaciones de Base Comunitaria (OBC) y Resistencias Humanas desde la Periferia (RHP), entendidas como lentes que ayudan a explicar cómo, en la vida concreta del barrio, lo educativo y lo organizativo se retroalimentan como praxis y se traducen en vínculos, confianza, pertenencia y redes que aportan a la construcción de tejido social en la localidad.

### **6.1. Resistencias Humanas desde la Periferia**

El surgimiento del capitalismo, que para Immanuel Wallerstein (1979) surge en el siglo XVI con la caída del feudalismo y la colonización de América, trajo consigo una nueva organización social y económica:

En 1450, el escenario en Europa, pero no en otros lugares, estaba presto para la creación de una economía-mundo capitalista. Este sistema estaba basado en dos instituciones claves, una división «mundial» del trabajo y en ciertas áreas un aparato de Estado burocrático (Wallerstein, 1979, p. 89).

Enmarcado dentro de un gran sistema mundial, el capitalismo hace parte de una categoría llamada por Wallerstein *economía-mundo*, que funciona más allá de los límites de un Estado-nación y se organiza mediante una estructura jerárquica de centro, semiperiferia y periferia, donde cada zona desempeña funciones económicas diferenciadas.

En el centro o los Estados de centro hay una fuerte integración con la cultura, que “sirve como mecanismo para proteger las disparidades surgidas en el seno del sistema mundial y como máscara ideológica justificadora del mantenimiento de tales disparidades” (Wallerstein, 1979, p. 492).

Wallerstein es claro al afirmar que no puede referirse a las periferias como Estados periféricos, porque una de las características de las periferias es que tienen un escaso grado de autonomía y que, por ende, el Estado es casi inexistente, por esta razón, prefiere llamarlas áreas periféricas. Mientras que,

las áreas semiperiféricas que están entre el centro y la periferia en una serie de dimensiones, tales como la complejidad de las actividades económicas, la fuerza del aparato de Estado, la integridad cultural, etc. Algunas de estas áreas eran áreas centrales en versiones anteriores de una cierta economía-mundo. Otras eran áreas periféricas, promocionadas más adelante, por así decirlo, como resultado de la geopolítica cambiante de una economía-mundo en expansión (Wallerstein, 1979, p. 492).

De esta manera, Immanuel Wallerstein brinda un primer acercamiento al concepto de periferia. Hasta aquí es claro que la existencia de un Estado-centro, implica necesariamente la existencia de una periferia, la una no puede ser sin la otra dentro de un sistema-mundo capitalista. Además, Wallerstein, en su texto *El Moderno Sistema Mundial* (1979), hace mención que esta organización no es solo económica, sino también geográfica.

Mientras que para Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (2014), el anterior resultaría un análisis reduccionista, en tanto que se trata de una visión eurocéntrica donde se le atribuye la expansión colonial europea y el origen del sistema-mundo capitalista principalmente a la competencia entre imperios europeos, motivada por la búsqueda de rutas de comercio más cortas (De Sousa Santos y Meneses, 2014, p. 379).

La crítica fundamental que hacen De Sousa Santos y Meneses (2014) a este respecto es que la expansión colonial europea, especialmente hacia las Américas, generó una nueva

estructura de clases propia del capitalismo. Mientras que en los estudios de corte económico y político se prioriza el análisis de clases y cambios económicos, en los estudios culturales y poscoloniales las relaciones sociales y de dominación juegan un papel igualmente importante (p. 379). Y agregan, citando a (Grosfoguel, 2002):

Al contrario de la perspectiva eurocéntrica, la raza, el género, la sexualidad, la espiritualidad y la epistemología no son elementos añadidos a las estructuras económicas y políticas del sistema mundial capitalista, sino una parte constitutiva integral e imbricada del amplio y entramado «paquete» llamado el «sistema-mundo occidentalizado/cristianizado moderno/colonial capitalista/patriarcal» (De Sousa Santos, p. 382).

De esta manera, De Sousa Santos y Meneses comparan dos enfoques de estudio sobre el capitalismo, cada uno de ellos con sus aportes y sus limitaciones. Los teóricos poscoloniales, de las humanidades, entienden el capitalismo como un sistema cultural, en el que la cultura determina las relaciones económicas y políticas. Mientras que, los académicos del sistema-mundo, de las ciencias sociales, priorizan las relaciones económicas globales, considerando lo cultural y lo político como secundarios para la acumulación de capital.

Según los autores, el capitalismo debe entenderse no solo como un sistema económico, sino como una red de procesos económicos, políticos y culturales, interrelacionados con jerarquías de género, raza, sexualidad y clase (De Sousa Santos y Meneses, 2014, p. 379).

Enrique Dussel (1996), filósofo latinoamericano, retoma los conceptos de sistema-mundo y centro-periferia, pero agregándole matices filosóficos. En su obra *Filosofía de la Liberación*, Dussel expone cómo la filosofía de centro, es decir, la filosofía europea, se impuso durante cinco siglos como filosofía universal. En un marco geográfico, la filosofía se extendía hasta donde

terminaba el centro, más allá de esas fronteras, no había cabida para nada más; así, plantea la dualidad del ser y del no-ser: “el centro es; la periferia no es” (p. 17).

Para Dussel, la filosofía debe pensar la realidad, realidad que solo es posible pensar desde la periferia: “lo cierto es que pareciera que la Filosofía ha surgido siempre en la periferia, como necesidad de pensarse a sí misma ante el centro y ante la exterioridad total, o simplemente ante el futuro de liberación” (Dussel, 1996, p. 15).

En ese sentido, para Enrique Dussel la periferia sería el lugar desde donde se ha ejercido históricamente la opresión, el despojo y la dominación por parte de los centros de poder económico, político y cultural. La periferia no es solo una ubicación geográfica o económica, sino una posición histórica estructural dentro de un sistema-mundo que ha sido construido por la violencia colonial y neocolonial. Este concepto hace referencia a las prácticas, saberes y formas de organización que emergen desde los sectores históricamente excluidos del centro de poder.

En este orden de ideas, sería acertado asignarle un espacio geográfico a la periferia, espacio que ha sido nombrado por varios teóricos como Sur Global para hacer referencia a Latinoamérica, Asia y África, mientras que el centro vendría siendo Europa y Estados Unidos, países imperialistas que continúan ejerciendo un dominio neocolonial sobre el Sur Global.

La filosofía de la liberación surge pues, como una forma de resistencia frente a una totalidad no solo filosófica, sino también social, cultural y económica donde la periferia no existe. Es una respuesta ética frente a las múltiples formas de opresión, dominación y despojo. Desde la filosofía de la liberación se construyen alternativas y se proyectan horizontes de transformación social.

De esta misma forma, Franz Fanon (2016) se refiere también a la tensión que expuso Dussel entre el ser y el no-ser. Para Fanon, quien aborda el tema de la descolonización, el ser son

los colonos, mientras que el no-ser los colonizados, en otras palabras, centro y periferia, como se ha visto hasta ahora. La tensión a la que se refiere Fanon, se presenta en un espacio físico o geográfico, en dos zonas como lo plantea él:

La zona habitada por los colonizados no es complementaria de la zona habitada por los colonos. Esas dos zonas se oponen, pero no al servicio de una unidad superior. La ciudad del colono es una ciudad dura, toda de piedra y hierro. Es una ciudad iluminada, asfaltada, donde los cubos de basura están siempre llenos de restos desconocidos, nunca vistos, ni siquiera soñados. Los pies del colono no se ven nunca, salvo quizá en el mar, pero jamás se está muy cerca de ellos (Fanon, 2016, p. 35).

Esta realidad que expone el autor, realidad que acompaña el presente, se puede apreciar en el mayor acceso que tiene el centro a la salud, a la educación, al alimento, a la cultura, entre otros, frente a la periferia. A esto, Fanon agrega lo siguiente:

La ciudad del colonizado, o al menos la ciudad indígena, la ciudad negra, la “medina” o barrio árabe, la reserva es un lugar de mala fama, poblado por hombres de mala fama, allí se nace en cualquier parte, de cualquier manera. Se muere en cualquier parte, de cualquier cosa. Es un mundo sin intervalos, los hombres están unos sobre otros, las casuchas unas sobre otras. La ciudad del colonizado es una ciudad hambrienta, hambrienta de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz (Fanon, 2016, p. 36).

En concordancia con lo planteado por Fanon, se podría afirmar que la periferia no se acaba en la delimitación del Sur Global, sino que, dentro esta periferia o zonas colonizadas, se replican modelos de dominación y explotación que están al servicio de los colonos. Entonces, no se trata de una periferia como unidad, sino de la periferia como pluralidad, es decir, *periferias*. Sería ingenuo pensar al Sur Global como un todo homogéneo, cuando dentro de él están

contenidos diferentes pueblos y culturas marginadas dentro de la periferia, en contraste con el centro, como lo son los pueblos indígenas, las comunidades afro, los campesinos, las mujeres, la comunidad LGTBI+, entre muchos otros.

En ese sentido, Fanon plantea que lo único con lo que cuentan los colonizados es con la tierra, pues ella les permite vivir y alimentarse; así, la lucha por este territorio genera la necesidad de llegar desde la zona del no-ser, a la zona del centro, es decir, de la periferia al centro, esto implicaría necesariamente un enfrentamiento entre colonos y colonizadores, enfrentamiento legítimo como forma de ocupar el lugar que se les ha negado (Fanon, 2016, p.106).

La reflexión que ofrece Fanon sobre la lucha por la tierra como escenario de confrontación entre colonizados y colonizadores, permite comprender que la resistencia no se agota en esta forma de conflicto, sino que se extiende a múltiples formas de organización social y cultural. La defensa del territorio y de la vida exige a los pueblos disputar el espacio físico, y, también construir alternativas que les permitan respaldar su existencia y proyectar horizontes distintos al orden hegemónico. En este sentido, la noción de resistencia se amplía hacia prácticas colectivas que reafirman la identidad, la dignidad y la posibilidad de transformar las condiciones de opresión.

Las RHP nombran la capacidad de producir vida colectiva en medio de condiciones que niegan derechos y deslegitiman saberes. Es preciso citar en este punto a Albán Achinte (2009) quien propone la categoría de re-existencia y la define como:

los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y

visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. (Albán, 2009, p. 455)

Este concepto permite leer la experiencia de la EPAE como una forma situada de RHP que se organiza para abrir caminos hacia la educación superior cuando el acceso es un privilegio. En esa apuesta, la EP se vuelve horizonte y práctica concreta, porque los saberes del barrio se tratan como punto de partida para aprender, dialogar y construir criterios propios de formación.

## **6.2. Organizaciones de Base Comunitaria**

Es precisamente en este marco donde los movimientos sociales en América Latina cobran relevancia porque permiten mantener las prácticas de resistencia y transformación en los territorios. Estas prácticas organizativas articulan vínculos, saberes, formas de participación y apuestas políticas que permiten a las comunidades enfrentar problemáticas. Este movimiento son entendidos por Alfonso Torres (2023) como:

Sistemas de acción colectiva a través de los cuales las poblaciones en condición de opresión, dominación, exclusión o discriminación movilizan sus demandas e intereses a través de múltiples prácticas, institucionales e instituyentes, para lograr transformaciones significativas de los contextos y condiciones que generan las injusticias aludidas (p. 23).

Así, los movimientos sociales encarnan las luchas de las que nos habla Fanon (2016) en nuevas dimensiones, articulando la defensa política y económica con la producción de saberes y la acción pedagógica. Lejos de concebirse únicamente como actores de protesta, estos movimientos generan procesos educativos que buscan consolidar sujetos críticos y comunidades organizadas, capaces de incidir en la transformación social.

La educación popular y las pedagogías emancipadoras se convierten así en herramientas fundamentales para dar continuidad a la resistencia, ahora expresada en el plano cultural, pedagógico y organizativo. Al respecto, Alfonso Torres (2023) sostiene que:

En América Latina algunos movimientos procuran generar espacios y tiempos orientados a la educación de sus bases, de sus militantes y de sus dirigentes a través de acciones educativas formales e informales, muchas veces orientadas desde la educación popular u otras perspectivas pedagógicas emancipadoras. Además, en algunas coyunturas, los movimientos llevan a cabo procesos de producción de conocimiento, habitualmente en colaboración con grupos de investigadores de universidades u otras organizaciones de la sociedad civil (p. 24).

Desde ahí, la EPAE puede leerse como una organización barrial que convierte la formación preicfes y preuniversitaria en práctica comunitaria para transformar exclusiones, acompañando el camino hacia la universidad, activando vínculos, compromisos y horizontes compartidos. Esa relación con el mundo universitario, sin embargo, ocurre en un campo desigual marcado por jerarquías de saber, pues las universidades pueden estar “ancladas en la colonialidad del saber... [que] privilegia el conocimiento científico y deja por fuera otras lógicas de producción de conocimiento” (Albán Achinte, 2009, p. 457). Por eso, Antorcha disputa desde lo cotidiano quién puede estudiar, qué saberes cuentan y cómo se abren caminos reales hacia la educación superior, mientras fortalece la vida organizativa del barrio.

### **6.3. Educación Popular**

Históricamente, la educación popular se ha construido como una respuesta política y pedagógica frente a las desigualdades estructurales que atraviesan los sistemas educativos

tradicionales. No se trata simplemente de un enfoque pedagógico alternativo, sino de una práctica crítica y transformadora, que se compromete con la transformación de las realidades de los sectores populares.

A diferencia de la educación tradicional centrada en la adquisición de competencias funcionales al sistema económico, o lo que Freire (2022) llamaría “educación bancaria”, entendida ésta como:

un acto de depositar o transferir conocimientos a los educandos que deben memorizar y repetir (Freire, 2022), la educación popular se sitúa como una educación liberadora, cuya esencia pedagógica es el dialogo. Para Freire el conocimiento no se transmite de forma vertical, sino que se construye a través diálogo con los educandos<sup>17</sup>, reconociendo sus prácticas culturales, sus memorias y sus luchas, “el diálogo está ligado a un proceso investigativo que se inicia antes del encuentro entre educandos y educadores, cuando estos últimos se preguntan por el contenido del diálogo, por el sobre qué se va a dialogar.” (Cendales y Mariño, 2004, p. 24).

Como se expuso en el apartado de antecedentes, las propuestas de educación popular son múltiples y variadas, pueden estar enmarcadas en procesos de alfabetización como el trabajo de ACPO en Colombia, preuniversitarios como en Brasil y Colombia, ambientales y culturales como en el Consejo Comunitario Mayor del Alto San Juan o procesos feministas como la experiencia de REPEN; estas experiencias dan cuenta de la multiplicidad de procesos que surgen a partir de las necesidades de los territorios y que recogen los planteamientos de Cendales y Mariño (2004) quienes afirman que:

---

<sup>17</sup> Educando es un concepto que nace en contraposición a la figura de estudiante, quien se dedica a recibir contenidos pasivamente. El educando tiene un rol activo en tanto que educa y es educado, es participe de su educación: "el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa" (Freire, 2022, p. 61).

Entre las variadas maneras de comprender y asumir la educación, la Educación Popular es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social. (p. 10)

Esta propuesta pedagógica se aparta de las lógicas escolares tradicionales y se inscribe dentro de una perspectiva crítica que interpela las estructuras de poder que sostienen la desigualdad. Como lo plantea Cendales y Mariño (2004), la educación popular “es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social (p. 10).

La educación popular es un acto político en cuanto busca fortalecer la conciencia crítica no solo de los educandos sino también de los educadores; además, entre sus apuestas está fomentar la organización comunitaria y aportar a la transformación de las condiciones de vida. En Colombia, la educación popular ha sido una herramienta clave para resistir las políticas neoliberales que han desfinanciado la educación pública y profundizado la exclusión. Propuestas como los PIP y PUP, por ejemplo, encarnan esta apuesta pedagógica al brindar formación crítica a jóvenes que históricamente han sido excluidos del sistema educativo formal.

En este sentido, comprender la educación popular únicamente como un proceso político y comunitario sería insuficiente si no se articula con las discusiones teóricas sobre la pedagogía. Para que estas experiencias logren consolidarse como propuestas críticas y transformadoras, es necesario reconocer que se sostienen en prácticas pedagógicas y educativas que, además de responder a las necesidades sociales, configuran un campo de saber.

La *práctica*, que está comúnmente asociada con la ejecución de tareas, para la tradición marxista tiene un importante trasfondo. La *praxis*, por provenir del griego “πρᾶξις”, se trata de la

actividad que ejerce un individuo de manera consciente, es decir, no se trata solamente de realizar una acción sino de que esta sea una acción consiente, reflexiva y transformadora. Pero el concepto no se agota ahí, la praxis implica una acción acompañada por la teoría, es decir, no es suficiente con hacer, sino que es necesario comprender por qué se hace lo que se hace, cuál es el sentido de la acción y que la acción esté orientada a una finalidad ética y política (Sánchez, 2003, p. 29).

Adolfo Sánchez (2003), en su libro *Filosofía de la Praxis*, habla sobre la dimensión transformadora de la praxis, cuya finalidad es transformar las estructuras sociales y políticas, las formas de conocimiento y las relaciones de poder. Acogiendo la definición marxista, no sería desacertado hablar de una praxis pedagógica y educativa, es decir, la relación que existe entre la teoría y la acción consiente y transformadora, que brindaría las herramientas para hacer y entender la educación popular.

Así, Olga Zuluaga (1987) plantea una importante discusión acerca de la práctica pedagógica. Para la autora, ésta se ubica dentro del campo específico de la pedagogía como saber y disciplina. La práctica pedagógica no se reduce a la enseñanza, aunque la incluye, sino que se constituye como un espacio de producción de discurso, reflexión y métodos sobre cómo se enseña, qué se enseña y con qué fines. La práctica pedagógica, según Zuluaga, constituye un campo histórico y discursivo, pues no solo se ejerce en la interacción tallerista-educando, sino que articula instituciones, discursos normativos, métodos didácticos y formas de control:

La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho", ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía produce "formas" de enunciación de los saberes. Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de nuestra historia cultural, al convertir en objeto de análisis la memoria del saber

institucionalizado y de los sujetos que mediante él participan de una práctica (Zuluaga, 1999, p. 15).

A pesar de que la autora no habla explícitamente sobre la práctica pedagógica, de su obra se puede inferir que ésta se entendería como el conjunto de acciones, procesos y estrategias que una sociedad usa para formar a las nuevas generaciones. Tiene un carácter amplio y social, pues abarca los distintos modos en que la cultura, la política y las instituciones transmiten saberes, valores y normas.

En ese orden de ideas, el trabajo de Alfonso Torres (2023), *Prácticas Educativas en Movimientos Populares de América Latina*, vuelve a cobrar importancia porque aborda la categoría de práctica educativa, estas prácticas van más allá del aula y se alejan de las lógicas institucionales, son ejercicios participativos que se construyen a partir de las necesidades políticas, sociales y culturales de los movimientos sociales. Torres enuncia algunas formas de las prácticas educativas, como por ejemplo las iniciativas políticas de las organizaciones, las perspectivas pedagógicas emancipadoras como la educación popular, la construcción colectiva de un currículo, aspectos metodológicos entendidos como “el conjunto de orientaciones y criterios pedagógicos desde los cuales se desarrollan las prácticas educativas específicas” (p. 10), en los que se incluye el taller, la clase, el curso, entre otros. Asimismo, los procesos comunitarios establecen espacios de reflexión que muchas veces evolucionan en procesos investigativos o de producción del conocimiento" (Torres, 2023).

Lo anterior sirve como contexto para entender la EPAE como una experiencia de EP que se teje en la periferia como una apuesta colectiva por el derecho a la educación. En esa apuesta, la formación se concreta en la organización de un preuniversitario popular, que se apoya en un trabajo educativo que nace del territorio y que vuelve común la pregunta por el derecho a

estudiar y por el sentido social de la universidad (Sánchez, 2019). Mirada desde los principios que Freire (2022) atribuye a una educación liberadora y dialógica, esta experiencia reafirma que el conocimiento se construye desde el encuentro y desde preguntas sobre el mundo que se habita, en coherencia con la idea de que el diálogo exige preguntarse por el sobre qué se dialoga (Cendales & Mariño, 2004, p. 24).

En el caso de este tipo de procesos, esa pedagogía se hace posible gracias a decisiones organizativas que también educan, al desarrollarse en espacios de uso comunitario y de manera voluntaria y gratuita, retomando explícitamente el legado de la educación popular para preparar críticamente a jóvenes de sectores populares en su aspiración de ingresar a instituciones de educación superior, lo que permite comprender a EPAE como una OBC que convierte la formación en práctica colectiva y en construcción de lazos en el barrio (Sánchez, 2019).

## **7. El modo de sembrar**

A partir del anterior marco teórico, se vuelve necesario generar una ruta metodológica, que brindará una serie de herramientas para el alcance de los objetivos. Por esto, en este apartado se explica el enfoque epistemológico, teórico y metodológico que orienta el trabajo.

En ese sentido, la metodología de este trabajo es de corte cualitativo y se estructura alrededor de la Sistematización de Experiencias (SE). La elección de este modelo de investigación responde a las necesidades del objeto de estudio: las prácticas educativas y pedagógicas de la Escuela Popular Antorcha Educativa (EPAE), una Organización de Base Comunitaria (OBC), que como se comentaba anteriormente, tenía el objetivo de reducir las brechas en cuanto al acceso a la educación superior en la localidad de Techotiva (Kennedy) en Bogotá. La SE permite reconstruir, ordenar e interpretar críticamente las experiencias de la voz

de sus participantes, reconociendo que en los procesos sociales y educativos se generan saberes, aprendizajes y sentidos que exceden la descripción práctica. Tal como sostiene Jara (2018):

Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. (p. 54)

En ese orden de ideas, la SE permite que los sujetos involucrados en la práctica se reconozcan como productores de conocimiento y como agentes activos en la transformación de su práctica.

### **7.1. Enfoque epistemológico y pertinencia de la sistematización de experiencias**

La presente investigación tiene una orientación crítico-interpretativa y participativa, fundamentada en las tradiciones latinoamericanas de la Educación Popular (EP) y la SE, que constituye el diseño metodológico central de esta tesis.

Según Oscar Jara (2018):

la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de *curiosidad epistemológica* y supone *rigor metódico* para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un

conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. (p. 55)

Al igual que Jara, Alfonso Torres (2019) plantea que la SE es una investigación participativa que busca comprender y potenciar prácticas de transformación social, articulando la reflexión colectiva y el compromiso político de los sujetos que intervienen en la acción, y agrega que:

la sistematización en perspectiva crítica constituye en sistema autoobservador donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, el principio de objetividad (imposible y no deseado) es desplazado por el de reflexividad según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen. (Torres, 2019, p. 85)

El enfoque epistemológico de la SE es posible gracias a la dialogicidad, heredera directa de la educación popular freireana. En este horizonte, la educación se concibe como praxis, es decir, como la unidad inseparable entre acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2022, p. 52). En *Pedagogía del oprimido*, Freire plantea que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2022, p. 52), afirmando que la investigación de la realidad no puede separarse de la acción transformadora sobre ella. En este trabajo, esta visión se adopta como fundamento pedagógico-epistemológico: leer la realidad educativa de la Escuela Popular Antorcha Educativa (EPAE) implica también actuar sobre ella para transformarla, en coherencia con los principios de la educación como práctica de libertad.

La SE también se inscribe en las epistemologías del Sur, al desafiar los métodos positivistas y su pretensión de neutralidad. Tal como señala Cogollo (2016), la sistematización “constituye una posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos desde la práctica social y política” (p. 53). Desde esta mirada, la validez del conocimiento se fundamenta en su capacidad de transformación social y en su diálogo de saberes entre academia, comunidad y territorio.

Al ser la EPAE una OBC, política y pedagógica, creada como una apuesta para democratizar el acceso a la educación superior de los y las jóvenes de la localidad de Techotiva, y fortalecer su tejido social, la SE se convierte en un enfoque pertinente al reconstruir algunos elementos de su trayectoria como práctica política y cultural de resistencia en la periferia.

## **7.2. Diseño metodológico, participantes y fuentes**

Como se ha mencionado a lo largo de este apartado, el diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en la SE como estrategia de investigación cualitativa participativa que busca comprender, interpretar y transformar las prácticas sociales desde su propia historicidad. Como lo plantea Jara (2018),

aunque todavía el término de sistematización se sigue utilizando de manera ambigua, hay mucho consenso alrededor de una noción más interpretativa y crítica y no en torno a una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación. Podríamos decirle que efectivamente está confirmado que existe una práctica específica que merece llamarse así y diferenciarse de otros esfuerzos similares o complementarios; que el marco epistemológico predominante definitivamente no es positivista y sí más dialéctico,

interpretativo, crítico e histórico; que ya la metodología no es una debilidad insalvable (p. 50)

En ese orden de ideas, la SE constituye un proceso dialógico, intencionado y crítico mediante el cual los sujetos implicados reconstruyen colectivamente sus prácticas para descubrir sentidos y aprendizajes emergentes.

### ***7.2.1. Diseño general***

Para la realización de esta SE, fue necesario partir, en primera instancia, de un relato personal. Este relato surge de mi interés por teorizar a partir de las vivencias y procesos desarrollados en la organización. En él, narro mi proceso de acercamiento a la EPAE y la forma en que, gradualmente, me integré a las dinámicas barriales y comunitarias. Como plantea Óscar Jara: “Es indispensable haber participado de alguna manera en la experiencia que se va a sistematizar” (Jara, 2011, p. 8). En este sentido, mi participación y experiencia durante más de seis años como tallerista del componente de Análisis Textual, ha sido un elemento central para el desarrollo de este trabajo.

Este relato permitió extraer tres categorías, sobre las que se han estado trabajando a lo largo de esta investigación: educación popular, organizaciones de base comunitaria y resistencias desde la periferia, que fueron abordadas y fundamentadas en el marco teórico.

En este trabajo, dichos ejes guían el proceso de análisis de la EPAE, organización comunitaria y educativa que trabajó entre 2011 y 2025 en la localidad de Techotiva, cuyo trabajo implicó prácticas pedagógicas y educativas populares que articularon la formación política, la organización barrial y el acceso a la educación superior.

De acuerdo con Freire (2022), toda lectura crítica de la realidad implica una acción transformadora, de modo que el conocimiento no se limita a interpretar el mundo, sino que busca

transformarlo (p. 52). En coherencia con esta perspectiva, el diseño metodológico de este trabajo parte del principio de praxis investigativa, en la que los sujetos son simultáneamente investigadores y protagonistas de su experiencia.

### **7.2.2. Participantes**

A partir de tres talleres de formación que giraron en torno a sensibilizar a los y las talleristas de la EPAE en cuanto a la importancia de una sistematización de experiencias del proceso comunitario, afianzando los lazos y afectos, y dos talleres de socialización del estado de la sistematización; se logró una amplia participación y consenso de los integrantes de la organización, unos involucrados más que otros, pero todos al tanto de la importancia de la SE.

Es importante destacar aquí, que dado a que, como se comenta en el relato previo, la organización ha permanecido los últimos meses inactiva, es decir, sin programas PUP ni PIP ofrecidos a la comunidad, lo más acertado fue trabajar con el equipo de talleristas<sup>18</sup>. Aunque la organización estuvo informada y se acogió a lo propuesto para la SE, solo se recogieron seis relatos de seis educadores populares, una de ellas ex educanda del proceso y ahora incorporada como educadora popular. A partir de estos relatos se procederá con el análisis de resultados.

### **7.2.3. Fuentes y técnicas de recolección**

Este trabajo se realizó a partir de relatos, una técnica que responde a la naturaleza dialógica y participativa de la SE y al principio freireano según el cual “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (Freire, 2022, p. 34), lo que implica comprender las prácticas educativas como narrativas vivas inscritas en el contexto social y cultural de los sujetos.

---

<sup>18</sup> En metodologías de educación popular, el taller se asume como un espacio de construcción colectiva del conocimiento y, en ese marco, “el/la tallerista es considerado/a un facilitador/a” (Vélez Orrego, 2008, p. 56), es decir, alguien que acompaña el proceso.

En este momento se recopila y reconstruye la memoria viva de la experiencia. Siguiendo a Ghiso (1998), la recuperación no se limitará a describir hechos, sino que buscará releer la práctica desde las voces de sus protagonistas, reconstruyendo sentidos y aprendizajes. Por esta razón, los talleristas que participaron del ejercicio lo hicieron a través de relatos, donde cada uno narró sus experiencias en torno a un eje temático a través de sus sentimientos y emociones, que son indispensables también para esta SE.

En ese sentido, mediante los talleres de formación y socialización, junto con la organización se establecieron tres ejes temáticos: el sentido de la escuela popular, las prácticas pedagógicas y educativas populares, y el género. La idea era que, a partir de la narración libre, el o la tallerista desarrollara el tema, con algunas intervenciones de la persona que realizaba la grabación. Dos de estos tres relatos se realizaron de manera presencial, mientras que el tercero a través de Google Meet, siempre con el pleno conocimiento y consentimiento de estar siendo grabados, y tuvieron un tiempo de duración de entre 30 a 60 minutos (ver anexos).

Los otros dos relatos, que abordan las temáticas de la formación política en entornos populares y el relato de una experiencia pedagógica popular, fueron relatos escritos sobre temas de libre elección.

#### ***7.2.4. Sistematización y análisis***

Los datos recolectados se transcribieron textualmente y luego fueron sometidas a análisis. Para ello se diseñó una matriz de análisis<sup>19</sup>, con las siguientes columnas:

- **Categoría analítica:** categoría mencionada en el marco teórico: Educación Popular, Organización de Base Comunitaria y Resistencias Humanas desde la Periferia.

---

<sup>19</sup> Como se puede ver aplicada en los relatos de los anexos, sección 12.

- **Tipo de práctica observada (educativa o pedagógica):** criterio operativo que distinguió si el extracto relata una práctica educativa formal (orientada a currículo) o una práctica pedagógica amplia (aprendizaje comunitario o cultural).
- **Nota (contexto o precisiones):** anotaciones breves sobre el entorno o situación en la que ocurrió la práctica (fecha, lugar, actores involucrados, circunstancias especiales) para enriquecer la interpretación.
- **Extracto textual del relato:** cita literal de la respuesta del narrador o de la transcripción correspondiente, preservando sus palabras exactas para evidenciar la voz comunitaria.
- **Observación analítica preliminar:** interpretación inicial del investigador relacionada con la categoría de análisis.

**Tabla 1.***Matriz de análisis*

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
EP OBC RHP	Educativa / pedagógica	(Nota para etiquetar)	(Tomado del relato)	(Observación)

*Nota.* Tabla en la que se registraron las observaciones hechas a los relatos.

La aplicación de esta matriz permitió analizar sistemáticamente los relatos. Cada relato se segmentó en párrafos temáticos, con su respectiva nota, para luego colocar las observaciones de análisis. Este procedimiento facilitó comparar fragmentos similares entre distintas entrevistas y ver patrones emergentes. En efecto, al agrupar el material bajo las categorías predefinidas se comenzó a revelar la “lógica del proceso vivido” en la EPAE.

Por ejemplo, se observó que muchos extractos codificados como EP compartían la mención de principios freirianos (diálogo, horizontalidad), lo que reafirmó la coherencia interna

de esa categoría. De igual modo, al cotejar las entradas de RHP con las de OBC, surgió que los participantes vinculaban actos de aprendizaje colectivo con formas de resistencia cotidiana en el barrio. Así, la matriz hizo explícitas las relaciones recurrentes.

Por otro lado, la herramienta matriz facilitó identificar patrones, relaciones y sentidos colectivos a partir de los testimonios. Siguiendo la lógica interpretativa, se pudo interpretar los múltiples significados subyacentes en las narraciones.

Así, de esta manera, un diseño interpretativo-participativo con la sistematización de experiencias, garantizó un análisis riguroso y significativo. La estructura permitió unir voces individuales en patrones comunes y descubrir las relaciones internas entre categorías conceptuales, tal como prescribe la sistematización crítica de la experiencia. De este modo, el análisis arrojó una comprensión integradora de cómo las prácticas educativas y pedagógicas de la EPAE se nutren mutuamente, fortaleciendo a la comunidad, y constituyéndose en formas de resistencia humana en la periferia. Todas estas interpretaciones respetan la perspectiva de la comunidad, pues parten de sus propios relatos y visibilizan sus saberes en la construcción del tejido social local.

## **8. Lo que germinó en el territorio**

Como se vio anterior anteriormente, los relatos transcritos fueron analizados a través de las matrices analíticas diseñadas, las cuáles permitieron identificar subcategorías para un posterior análisis. A la luz de las categorías de análisis Educación Popular (EP), Organizaciones de Base Comunitaria (OBC), y Resistencias Humanas desde la Periferia (RHP), se pudo identificar las prácticas educativas y pedagógicas de la Escuela Popular Antorcha Educativa

(EPAE) y su incidencia en la localidad de Techotiva. Los resultados obtenidos fueron ordenados desde la iniciativa de llevar el conocimiento de la universidad al barrio.

### **8.1. Llevar la universidad al barrio**

Es preciso iniciar este análisis con una de las consignas de la organización: “llevar la universidad al barrio”. Desde el relato 1 esta expresión aparece referida a las discusiones que circulaban en espacios universitarios con apuestas territoriales situadas en las periferias.

Apuestas que tenían como propósito la transformación social a partir de la educación popular, sin que se convirtiera en un ejercicio de réplica académica.

En este primer relato, el participante hace referencia a un llamado asociado a organizarse y proyectarse territorialmente, “ir al barrio”. Consigna surgida en medio de los procesos estudiantiles del 2011 alrededor de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que se levantó en contra de la reforma a la educación superior de la Ley 30 de 1992:

O sea, en todo este fenómeno de 2011 de la MANE, que empiezan a aparecer todos los preuniversitarios, como a darle ese sentido en torno a ir al barrio o llevar la universidad al barrio y las preocupaciones un poco por eso, como en esos orígenes. (Relato 1, tallerista de Filosofía y Análisis Textual, párr. 1)

Continuando su relato, el participante comentó que la idea de “llevar la universidad al barrio” colocaba la educación como medio para incentivar discusiones del barrio y reconoció que el preuniversitario no era el sentido principal de la EPAE. La formación se presenta políticamente y situada, rescatan las prácticas, saberes y conocimientos que se gestaban en el barrio, para la transformación activa del mismo.

Entonces como en ese origen, por un lado, como esos intereses; por el otro, está como esa idea política de la formación, de la discusión, de querer como poner otras discusiones y

empezar a hacer cosas a través de la educación. Y pues, digamos que es una coincidencia que termine siendo un preuniversitario, pero pues coincidencias que tiene que ver con el sentido de la época y el momento que estaba atravesando mucha gente. (Relato 1, tallerista de Filosofía y Análisis Textual, párr. 5)

La relación entre la universidad y el barrio no se da de forma lineal. En este mismo relato 1, el participante afirma que el contacto con la EP puede ocurrir primero desde un acercamiento en la universidad, pero que su sentido se consolida cuando se trabaja en un proceso barrial:

(...) ahí estaba como ese interés educativo bastante fuerte, yo, por ejemplo, me conecté con la educación popular en la universidad, ¿sí? O sea, como teóricamente, pero fue hasta que fui a Antorcha que le encontré sentido a la educación popular. (Relato 1, tallerista de Filosofía y Análisis Textual, párr. 3)

Lo anterior encaja perfectamente con el relato previo, que, desde una experiencia distinta, ubica el primer acercamiento a la educación popular en un seminario universitario con una posterior apropiación en el trabajo barrial, además muestra que el lenguaje académico puede generar una barrera que no siempre permite apropiación inmediata. Allí se evidencia que “llevar la universidad al barrio” también implica un ejercicio de traducción a otras variedades lingüísticas:

La verdad no comprendía mucho de lo que hablaban, más parecía un seminario para educadores populares conocedores que para interesados. Entonces preguntaba seguido a mis compañeros cosas como “¿qué son las organizaciones de base?”, pues era un término que repetían muy seguido. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 2)

La distinción entre prácticas pedagógicas y prácticas educativas se vuelve visible. Por un lado, se podría relacionar lo pedagógico con las discusiones sobre la necesidad de empezar a

actuar sobre y en el territorio y el sentido de esta formación. Por otro lado, lo educativo se relaciona con las convocatorias, las redes, las decisiones colectivas y la proyección territorial que hace posible la práctica.

Más adelante, en este mismo relato se narra cómo la noción de OBC deja de ser algo abstracto y su definición aparece en la práctica educativa barrial, durante la llegada a un taller en Patio Bonito. Bajo esta misma noción, en el relato 4 “llevar la universidad al barrio” se narra como respuesta a desigualdades materiales y de acceso a la educación superior. Aquí, la participante manifiesta cómo fue que a través del colegio logra conectarse con la organización que le ofrecía una opción asequible y comunitaria. Este relato se conecta con la categoría de RHP, ya que el proceso barrial funciona como alternativa real para quienes no pueden pagar.

(...) había dos opciones para realizar ese preicfes, la primera era por parte de una institución privada dedicada a esto, cuyo valor rondaba los 250.000 pesos. La segunda opción era la de Antorcha educativa cuya opción era accesible para aquellos que no contábamos con el dinero. (Relato 4, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 1)

Estos relatos permiten comprender que la consigna de “llevar la universidad al barrio” es una relación circular. Se trasladan discusiones y referencias asociadas a experiencias académicas hacia el territorio, y a la vez el territorio reconfigura el sentido de esas discusiones al convertirlas en prácticas educativas. La consigna se vuelve forma concreta de estar en el barrio, de incidir en lo popular y de construir identidad colectiva.

## 8.2. Techotiva: mi barrio, mi raíz

En esa misma relación circular, la EPAE se expresó en lo popular con acciones y decisiones que marcaron presencia en el barrio y que abrieron el diálogo desde la vida cotidiana. La incidencia de Antorcha Educativa en la localidad de Techotiva se podría describir como una práctica que fue posible gracias a las acciones educativas y a las decisiones pedagógicas ancladas a la vida cotidiana del barrio.

Fue un ejercicio que articuló convocatoria, producción de espacios y prácticas de encuentro, donde la EP se consolidó como experiencia viva en el territorio. En ese sentido, aprender y enseñar se reubicaron en relación con las dinámicas barriales, desplazando la formación más allá del formato tradicional de clase y vinculándola con procesos organizativos, militantes y comunitarios.

En el relato 2 se evidenció que la incidencia se expresó en la capacidad de producir presencia, disputar sentidos y generar impacto territorial mediante acciones como la intervención del espacio público, la creación de escenarios de encuentro y la construcción de lecturas críticas sobre las desigualdades sociales. Es por eso el título de este apartado, una frase que hace alusión al mural que se realizó en el Salón Comunal de Patio Bonito II en 2019 y que tiene que ver con la identidad barrial que intentaba fortalecer la organización:

[...] en la que se pintaban murales, se hacían cosas en el territorio, había un impacto. Se estaba consolidado como agente de tensión, como agente de disputa, como un agente que crítico en el territorio, y participativamente crítico en lo político del territorio. (Relato 2, tallerista de Filosofía y Ciencias Sociales, párr. 36).

**Figura 2***Mural Techotiva: mi barrio, mi raíz*

*Nota.* Mural realizado por la organización en el Salón Comunal de Patio Bonito II. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2019, Facebook <https://web.facebook.com/photo/?fbid=1054664318039117&set=a.123570811148477>

A partir de estos performances se evidencia una clara RHP, como persistencia de la acción colectiva. La identidad aparece en las formas de nombrarse, de hablar y habitar espacios, y las OBC se encargan de fomentar las prácticas educativas necesarias para fortalecerla. Es aquí donde es necesario no renunciar a la variedad lingüística propia, una apuesta que la EPAE tenía como objetivo en razón de la EP, la lengua se vuelve parte del vínculo que permite la formación:

El solo hecho de usar palabras que no se encuentran registradas en la “norma culta” del español, como por ejemplo parche, parchar, makia, cuchillo, farra, etc., significaba una acción consciente que ejercíamos como organización y que nos confería una identidad lingüística como habitantes de ese territorio. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 31).

La identidad lingüística podría asumirse como una práctica educativa que se manifiesta en el acuerdo de consensuar un código como parte de la vida organizativa. No se da únicamente en el plano lingüístico, sino también en el cultural, esto implica la revitalización y el sentido de

pertenencia a una variedad lingüística que ha sido históricamente rechazada por el centro y por la denominada “norma culta”.

Pero eso le empieza a dar un origen al proceso, como esos dos sentidos. Y yo creo que después empieza como esa idea de la identidad, de lo cultural; un poco como en relación de crear una identidad en ese espacio, y crear una identidad de acción alrededor de eso.

(Relato 1, tallerista de Filosofía y Análisis Textual, párr. 9).

Esa “identidad de acción” también puede verse como producto de las mismas prácticas educativas y la enunciación como producto de las prácticas pedagógicas. Esto porque la identidad de acción nace del formar y ser parte de una OBC, al compartir dinámicas, mociones, reflexiones, espacios comunes, diálogos, se van construyendo los cimientos mediante las practicas educativas que las atraviesan. Mientras que, por otro lado, las mismas prácticas pedagógicas que se pueden gestar como parte de un taller, o espontáneamente a la par de una práctica educativa, configuran el mismo sentido de enunciación.

### **8.3. Días Makia**

En los relatos aparece un tipo de formación llamada “Días Makia”, salidas que tenían la intención de construir aprendizajes desde el recorrido por el territorio, la universidad y otros espacios públicos, estos escenarios eran también espacios de lectura y dialogo. En el relato previo, por ejemplo, se describe estos Días Makia como jornadas con una gran planificación prevista dentro del ciclo educativo, lo que permite reconocer prácticas educativas que permiten el desplazamiento y prácticas pedagógicas que producen sentido durante el recorrido:

(...) se organizaban dos o tres Días Makia durante el ciclo. Eran días en los que salíamos del barrio e íbamos a visitar universidades públicas, les invitábamos a seguir, a caminar la universidad y a pensarse estudiando en ella. Hacíamos una contextualización histórica y

política sobre la universidad pública y la resistencia, hablábamos sobre los grafitis, la vida universitaria, etc. (Relato previo, Tallerista de Análisis Textual, párr. 25)

La invitación a caminar la universidad y a imaginarse estudiando allí muestra una práctica educativa propia a la EP: salir del aula, en este caso salón comunal para transitar el territorio afianzando así el sentido de pertenencia por lo público.

El recorrido también se narra como conversación sobre historia, política y estigmas. En el mismo relato previo la participante recuerda que, durante las visitas, la práctica pedagógica incluía contextualizar sobre la universidad pública, leer marcas urbanas como grafitis y dialogar sobre preguntas asociadas a prejuicios: “Ellos también aprovechaban para hacernos preguntas... las drogas, la farra, la guerrilla, y todos los supuestos que se tienen sobre la universidad pública” (párr. 24).

### Figura 3

*Salida Makia a la Universidad Nacional de Colombia*



*Nota.* Salida Makia realizada en el marco del proceso de contextualización sobre las universidades públicas, en febrero de 2020. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2020, Instagram <https://www.instagram.com/stories/highlights/17966364541538729/>

El diálogo sobre estas preguntas enmarca uno de los principios freirianos de la EP, convirtiendo estas en materia de reflexión, mientras las RHP se manifiestan en el discurso de estigmatización que circula alrededor de la universidad pública. Al mismo tiempo, este dialogo deja ver que la formación ocurrió en el intercambio, no únicamente en la exposición, porque el aprendizaje se construyó a partir del conocimiento previo de los educandos y de lo que el territorio devolvía en forma de imaginarios y relatos.

De esta misma manera, en el relato 2 aparecen recorridos similares, referidos de manera explícita como salidas que amplían vínculos y experiencias compartidas, incluyendo el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional y el centro de Bogotá:

Me gustaron mucho, o siempre me han gustado los Días Makia, me parece que era una práctica re linda. No pude ir a muchos, pero sí a los que logré ir, fueron increíbles, o sea, fuimos al Museo de Ciencias Naturales de la Nacho, y el recorrido por la Nacho... y pues allá conocí a gente pues rechimba [...] (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 16)

#### **Figura 4**

*Visita al Museo de Ciencias Naturales*



*Nota.* Visita al Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Colombia. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2022, Instagram <https://www.instagram.com/stories/highlights/17966364541538729/>

Cuando el participante nombra las personas que lo acompañaron en estas salidas es una muestra de que además de generar conocimientos y reflexiones, las salidas produjeron relaciones, reconocimiento y memoria compartida. En términos de práctica educativa, los recorridos posibilitaron el encontrarse con otras personas y ampliar redes. En términos de práctica pedagógica, la salida funcionó como mediación que enseña a mirar el espacio universitario como un territorio transitable, nombrable y apropiable, un lugar posible para la clase trabajadora, para la gente del barrio.

Además, el relato 2 describe salidas donde el método se vuelve exploración activa de ciudad, con acciones de indagación en la calle:

La vez de las pistas del centro también me encantó ese Día Makia. Ese día fue increíble. Cuando fuimos a Huellas de la Desaparición también fue una chimba. Pero ese día de las pistas, de las Huellas, porque los chicos y las chicas estaban súper emocionados buscando las pistas, preguntándole a la gente, desterritorializándose también un poco. (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 18)

En el anterior fragmento se evidencia una práctica pedagógica centrada en aprender haciendo, preguntando y observando, haciendo que de esta manera la ciudad se vuelva un texto de lectura colectiva. Se trata pues de una práctica educativa que exige acuerdos para moverse y estar en lugares no habituales, incluso cuando no se enumeren todos sus detalles en el relato. En este mismo relato 2 se narra un ejercicio alrededor de la Plaza Misak<sup>20</sup> que consistió en preguntar, ubicar, conversar y activar el diálogo con los habitantes del territorio:

Bueno, pregunten a ver dónde es eso, y la gente misma, pues la intención era explicarles un poco eso, por qué no tiene estatua esa plaza y por qué la gente la llamaba la Plaza

---

<sup>20</sup> Plaza ubicada en la Avenida Jiménez de Quezada con carrera sexta en la ciudad de Bogotá.

Misak, y la gente misma les decía a los chinos: “ah, la plaza de los Misak, ah sí, esa queda ahí, donde quedaba el Jiménez de Quesada”, y ya como que la misma gente empezaba a resignificar el espacio, y para los chinos también era una significancia nueva, era un nuevo conocimiento. (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 18)

En este punto, la práctica pedagógica se reconoce en la conversación sobre nombres, memorias y disputas de sentido en lugares centrales. De igual manera, la práctica educativa se hace visible en la decisión de llevar el proceso a escenarios públicos donde la interacción con desconocidos modifica la experiencia. Las RHP atraviesan la escena porque la apropiación de lugares “del centro” no es neutral para quienes vienen de periferias urbanas y cargan estigmas que condicionan cómo se camina y cómo se es leído en el espacio público.

**Figura 5**  
*Plaza Misak*



*Nota.* Recorrido por el centro de Bogotá. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2022, Instagram <https://www.instagram.com/stories/highlights/17966364541538729/>

Estas salidas son parte de una intención de ruptura con formas tradicionales de enseñanza, extendiendo lo educativo hacia aprendizajes simbólicos y de mayor alcance.

(...) empezar a romper las dinámicas de enseñanza tradicionales, no solamente en las prácticas tan inmediatas como una salida de campo, sino también en los ejercicios de aprendizaje y de conocimiento simbólico, pues que es más trascendental. Por ejemplo, ese día no llamamos a la plaza... ¿cómo es que se llamaba esa plaza? La Plaza Misak, no me acuerdo el nombre de antes, la plaza donde estaba el Jiménez de Quesada (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 18)

Lo anterior permite inferir que las Salidas Makia funcionan como mediación pedagógica que resignifica lo que es aprender, y también como una práctica educativa que reconfigura el modo de organizar el proceso más allá del salón comunal.

#### **8.4. Educar desde la ternura y el cuidado**

El cuidado, en los relatos, se puede identificar en todos los actos para que los educandos puedan participar en las diferentes prácticas pedagógicas que tenía planteada la EPAE y en todas las prácticas educativas por integrar a la comunidad al espacio de reflexión. No se trataba, entonces, solamente de lo afectivo, aunque es primordial para la EPAE, sino que también de las decisiones diarias que organizaban la llegada de nuevas personas, el tiempo compartido, la alimentación, el transporte, etc.

En la acogida material y simbólica, se ofrecía un lugar, se compartía comida y se acompañaba el tránsito del miedo hacia una disposición de participación. A la vez, esa disposición preparaba el terreno para una práctica educativa inmediata y a una práctica pedagógica posterior, porque la conversación y la reflexión requieren un ambiente donde sea posible llegar sin sentirse expuesto.

Mantener un proceso de este tipo no es fácil en términos económicos (...) la cuestión de las onces o del transporte se lograba solventar con nuestro bolsillo; por ejemplo, si

alguien no tenía para el pasaje, se hacía vaca para que pudiera movilizarse. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 25).

Alrededor de lo comentado en este fragmento, hay nociones que se identificaron como las “mociones de pan”, un llamado que cualquier persona podía hacer dentro de un dialogo, clase o asamblea para manifestar que tenía hambre, entonces se recolectaba el dinero o se “hacía vaca” y se compraba comida, generalmente pan. El hecho de darle un espacio a la comida dentro del proceso educativo facilitaba la asistencia y permitía un ambiente donde el estar juntos se siente acompañado: “—pues marica, es que donde hay gente hay comida, tiene que haber comida, porque pues la comida pone feliz a la gente— y es la verdad. Entonces como que a los chinos les gusta mucho que en el salón haya comida”. (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 19)

### **Figura 6**

*Moción de pan*



*Nota.* Luego de recoger el dinero, mediante la dinámica de “la vaca”, se compraba la comida y se daba un espacio para compartir el alimento. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2013, Facebook <https://web.facebook.com/photo.php?fbid=299902913515265&set=pb.100004866762259.-2207520000&type=3>

Aquí se puede identificar que la práctica educativa estaba por encima de la práctica pedagógica. Si bien los educandos debían aprender contenidos para poder presentarse para las pruebas de acceso a la educación superior, no podía haber ninguna reflexión o estudio sin haber

elementos tan fundamentales como lo era el alimento. La preocupación de que todos estuvieran bien, dispuestos a aprender, con salud, con herramientas, con lo del pasaje, que no tuvieran un estrés externo, todo eso era parte del cuidado y para poderlo mediar debía haber sí o sí prácticas educativas que permitieran dar cohesión y unidad a la organización. La práctica educativa, en este sentido, gestaba sentido de pertenencia para que hubiera un apoyo mutuo, y así se pudiera llevar las diferentes prácticas pedagógicas con tranquilidad.

Por otro lado, como práctica educativa, también, se motivaba a decir lo que incomoda y en crear criterios para reconocer y filtrar prácticas machistas:

[...] para mí es importante, pues como mujer, saber que el lugar en donde yo puedo decir cómo me estoy sintiendo cuando llego al proceso, siento que estoy respaldada por esos principios, que al tener unos principios y al discutir esos principios en común, es como saber que se va a filtrar ciertas costumbres machistas. (Relato 3, tallerista de Análisis Textual, párr. 3)

También el cuidado se ve en las maneras de obrar y pensar, tratar bonito, como lo menciona uno de los participantes, hablar desde la ternura. Tanto en la práctica educativa como en la pedagógica, el valorar cada acto e incentivar de manera positiva sus esfuerzos, genera en los educandos aprecio por el proceso de la educación popular.

(...) tus puntadas empiezan a caminar distinto y a pensar distinto, a pensar bonito, es lo que yo trato de transmitirle siempre a los estudiantes, de verdad, la palabra bonito tiene como tanto sentido, que en la escuela debería dársele. Educar con ternura, por ejemplo, a mí me parece que es importante que tus estudiantes te quieran dar un abrazo... (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 10).

### 8.5. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra<sup>21</sup>

Se reconoce que la formación de la EPAE se fundamentó en el dialogo, lo que mantuvo que las prácticas educativas pudieran acordar espacios, roles y acuerdos internos. Así, la educación popular servía de soporte para leer el mundo en relación con el territorio y con los vínculos que la sustentaban.

(...) está como esa idea política de la formación, de la discusión, de querer como poner otras discusiones y empezar a hacer cosas a través de la educación. Y pues, digamos que es una coincidencia que termine siendo un preuniversitario, pero pues coincidencias que tiene que ver con el sentido de la época y el momento que estaba atravesando mucha gente. (Relato 1, tallerista de Filosofía y Análisis Textual, párr. 5)

Esto es evidencia de que la práctica educativa asume la formación como apuesta política para construir sentido colectivo, mientras la práctica pedagógica es principalmente un medio para que se geste. El preuniversitario podría ser un fin de tantos, siendo el núcleo central de la apuesta, pero la educación iba más allá, la educación buscaba fomentar y generar espacios de discusión, reflexión y organización política, que permitiera a los educandos formarse como sujetos activos y críticos de su entorno en el barrio.

Con los compañeros del componente comenzamos a planear las sesiones. Nos encontrábamos en diferentes lugares de la ciudad: unas veces en la Universidad Nacional, otras veces en la Luis Ángel Arango, otras veces en Patio Bonito, etc. Aunque no existía una estructura definida para las sesiones, se debía abrir un espacio para la reflexión crítica y política, a ese espacio le llamamos *momento sociocrítico* donde aterrizábamos la sesión al contexto local. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 19).

---

<sup>21</sup> Sección inspirada en Freire, P. (1987). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

La decisión de incluir un momento de reflexión crítica dentro de la planeación mostraba, en el plano pedagógico, una forma de conectar contenidos con el contexto barrial. De la misma manera, en el plano educativo, se evidenciaba una forma de organización del trabajo que convierte la planeación en práctica educativa y no solo en trámite. Así, la idea de “aterrizar” remarca que la lectura del mundo se construye desde lo cercano.

(...) para la organización también fue importante la formación política y en Educación Popular. Para ello se conformaba un comité encargado [...] este comité se encargaba de presentar un programa con objetivos, preguntas orientadoras y lecturas. Luego se preparaban las lecturas para el análisis y la reflexión. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 24).

La formación de comités que proponen objetivos, preguntas y lecturas revela una práctica educativa de estructura interna que distribuye responsabilidades y cuida la continuidad del proceso. Además, como práctica pedagógica, la preparación de lecturas orienta el análisis y favorece que la reflexión no dependa únicamente de iniciativas individuales.

Otra práctica educativa importante, que tal vez hasta aquí no se ha profundizado son las planeaciones, práctica que permite las condiciones relacionales para apoyar el trabajo colectivo. Estas se llevaban a cabo siguiendo los principios de la EP, no hay un formato, cada componente del preuniversitario planea de la manera que considere pertinente, siempre contemplando la horizontalidad y el dialogo a través del momento socio-reflexivo:

Las planeaciones se hacían de manera horizontal, siempre desde la comprensión y el respeto por la opinión del Otro, se intentaba que fuera un espacio libre de egos académicos o machistas, y si llegaban a existir, siempre se asumía la discusión y la reflexión. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 19)

Se podría afirmar hasta el momento, que la lectura crítica del mundo desde el barrio se mantuvo gracias a la relación estrecha entre prácticas educativas que organizaban la vida colectiva del proceso y prácticas pedagógicas que convertían experiencias, lenguajes y conflictos en oportunidades de análisis. Esa articulación fortaleció el tejido social y comunitario en la localidad al producir espacios de conversación, cuidado y reflexión.

### **8.6. Una conversación necesaria**

Dentro del proceso organizativo, se identificó un momento de ruptura que hizo que se reorganizara y se pensarán nuevas formas de transitar el conflicto. Aunque esta situación es relatada someramente en algunos de los relatos, podría decirse que marcó un antes y un después en relación con la perspectiva de género que la EPAE manejaba hasta el momento. Por eso, en el relato 3, la participante resalta que:

(...) lo que pasó con un excompañero... representó un sacrificio para el proceso... implica dejar de tener una figura importante... pero aun así no hemos dudado de que fue una buena decisión apartarlo... él mismo dijo — yo no le voy a hacer bien al parche con eso... decido apartarme — (Relato 3, tallerista de Análisis Textual, párr. 5)

La decisión de apartarse del proceso obedeció a la reflexión que se dio a través del dialogo. Esta reflexión hizo que en ese momento se reorganizara el proceso, priorizando condiciones de cuidado y límites claros por encima del peso de una figura dentro de la escuela. Esto es interesante, porque en el marco de las prácticas pedagógicas, se evidencia la capacidad de la organización de convertir esa crisis en aprendizaje político.

Como consecuencia de lo anterior, la perspectiva de género tomó un lugar central en el proceso. Se conectó con la manera en que la EP volvía discutible lo que antes no se hablaba, y

con la manera en que las OBC enfrentaban dilemas cotidianos de violencia, poder y cuidado. Además, hubo un costo emocional y organizativo de confrontar prácticas patriarcales dentro de un proceso que buscaba ser transformador. La participante vuelve y agrega:

(...) nos hemos visto atravesadas, sobre todo nosotras, las chicas, por algunas prácticas que tienen los compañeros y excompañeros de Antorcha, que afectan y pueden llegar incluso a cuestionar nuestra estadía en el parche, como bueno, “¿qué tanto es un lugar seguro? ¿Qué tanto es un lugar donde yo puedo permitirme entrar en esa en esa discusión? ¿Y hasta dónde yo puedo llegar al denunciar algo?” No una persona de pronto, sino alguna práctica que se esté realizando de silenciarnos, de ningunearnos, de asumir por nosotras. (Relato 3, tallerista de Análisis Textual, párr. 4)

Esta afirmación deja ver que el conflicto estuvo adentro del proceso y se manifestó como límite real para la participación. Lo cual se podría enunciar como una práctica educativa dado que apareció en la necesidad de construir garantías para dialogar, disentir y denunciar sin quedar aisladas, porque el acceso a la palabra también fue una condición de permanencia. Esto a su vez, se convierte en práctica pedagógica cuando la organización convierte esas prácticas machistas en objeto de conversación formativa, es decir, estas reflexiones dieron pie para que se implementaran talleres de género como se narra en los relatos.

(...) en la práctica de quién llega más temprano, quién tiene que avisar que si vamos, quién tiene que enviar el link de la reunión... Esas cuestiones si podemos estar cayendo mucho en recostarnos en mujeres, y seguramente si es a propósito de que se piense que ellas lo hacen mejor o que tienen más tacto, que son más organizadas. (Relato 3, tallerista de Análisis Textual, párr. 14)

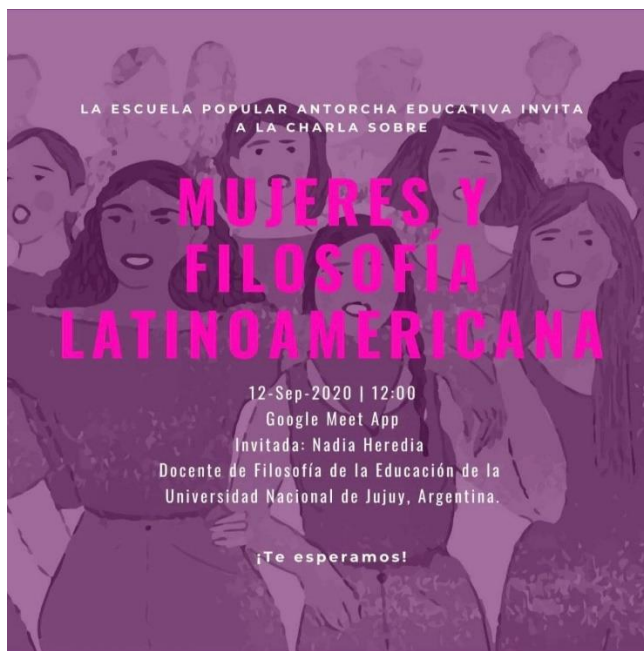
Como lo manifiesta la participante, la desigualdad se manifestaba en tareas que parecían “pequeñas” o de logística, pero que muchas veces recaían en las mujeres. Se podría afirmar, según el reparto de funciones, que el proceso muchas veces reprodujo la división sexual del trabajo, asignando a las mujeres la función de coordinar, de convocar y de cuidar. Sin embargo, esta reflexión permitió que esa experiencia se pudiera dialogar y transformar en la rotación de roles para no convertir el cuidado en obligación femenina.

(...) me acuerdo concretamente de una y es que alguna vez bote una idea, y no tuvo tanta resonancia como cuando la boto un compañero, y pudo haber sido la misma idea, pero tenía más resonancia que fuera él el que el que la dijera. Puede ser seguramente... eso se alimenta de que él es hombre, de que lleva más tiempo en el proceso, de que sus palabras pueden tener un poco más de peso por el tiempo que tiene y por el conocimiento y experiencia que tiene. Sin embargo, sí es incómodo que no se valore lo que yo digo tanto como si lo dice otra persona. (Relato 3, tallerista de Análisis Textual, párr. 21)

En estos dos fragmentos se puede leer que el género atravesó la legitimidad de la palabra dentro del proceso. Hubo una tensión cuando el reconocimiento de saberes dependió del lugar de quien hablaba, porque ahí la conversación dejó de ser diálogo horizontal y se volvió jerarquía. En relación con la EP se volvió disputa por el valor de la experiencia y por quién era leído como autoridad dentro del grupo, con un efecto directo sobre la participación.

**Figura 7**

*Flayer invitación charla sobre las mujeres en la filosofía*



*Nota.* Invitación a uno de los tantos talleres que se hicieron en el marco de la educación con perspectiva de género. [Fotografía]. Por Antorcha Educativa, 2020, Archivo.

Hablar de género dentro de la EPAE fue una manera de reorganizar la vida colectiva. Esas conversaciones aportaron al tejido social y comunitario en Techotiva porque formaron criterios para convivir, decidir y corregir prácticas sin expulsar la diferencia ni normalizar violencias, y porque convirtieron la palabra en una herramienta real de transformación cotidiana.

### **8.7. Sembrar en tiempos difíciles**

Cuando un proceso barrial como la EPAE crece y avanza en el tiempo, puede que haya un relevo generacional y aparezcan otras apuestas políticas, pero la orientación formativa no se mantiene “por costumbre”. Se vuelve una disputa cotidiana que atraviesa decisiones pequeñas y duras, por ejemplo, quién entra a enseñar, cómo se reparte el trabajo, qué se hace cuando faltan personas para ciertos componentes y cómo se tramitan las ausencias del equipo sin alterar las

planeaciones. Una de las mayores tensiones que enfrentó el proceso, según los relatos, era la discusión político-pedagógica:

(...) hay mucha gente que entra al proceso, pero no sabe qué es la educación popular, y su práctica no es de educación popular. Y, pero pues está la necesidad, entonces necesitamos la gente que no está, por ejemplo, en los componentes de ciencias naturales es muy difícil, entonces como que a veces se toleraban educaciones tradicionales, por decirlo así entre comillas, a veces como que esa palabra dice mucho, pero no dice nada. Pues tú alcanzaste a vivir, o sea, compañeras que uno ve y sus clases eran muy en esa lógica. (Relato 1, tallerista de Filosofía y Análisis Textual, párr. 16).

El anterior fragmento muestra una tensión interna en el proceso, que se relaciona con la incorporación de personas que no comparten o no conocen los principios de la EP. La necesidad de garantizar la continuidad del PUP y de cubrir algunas áreas, como ciencias naturales, matemáticas, etc., provocó que se priorizara el funcionamiento operativo del proceso por encima de la coherencia pedagógica, lo que generó un escenario en el que se toleraban prácticas educativas y pedagógicas de corte tradicional. Es por eso por lo que se aceptan enfoques que no dialogan con el horizonte político-pedagógico del proceso. En cuanto a lo pedagógico, esta situación pone en riesgo la intencionalidad crítica del proceso porque la EP deja de operar como un enfoque compartido y se convierte en un campo de disputa interna. Sin embargo, estas tensiones evidenciadas por la misma organización eran convertidas en oportunidades porque a partir de ellas se planeaban estrategias para pedagogizar, como se manifiesta en el siguiente fragmento: “Acordamos retomar los talleres de formación entre nosotros mismos, pues creíamos que las dificultades que atravesaba el proceso se debían en parte a la falta de cualificación

política. Nos fuimos de allí felices y expectantes.” (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 42).

**Figura 8**

*Convocatoria talleristas*



*Nota.* Flyer de la convocatoria abierta para talleristas. [Fotografía]. Por Antorcha Educativa, 2019, Facebook <https://web.facebook.com/photo/?fbid=1345221838983362&set=pb.100004866762259.-2207520000>

Aquí se vuelve visible la coherencia como práctica educativa y pedagógica. Por un lado, se expresa la capacidad de autoevaluación de la EPAE y la capacidad de organizar formación interna como respuesta a dificultades (práctica educativa). Y, por otro lado, se reconoce que enseñar exige cualificación política y reflexión sobre el propio hacer (práctica pedagógica).

El salón comunal en el que había trabajado alrededor de 10 años Antorcha Educativa nos fue arrebatado por el presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio, quien, inclinado hacia otras ideologías políticas, disponía del salón para intereses personales, y la falta de actividad durante la pandemia le confirió poder sobre el espacio. (Relato previo, tallerista de Análisis Textual, párr. 41).

Las tensiones en el proceso fueron también materiales, como lo evidencia el anterior fragmento. El depender de espacios físicos para la realización del PUP, impactaba directamente sobre la continuidad del proceso.

Los anteriores fragmentos de relatos muestran que la coherencia político-pedagógica fue un elemento de dialogo dentro de la EPAE: criterios de ingreso, reacomodos organizativos, disputas por condiciones materiales, etc. Ese trabajo interno aporta al tejido social en Techotiva porque construye formas colectivas de decidir, corregir y cuidar el rumbo del PUP en medio de tensiones reales, sin romantizar el barrio.

## **9. Cuidar lo que crece**

Este análisis se realizó mediante una matriz de categorías (ver anexos), donde, a partir de los relatos se identificaron evidencias de las categorías propuestas: Educación Popular (EP), Organizaciones de Base Comunitaria (OBC) y Resistencias Humanas desde la Periferia (RHP). Estas tres categorías de análisis guiaron la lectura crítica de los relatos, permitiendo organizar la información de forma sistemática.

De esta manera, cada relato fue analizado y segmentado en relación con estas categorías, identificando cuáles fragmentos correspondían a una práctica educativa de carácter popular y cuáles a una práctica pedagógica liberadora. Esto siguiendo a Zuluaga (1999), considerando que “no hay que confundir Pedagogía con práctica pedagógica, tampoco Pedagogía con Educación.” (p. 13) Así, pues, las experiencias de la EPAE y su relación con las categorías analíticas sirvió para identificar el aporte al tejido social en la localidad de Techotiva.

## 9.1. Educación Popular

En el relato 1, el participante narra cómo para él el sentido de la EP surgió cuando empezó a trabajar en el barrio con la organización. Este proceso de EP permitió la articulación de la teoría con la práctica, dándole sentido a lo aprendido en la academia. Esta idea coincide con la concepción freireana sobre la “educación bancaria”, en donde educadores y educandos superan el intelectualismo alienante superando así el autoritarismo del educador “bancario” (Freire, 2022, p. 68). La EPAE sirvió de puente entre el saber universitario y la realidad popular, sin que el propósito del examen del ICFES o de la educación superior obligara a utilizar metodologías de la educación tradicional. La concepción problematizadora de la educación permitió establecer como objetivo que los educandos fueran críticos de la educación y de su entorno.

### Figura 9

*Ciclo intensivo*



*Nota:* Clase de Ciencias Sociales durante un ciclo intensivo de preuniversitario. [Fotografía]. Por Antorcha Educativa, 2023. [Web]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2332354160270120&set=pb.100004866762259.-2207520000&type=3>

Cuando la teoría es llevada al territorio en forma de acción, se convierte en una forma de democratizar el conocimiento, porque estos saberes reservados para la academia (centro) son

traducidos en herramientas para la comunidad (periferia), fortaleciendo el sentido de pertenencia y la confianza de la comunidad en sus propias capacidades educativas, y, por ende, fortaleciendo el tejido social. Esto contribuye al objetivo general de comprender la EPAE como experiencia educativa transformadora en contexto.

Más allá de reflexionar sobre el lugar o en donde se enseña, en este caso el territorio y el salón comunal, para la EPAE también fue necesaria la reflexión de cómo se enseña, es por eso que en el relato 2 queda clara la intencionalidad de la organización de alejarse de los métodos tradicionales de enseñanza: “empezar a romper las dinámicas de enseñanza tradicionales, no solamente en las prácticas tan inmediatas como una salida de campo, sino también en los ejercicios de aprendizaje y de conocimiento simbólico, pues que es más trascendental.” (Relato 2, tallerista de Ciencias Sociales, párr. 17). El anterior fragmento se podría catalogar como una práctica pedagógica de carácter crítico.

En ese orden de ideas, se podría afirmar que existió una voluntad de la EPAE de trasgredir la clase magistral, esto queda revelado en los Días Makia que se hacían buscando generar un aprendizaje con significado simbólico. De esta manera, la organización logró educar problematizando la realidad en lugar de transmitir contenidos de forma pasiva como sí lo hace la educación tradicional. Lo que implicó formar sujetos críticos capaces de “leer” su mundo y actuar sobre él.

Otro elemento importante dentro de los ciclos fue la incorporación de la realidad local en el currículo del PUP. Los talleristas de la EPAE crearon espacios de diálogo político en cada sesión para “aterrizar” los contenidos al contexto del barrio. Como se recuerda en el relato previo cada “momento sociocrítico” dentro de la planeación didáctica funcionaba como mediación

pedagógica para vincular el tema académico con la realidad de Techotiva, esto se podría definir como una práctica pedagógica en la lectura crítica de la realidad.

La EP en la EPAE se expresó también en sus decisiones organizativas internas, principalmente en la creación de espacios o talleres de formación política para los talleristas. A través de la conformación de comités encargados de diseñar programas, objetivos, lecturas y preguntas orientadoras para las asambleas, la organización promovió un proceso de autoeducación colectiva que garantizó coherencia con los principios de la educación popular.

**Figura 10**  
*Clase de Análisis Textual*



*Nota:* Clase de Análisis Textual durante el ciclo de formación del 2019. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2019, archivo.

Esta dinámica evidenció una formación horizontal entre los propios talleristas, articulando lo educativo con lo pedagógico. De esta manera, la forma de organizarse de la EPAE se constituyó en un acto educador en sí mismo, fortaleciendo el liderazgo colectivo, la identidad del grupo y la calidad del proceso educativo, y dando cuenta de la coherencia político-pedagógica de la propuesta.

## 9.2. Organizaciones de Base Comunitaria

En los relatos se puede ver que muchos participantes descubrieron el significado de una OBC participando en una de ellas. Como es el caso de la participante del relato previo, quien relata cómo comprendió en la práctica lo que es realmente una organización de base.

Por otro lado, en el relato 1, “Llevar la universidad al barrio” implicó traducir el saber teórico al código de la comunidad, lo que se llama aquí como *habla transgresora desde el barrio*, y demostrar con la experiencia cómo una comunidad se organiza para educarse. Es decir, la teoría académica se convirtió en práctica. De acuerdo con Bermúdez (2010), una OBC es un grupo de personas que se une para dar respuesta, mediante la autogestión y la acción colectiva, a problemáticas concretas de su territorio. Justamente eso fue lo que vivieron los y las talleristas.

En Patio Bonito, donde Antorcha Educativa realizaba talleres populares, la experiencia durante cada año fortaleció el tejido social porque permitió que el conocimiento fuera apropiado desde la base: los educandos entendían que podían organizarse para enfrentar sus necesidades educativas. Al aplicar los contenidos académicos a su propia realidad, fortalecieron su confianza y su sentido de pertenencia, aprendieron haciendo, la educación se convirtió en una actividad colectiva con sentido real. Así, la organización evidenció que el saber “reservado” para la academia podía servir directamente al pueblo, fortaleciendo a los educandos para actuar juntos en su territorio.

Tras graduarse de los colegios, como se comentaba en los relatos, jóvenes de Techotiva enfrentaban solo una opción muy cara: un curso preicfes privado. En cambio, el preuniversitario de Antorcha Educativa fue gratuito y surgió de la misma comunidad. Voluntarios del barrio y

exalumnos se unieron para enseñar, gestionar el espacio comunal y reunir los recursos mínimos, todo para que ningún joven quedara excluido por falta de dinero. Esta iniciativa fue ante todo un acto organizativo solidario que fortaleció el tejido social de Techotiva al cultivar la solidaridad y la reciprocidad. Así, la educación dejó de ser un servicio comercial para convertirse en un bien común construido desde la base. Además, la sola existencia de esta alternativa motivó a más jóvenes a participar, a compartir la experiencia con amigos y familiares.

**Figura 11**

*Bazar solidario pro inscripciones universidades públicas*



*Nota:* Participación en el bazar solidario donde talleristas y educandos se reunieron para vender papa chorreada, arroz con leche, salpicón y dulce de fresa con guayaba para recaudar fondos para comprar el formulario de inscripción a universidades públicas. [Fotografía], por Antorcha Educativa, 2013. [Web]. Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=186416291530595&set=pb.100004866762259.-2207520000&type=3>

Como ya se ha dicho, la EPAE también desarrolló prácticas de cuidado y autogestión que hicieron posible la permanencia y, con ella, la construcción de vínculos. En los relatos se insiste en que se procuraba que nadie faltara por falta de dinero y se narra que, cuando alguien no tenía para el transporte o la comida, el grupo resolvía colectivamente estas necesidades, incluso poniendo recursos propios y haciendo vaca cuando era necesario.

Desde ahí, la vaca y el apoyo material no pueden ser entendidos como ayuda, sino que son una práctica de autogestión que forma cooperación, corresponsabilidad y sentido de igualdad, porque promueve la idea de que el proceso se sostiene entre todos. La formación ocurre como experiencia compartida que produce conciencia y compromiso a partir de problemas reales, y con ello refuerza pertenencia y comunidad, mediante la educación problematizadora (Freire, 2022).

Por otro lado, un componente crucial fue la autoformación del equipo de talleristas. Quien quería enseñar en el preuniversitario debía asistir a talleres previos de formación política y pedagógica. La formación, se comenta en los relatos, podría ser un filtro, pero, más que ello expresaba el cuidado de las propias prácticas de la educación popular. Participar como tallerista implicaba asumir compromisos, formarse y alinearse con una orientación popular compartida.

En esa misma línea, la sistematización de experiencias, metodológicamente, insiste en buscar el sentido político y pedagógico de los procesos de educación popular de manera integrada, incluso reconociendo que no siempre se logra con igual rigor y que por eso requiere volver sobre lo hecho, revisarlo y afinarlo. Así, la formación interna de talleristas se entiende como parte de la práctica pedagógica de la organización y a su vez su práctica educativa, porque produce coherencia, memoria de criterios y continuidad política del proceso, en lugar de dejar la enseñanza desconectada del horizonte barrial.

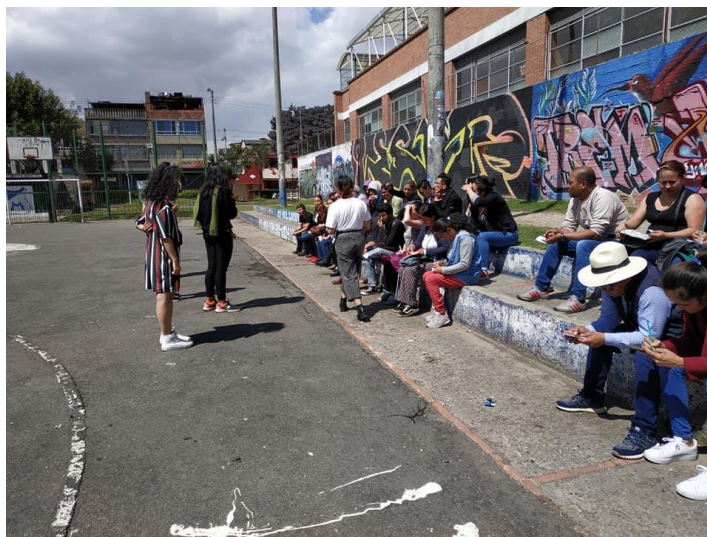
### **9.3. Resistencias humanas desde la periferia**

Desde el análisis de esta categoría, se podría afirmar que la EPAE actuaba desde la periferia, en medio de desigualdades que dictaminaban quién podía hablar, quién podía habitar la ciudad y quién tenía derecho al conocimiento. En esta perspectiva, la periferia se entiende como

un espacio donde se producen respuestas colectivas que disputan sentidos, sostienen dignidad y abren grietas frente a las órdenes que marginan. Esto se relacionaría con lo que dicho por Dussel (1996) cuando ubica la reflexión, desde el sur y la periferia, como una posición crítica vinculada con la exterioridad y con la experiencia de las víctimas del sistema.

En los relatos, una de esas resistencias aparece cuando la EPAE decide hacerse visible en el territorio y disputar el espacio público como lugar de aprendizaje y encuentro. Estas actividades podrían definirse como prácticas educativas que enseñan a leer el barrio de otra manera, a reconocerse como comunidad con narrativas propias y a producir presencia donde suele operar la exclusión. Antorcha Educativa convirtió el barrio en escenario de discusión política, expandiendo la construcción de pertenencia simbólica de lo que Techotiva “es” y “puede ser”.

**Figura 12**  
*Socialización del proceso*



*Nota.* Socialización del proceso PIP – PUP a padres de familia en el parque ubicado al respaldo del salón comunal. [Fotografía]. Por Antorcha Educativa, 2020. [Web]. Facebook <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1366191093553103&set=pb.100004866762259.-2207520000&type=3>

La lengua y la forma de enunciarse desde el barrio también constituyen una manera de resistencia cultural. En el relato previo se narra sobre el valor que se le dio a la variedad

lingüística popular dentro de la organización, adoptando palabras y modismos locales como signo de identidad y acto de desafío al prejuicio de “hablar mal”. Según este relato, los códigos propios del barrio (“parchar”, “makia”, e incluso el orgulloso apelativo de *ñeros*) se convirtieron en bandera de resistencia. Esta es una práctica educativa que contribuye a la identidad colectiva.

La EPAE consensuó usar su variedad lingüística sin someterla a la norma culta, cuidando así la identidad de todos y evitando que el proceso reprodujera exclusiones lingüísticas. A la par, se puede identificar una práctica pedagógica implícita en el diálogo horizontal que mencionan: al valorar el habla popular en los espacios educativos, se cuestionaron las fronteras que tradicionalmente definen quién puede “hablar bien” y quién tiene autoridad de conocimiento para hacerlo.

Este fenómeno lingüístico sería también un ejemplo de su concepto de re-existencia identitaria, política y cultural, como lo define Gómez (2006, como se citó en Albán Achinte, 2006), porque resignifica la vida en condiciones de dignidad y autodeterminación, confrontando fuerzas que marginan y desprecian las expresiones de la periferia (Fanon, 2016). Lo relevante para el análisis es que esta resistencia lingüística es una práctica crítica-pedagógica, siendo el punto de partida para aprender, dialogar y transitar otros espacios sin abandonar lo que se es. En ese gesto se disputa una frontera histórica que separa el buen hablar como marca de centro del hablar mal como etiqueta de periferia, y se disputa también la idea de que la universidad tiene un único modo legítimo de palabra.

Esta disputa se comprende mejor cuando se pone en diálogo con Freire y con su insistencia en que la palabra es condición de existencia y de humanidad. Freire afirma que “existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (Freire, 2022, p. 71).

Si pronunciar el mundo es transformarlo, entonces autorizar la palabra popular dentro del proceso no solo habilita participación, también habilita lectura crítica y producción de sentido colectivo. Esa autorización incide directamente en el tejido social porque consolida confianza compartida, disminuye el temor a expresarse y amplía la presencia de los educandos en conversaciones donde antes operaba la vergüenza como mecanismo de silenciamiento.

Antorcha Educativa resistió al estigma impuesto desde el centro, no solo desde sus apuestas educativas y políticas, sino también por cómo decidió enunciarse y hablar. La adopción consciente de la variedad lingüística popular y la defensa de una identidad barrial en el proceso educativo operaron como práctica educativa y como práctica pedagógica. Esa resistencia, sostenida en el tiempo, refuerza el tejido social porque produce confianza, reconocimiento mutuo y una memoria colectiva donde la periferia deja de ser sinónimo de carencia y se afirma como lugar legítimo de saber, de palabra y de futuro.

## **10. Conclusiones**

En la Escuela Popular Antorcha Educativa, lo educativo y lo pedagógico se retroalimentó de manera constante y eso dio lugar a una praxis situada que no puede reducirse a la preparación para un examen. En efecto, el proceso preicfes y preuniversitario fue importante como puerta de acceso y como apuesta contra la desigualdad educativa, pero su propósito estuvo enfocado en la educación desde la experiencia comunitaria. Allí, la enseñanza fue una manera de aprender a pensar el barrio, a leer la ciudad y a reconocer que el conocimiento también se produce desde la periferia, con sus variedades lingüísticas, sus preguntas y sus urgencias. Por eso, junto con los avances académicos, se formaron disposiciones críticas y solidarias que acompañaron a los y las

jóvenes a preguntarse, con sentido político, por su entorno, su cultura y las necesidades que subyacen de una sociedad inequitativa.

Esa praxis se sostuvo porque las prácticas pedagógicas estuvieron ancladas en prácticas educativas que garantizaban condiciones reales de permanencia y participación. La autogestión, el cuidado, la organización de roles, la planeación colectiva y el trabajo por comités fueron también parte de lo que educa. En ese sentido, prácticas como la “vaca” para el pasaje o la comida, las onces compartidas y la acogida a quien llegaba con miedo, mostraron que la formación ocurría también en la logística y en la manera de estar juntas. De este modo, el aprendizaje se volvió experiencia de comunidad y no propósito individual de acceso a la educación superior. El proceso se sostuvo porque el grupo se hizo responsable de que nadie quedara por fuera por falta de confianza, por falta de respaldo o por falta de recursos.

Los Días Makia, los recorridos por universidades públicas, museos y plazas, y la lectura colectiva de los estigmas sobre lo público ampliaron horizontes y, al mismo tiempo, tejieron vínculos. Se construyó una experiencia compartida donde caminar, conversar, preguntar y observar se volvió método educativo. La ciudad se transformó en texto y, con ello, el barrio dejó de verse como límite para convertirse en punto de partida, apreciando la raíz. La defensa del lenguaje popular, asumida como decisión colectiva, profundizó esa idea, hablar como en Techotiva no se corrigió para “encajar”, sino que se sostuvo como forma de pertenecer y de aprender, cuidando que el proceso no reprodujera exclusiones lingüísticas y afirmando que la palabra del barrio tiene legitimidad para nombrar el mundo.

**Figura 13**

*Mural barrio Patio Bonito II*



*Nota.* Mural realizado por la organización como ejercicio participativo de la escuela. Antorcha Educativa. [Fotografía], 2016, por Antorcha Educativa, Facebook. <https://web.facebook.com/photo.php?fbid=571817372990483&set=pb.100004866762259.-2207520000&type=3>

De esta manera, se consolidaron lazos de amistad dentro del mismo parche, así como relaciones de mentoría entre universitarios y jóvenes del territorio, redes con otras organizaciones y conexiones con universidades públicas. Esos vínculos hicieron parte central de lo que germinó, porque la formación se hizo visible a través de experiencias de acompañamiento, memorias y en la conciencia sobre capacidades que se le niegan a la periferia.

Así, la contribución más contundente de la EPAE puede verse en la manera en que contribuyó a reconstruir el tejido social de la localidad. Techotiva, nombrada con orgullo y como forma de resistencias por sus habitantes, encontró en Antorcha Educativa un ejemplo concreto de que la periferia es un lugar capaz de crear mundo, un lugar de organización, de palabra, de cuidado y de aprendizaje colectivo, desde el cual se abrieron caminos reales para acceder a la educación superior sin abandonar el barrio.

## 11. Referencias

- Albán Achinte, A. (2006). *Más allá de la razón hay un mundo de colores*. Editorial Oriente.
- Albán Achinte, A. (2009). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En W. Mignolo & Z. Palermo (Eds.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 443–468). Ediciones del Signo.
- Álvarez, A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva*, 1-12.
- Álzate, N. (2010). Las fiestas populares de San Pacho en Quibdó (Chocó, Colombia) como herramienta de organización comunitaria. *Universidad Nacional de Colombia*, 167-180.
- Bermúdez, C. (2010). Intervención social y organizaciones comunitarias en Cali . *Prospectiva*.
- Boquín, M., & Canali, G. (2019). Propuestas educativas para jóvenes y adultos: ¿y los Bachilleratos Populares en Bahía Blanca? *Editorial de la Universidad Nacional del Sur*, 844-850.
- Cendales, L., & Mariño, G. (2004). *Educación No Formal y Educación Popular*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cogollo, C. (2016). Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 53-66.
- Corrales, J., & Hernández, O. (2018). Potencialidades y experiencias comunales para el fortalecimiento de las organizaciones de base comunitaria. *Administrar Lo Público*, 92-108.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

- Fanon, F. (2016). *Los Condenados de la Tierra*. La Paz: Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido (70.ª ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (1998). *e la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Medellín: FUNLAM.
- Imelda Sáenz, M. R. (2011). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. *Repositorio Universidad Nacional de Colombia*.
- Jara Holliday, Ó. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Kaidara. Obtenido de <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE. ISBN 978-958-8045-47-4.
- Martínez, Y. (2020). Liderazgos en procesos comunitarios de la comuna 4 de Altos de Cazucá [Tesis de Maestría, CINDE-UPN] IINK. *Repertorio Institucional de CINDE*.
- Morales, M., Ávila, M., & Arias, G. (2014). Subjetividades políticas y prácticas de resistencia de jóvenes de dos organizaciones juveniles de las ciudades de Ibagué y Bogotá. *Revista Aletheia*, 60-77.
- Orozco, M., & Franco, F. (2014). Reflexiones en torno a la sistematización de experiencias: una miradas desde el trabajo investigativo con tres organizaciones comunitarias del pacífico colombiano. *Revista de Investigaciones UCM*, 142-153.
- Ponce, J. J. (2024). Feminismos antiespecistas en Ecuador y Colombia: prácticas queer y veganismos decoloniales. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 177-197.

- Prieto, S., González, O., & Jañez, I. (2020). Sinergia entre la Educación Superior y la Educación Popular. *EduSol*.
- Rentería, C., & Vélez, C. (2020). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. [Tesis de grado]*.
- Salgado, L., Fierro, D., & Morales, A. (2023). *Informe de Análisis Estadístico LEE No. 75: Cifras de educación superior en Colombia: inscritos, admitidos y matriculados a primer curso*. Bogotá: Laboratorio de Economía de la Educación.
- Sánchez, D. (2019). Preuniversitarios Populares en Bogotá: Respondiendo las Desigualdades en el Acceso a la Educación Superior. *Repositorio Universidad Nacional de Colombia. [Tesis de grado]*.
- Sánchez, M. (2021). La reforma educativa en Tlaxcala: una historia de resistencia. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 59-78.
- Sarmiento, L., & Lima, J. (2007). Acción popular en los albores: La filosofía del movimiento pedagógico y la educación popular en Colombia. *Ecos - Revista Científica*, 409-433.
- Torres Carrillo, A. (2019). *La sistematización como investigación participativa*. En P. Paño Yáñez, R. Rébola & M. Suárez Elías (Comps.), *Procesos y metodologías participativas: Reflexiones y experiencias para la transformación social*. CLACSO & Universidad de la República.
- Torres, A. (2023). Prácticas Educativas en Movimientos Populares de América Latina. *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*, 23-30.
- Universidades en busca de estudiantes. (24 de Septiembre de 2025). *El Colombiano*.

Vélez, C., & Castro, A. (2020). Breve cartografía de la educación popular: enfoques entre Brasil-Colombia. *Revista Interterritorios*, 287-312.

Wallerstein, I. (1970). *El Moderno Sistema Mundial*. Fondo Documental EHK.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

## 12. Anexos

### 12.1. Anexo A. Relato 1 – 10 de octubre de 2022

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
RHP y OBC	Educativa	Origen desde la MANE y paso al barrio	“en todo este fenómeno de 2011 de la MANE, que empiezan a aparecer todos los preuniversitarios, como a darle ese sentido en torno a ir al barrio o llevar la universidad al barrio y las preocupaciones un poco por eso, como en esos orígenes”	Saberes universitarios hacia el territorio y su puesta en diálogo con necesidades barriales.
OBC	Educativa	Entrada al proceso por redes universitarias	“en ese momento yo estaba en la universidad, estaba con Joan y con John, con Andrés, con otra compañera que se llama Adriana... Y Giovanni fue como el primero que se acercó al proceso. Ahí el proceso ya existía cuando yo entré”	El proceso ya funcionaba cuando ocurre la incorporación, lo que muestra una experiencia previa que recibe nuevos integrantes. Esto permite interpretar una organización barrial que se sostiene por vínculos y relevos.
OBC	Educativa	Convocatorias y trayectorias previas	“Guiovanni sí fue de los primeros que cayó a las convocatorias que hicieron Ingrid... ellas fueron como las fundadoras del proceso, porque Aleja hacía parte de una organización, que estaba impulsando preuniversitarios y estuvo en el centro, y pues le interesó en su territorio porque ella vive en Techotiva”	La EPAE hereda repertorios organizativos y los reacomoda en el territorio, y la convocatoria funciona como práctica educativa porque forma pertenencia, compromiso y criterios de participación desde el inicio del vínculo.
OBC y RHP	Educativa	Proyección al barrio como práctica	“Guivanni nos invita a los demás como en ese escenario de militancia... poder como ir al barrio y hacer cosas también, proyectarse ahí. Y ese origen, como ese interés empieza a coagularse ahí... estaba como ese interés educativo bastante fuerte”	La práctica educativa incluye organizarse para actuar en el territorio, más allá del espacio de taller. La incidencia comunitaria aparece ligada a esa proyección y a la construcción de un “nosotros” que se forma en la acción.
EP	Educativa y pedagógica	Sentido de la EP desde la experiencia	“me conecté con la educación popular en la universidad, ¿sí? O sea, como teóricamente, pero fue hasta que fui a Antorcha que le encontré sentido a la educación popular”	Marca un desplazamiento desde el lenguaje conceptual hacia una experiencia situada que reordena lo que se entiende por aprender y enseñar. Esto permite interpretar que la EP se verifica en la práctica cotidiana y en las decisiones colectivas, donde lo pedagógico se enlaza con lo organizativo y lo territorial.
OBC y RHP	Educativa	Nombre propio e inquietudes del proceso	“Ya se llamaba Antorcha cuando llegamos, en ese momento se llamaba Preuniversitario Popular Antorcha Educativa, Escuela se llama mucho después. Y estaban esas inquietudes alrededor de hacer cosas, el problema de la militancia, de trabajar en el barrio, pero también de que los chicos y las chicas entraran a la universidad”	El sentido no se limita a lo pedagógico del taller, porque incluye orientaciones educativas y comunitarias que sostienen pertenencia y proyección territorial. El vínculo universidad-barrio se presenta como articulación de conocimientos con horizontes de transformación en Kennedy.
EP	Educativa	Formación y discusión mediante educación	“está como esa idea política de la formación, de la discusión, de querer como poner otras discusiones y empezar a hacer cosas a través de la educación. Y pues, digamos que es una coincidencia que termine siendo un preuniversitario... tiene que ver con el sentido de la época”	Lo educativo sostiene formación política y lectura crítica del contexto. El proceso se entiende situado en una época que empuja a organizarse y a producir conocimiento colectivo desde el barrio.
OBC	Educativa	Reacomodos por redes y rupturas	“Yo hacía parte de una organización que se llamaba Praxis Universitaria, y había otras personas que hacían parte de otra organización que se llamaba Grupo Estudiantil Anarquista... eran muy cercanos a la organización de Aleja, que era Vía Libre... pero en un momento se separan”	La EPAE se configura con reacomodos, alianzas y rupturas que afectan su composición y su modo de sostenerse. La organización aparece como espacio que absorbe cambios sin perder su identidad barrial, apoyándose en redes y en trabajo colectivo.
RHP y OBC	Educativa	Arraigo territorial como criterio de sentido	“Y ahí empieza como un descubriendo sobre qué es lo que hace uno, por qué vamos al barrio, y empieza como ese arraigo territorial que hoy en día nos preguntamos “¿por qué tiene que ser ahí y no en otro lado?”, y que no le hayamos como respuesta a esa pregunta”	El aporte comunitario se juega en el vínculo con Techotiva y en las condiciones que ese lugar produce para organizarse y sostener pertenencia.
EP y OBC	Educativa	Dos sentidos del proceso	“Pero entonces está el sentido en el origen, como esa intención de militancia, de trabajo; y, por otro lado, lo educativo, la formación política, también como una educación transformadora, crítica, en unos escenarios donde no había muchas limitantes”	La práctica educativa como algo más amplio que un espacio de enseñanza, porque integra intencionalidad política y formas de acción colectiva que definen el sentido del proceso.
EP	Educativa	Atracción del	“Pues quiere mirar cómo entrara a la universidad. Y	El vínculo inicial no se reduce a una “oferta”, sino a una manera de

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
		preuniversitario gratuito	como venía en proliferación el hecho de hacer un preicfes para pasar a la universidad o un preuniversitario, pues que aparezcan estos gratuitos, pues se vuelve muy atractivo”	acercar conocimientos y acompañamientos a jóvenes del territorio, aprovechando una expectativa concreta para activar participación.
EP	Pedagógica	Metodologías para grupos grandes	“había una vez en una clase como de 200 personas, y entonces la pregunta era como “bueno, ¿cómo pensar metodologías para grandes grupos? Pero pues obviamente por las mismas dinámicas de los procesos, al final no quedaban...”	Aquí podemos ver una tensión entre apertura y condiciones de sostenimiento, y ubica lo pedagógico como búsqueda situada de formas de taller que respondan al tamaño del grupo y al contexto.
RHP	Educativa	Desgaste y deserción	“pero siempre ha sido así, pues porque es parte de ese proceso de que la gente se desgasta, que no va. O sea, como que a veces la gente dice que cuando pagan hay más interés, pero yo no creo que sea eso... La deserción está en todos lados”	La continuidad como problema educativo y comunitario, donde sostener el vínculo depende de ritmos, cargas y posibilidades reales en la periferia urbana, no solo de motivación individual.
OBC y RHP	Educativa	Identidad cultural e identidad de acción	“Pero eso le empieza a dar un origen al proceso, como esos dos sentidos. Y yo creo que después empieza como esa idea de la identidad, de lo cultural; un poco como en relación de crear una identidad en ese espacio, y crear una identidad de acción alrededor de eso”	La práctica educativa no se sostiene solo por contenidos o preparación para la universidad, sino por la producción de pertenencia y de modos compartidos de actuar. El aporte comunitario se vuelve visible cuando la identidad organiza permanencia y participación.
OBC	Educativa	Ruptura con articulación externa	“rompemos con la Coordinadora de Procesos de Educación Popular, principalmente porque no nos sentíamos allí recogidas, no sentíamos como que nos aportararan... en realidad fue una lectura un poco relacionada con esa relación de responsabilidades que tocaba tener para la coordinadora, y los beneficios que eso representaba para la organización”	La práctica educativa define alianzas, límites y condiciones para sostener el proceso sin quedar absorbido por cargas que no se sienten recíprocas.
EP y OBC	Educativa y pedagógica	Hito y reacomodo del equipo	“marca un hito, porque después de eso Aleja pues se aleja del proceso, y en ese tiempo es que llega Diego, y llega Rocío... se empiezan a dar discusiones más pedagógicas, y entorno a lo educativo también. Entonces como que ya todo el mundo está desligado de una militancia principal”	El proceso deja de depender de una adscripción organizativa dominante y gana espacio para discutir cómo se enseña y cómo se forma. La identidad se va construyendo en el cambio de equipo y en esas discusiones.
OBC y RHP	Educativa	Pérdida de fuerza de organizaciones	“Pero después, eso ya es como para 2015, pues que todas esas organizaciones como que desaparecen, como que pierden su fuerza, como que nos desvinculamos, la gente del GA se va, otra organización se acaba”	El proceso queda obligado a sostenerse con su propia vida interna y con los vínculos ya construidos, y que la continuidad comunitaria se ve atravesada por ciclos políticos y por cambios en las militancias que nutrían el equipo.
OBC y RHP	Educativa	Reconocimiento territorial y fuerza propia del proceso	“en 2019, que también viene como con una fuerza propia, ya no es como una fuerza imprimida por el impulso de personas que tienen intensiones desde otras organizaciones, sino una fuerza propia del proceso, y empieza a ser como más reconocido en el territorio”	La organización aparece como algo que se sostiene por su vida interna y por su presencia barrial. Esto permite interpretar la incidencia comunitaria como un logro construido en el tiempo, asociado a arraigo, continuidad organizativa y capacidad de hacerse visible en Kennedy sin depender de tuteladas externas.
EP	Educativa y pedagógica	Formación del educador desde la práctica	“para mí fue un escenario de muchísima formación educativa y pedagógica. Yo todo lo que en ese momento, antes de salir de la Distrital, todo lo que aprendía en las clases, lo llevaba allá”	La EP como traducción y recontextualización de conocimientos para leer el territorio y sostener talleres con sentido situado, más que como repetición de formatos escolares.
EP	Pedagógica	Recontextualización de contenidos y libertad pedagógica	“conflictos ambientales de cosas desde lo social, pues lo trabajábamos; así como que cada semestre metía cosas. Entonces ese se volvió para mí como un escenario donde aprendía mucho de eso, porque también tenía libertad de hacer muchas cosas”	La práctica pedagógica se va ajustando con base en búsquedas y experiencias, donde el taller funciona como espacio flexible para producir aprendizaje crítico desde lo barrial y no como clase cerrada.
OBC	Educativa	Sostener participación y criterios de permanencia	“empezamos a dar siempre como muchas propuestas: cómo hacer para que los chinos no se salgan, cómo seleccionar para que haya como un interés”	Esto muestra que la práctica educativa incluye gestión de participación y cuidado de la continuidad, y que el tejido comunitario se juega en reglas, acuerdos y criterios que organizan quiénes se quedan y cómo se sostienen.
EP y RHP	Educativa	Desigualdades educativas como sentido explícito	“el que empieza a imprimirle esa discusión sobre las desigualdades educativas es Diego... “esto es una respuesta a desigualdades educativas”, que es lo que él plasma después digamos en su tesis, como una forma de enfrentar eso”	La EP no se limita a preparar para exámenes, sino que organiza una lectura crítica del entorno y convierte la formación en acción con sentido político, lo que conecta con resistencias cotidianas en la periferia urbana.
EP	Educativa y pedagógica	Militancia construida en el proceso	“ya no tanto como de materializar una militancia externa, sino que Antorcha se vuelve una militancia en sí misma. Se engrana con lo educativo, y al lado de lo	Una práctica educativa que produce identidad organizativa y criterios de formación, donde la militancia se expresa como compromiso con el territorio y con la manera de enseñar y

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
			educativo se engrana también la discusión pedagógica, y una discusión pedagógica desde la educación popular”	aprender, no solo como pertenencia a otras estructuras.
EP y OBC	Educativa y pedagógica	Heterogeneidad y tolerancia de prácticas tradicionales	“hay mucha gente que entra la proceso, pero no sabe qué es la educación popular... necesitamos la gente que no está, por ejemplo, en los componentes de ciencias naturales es muy difícil, entonces como que a veces se toleraban educaciones tradicionales”	Esto ubica un campo de disputa pedagógica dentro de la organización, donde la EP se construye entre límites de capacidad, urgencias operativas y búsquedas de coherencia formativa.
OBC y RHP	Educativa	Núcleo del proceso y expansión territorial	“cuando aparece la tesis de Diego... “Antorcha siempre ha enfrentado las desigualdades educativas, desde el barrio... trabajando por la identidad”. Y en algún momento dijimos como “bueno, el eje vertical de Antorcha es el preuniversitario, pero quiere hacer otras cosas en el territorio””	La práctica educativa combina un dispositivo estable de formación con una proyección comunitaria más amplia. La incidencia en Kennedy se entiende entonces como articulación entre continuidad y expansión, no como actividad aislada.
OBC y EP	Educativa	Enlaces con universidades y legitimidad construida	“logramos hacer muchos enlaces, y también hay un reconocimiento como en las universidades... y empezamos como a ser un referente también. Y en ese sentido, pues la educación popular empieza a permear”	La capacidad de la organización para traducir lenguajes y producir legitimidad sin volverse institución. Ese lugar de referencia puede fortalecer convocatorias y continuidad, y también tensionar expectativas cuando se mira el proceso con criterios universitarios.
EP y RHP	Educativa	Feminismo, autocrítica y reorientación	“se empiezan a dar discusiones sobre el feminismo más fuertes en el proceso... esas discusiones profundas se dan en ese momento. Y ahí empieza como a darle una forma... reconocer, de recoger algunas cosas, de desechar otras, también la autocrítica”	La EP como práctica que se revisa y se reconfigura, donde las discusiones no solo agregan temas, sino que ajustan sentidos, relaciones y formas de organización.
OBC y RHP	Educativa	Proyectos territoriales, redes y permanencia	“aparece lo de los proyectos, lo que hicimos de yoga... nace la Juntanza... sigue habiendo ahí una relación chévere... para mí era de mucha satisfacción ver chicos y chicas que pasaron por ahí... pero también es una reflexión de por qué no vuelven, de por qué no se quedan”	El tejido social como algo que se construye en actividades y alianzas, pero que también enfrenta límites de continuidad. La incidencia comunitaria se vuelve observable tanto en vínculos que se sostienen como en ausencias que interrogan el proceso.
OBC	Educativa	Redes personales y circulación entre organizaciones	“Daniel... vuelve también como por haberlo conocido. Y creo que Diego conoce Antorcha por Daniel... necesitaban hacer un diplomado con alguna organización... después fue que terminaron metidos... Después, por ejemplo, Rocío se va para otra organización”	La OBC como una red viva, donde el proyecto se sostiene por relaciones y relevos más que por permanencias garantizadas. El aporte al tejido comunitario se expresa en esa circulación, que amplía contactos pero también redefine equipos y continuidades.
OBC, RHP	Educativa	Permanencia, retorno y pregunta por el vínculo	“para mí era de mucha satisfacción ver chicos y chicas que pasaron por ahí, que están en la universidad, pero también es una reflexión de por qué no vuelven, de por qué no se quedan, a pesar de las personas que se quedaron”	La continuidad aparece como tema del proceso y no solo el “logro” de ingreso. Desde OBC y RHP, esta tensión permite leer el tejido comunitario como relación que se sostiene o se debilita según condiciones de participación, cuidado y sentido de pertenencia en Kennedy.
OBC	Educativa	Vínculo intergeneracional y retorno al proceso	“Daniel que fue de la primera generación del Preu, él estuvo ahí, Guiovanni le dio clases a Daniel; Aleja, Ingrid le dieron clases a Daniel. Después Daniel ya cuando entra a la Nacho, pues vuelve también como por haberlo conocido”	Desde OBC, el retorno sugiere que la práctica educativa produce lazos que habilitan relevos y continuidad, más allá de la coyuntura de cada cohorte.
OBC, RHP	Educativa	Entrada de nuevos integrantes por redes externas	“Y creo que Diego conoce Antorcha por Daniel, porque Diego estaba haciendo como un curso o alguna cosa, no me acuerdo si era con el Partido Verde o con algo, o un diplomado o alguna cosa, y necesitaban hacer un diplomado con alguna organización”	Desde OBC y RHP, esta entrada muestra cómo la EPAE se inserta en circuitos urbanos de formación y militancia sin reducirse a una lógica institucional, y cómo amplía su red de relaciones.
RHP, OBC	Educativa	Autonomismo y gestión de vínculos organizativos	“empieza a haber como un autonomismo, no queremos como supeditarnos a ninguna organización, pero tampoco nos aislamos como de todas. Pero eso también como que va conectado a momentos personales y emotivos de las personas que atravesamos el proceso”	El educador describe una postura de autonomía que evita la subordinación, sin convertirla en aislamiento frente a otras organizaciones. La decisión se relaciona con experiencias personales y afectivas vividas en el proceso, lo que sitúa lo educativo en un plano organizativo y comunitario. Desde RHP y OBC, esta definición permite observar cómo la EPAE cuida su agencia territorial en Kennedy mientras regula alianzas, pertenencias y límites, con efectos en su sostenibilidad.
EP	Educativa	Reconocimiento de límites y apuesta por sistematizar	“siento que es súper corto. O sean no sé, siento que es superficial lo que te estoy diciendo, pero pues la sistematización mostrará”	El educador expresa dudas sobre la suficiencia de su relato y ubica la sistematización como el espacio donde el sentido podrá aclararse.
EP	Educativa y	Experimentación	“ha sido como un lugar donde se han intentado muchas	Esta orientación sugiere que lo pedagógico se define por

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
	pedagógica	ón como rasgo del proceso	cosas, se han experimentado. De hecho, cuando hablábamos de por qué llamar a nuestros espacios como taller y no clase, hablábamos como del taller donde se pueden hacer cosas”	participación y creación colectiva, mientras lo educativo sostiene las condiciones organizativas para que esa experimentación sea posible en Kennedy.
EP	Pedagógica	Taller como lugar de creación	“hablábamos como del taller donde se pueden hacer cosas, donde se puede experimentar, donde se puede crear, como el lugar de creación. Entonces creo que por mucho tiempo estuvo orientado por eso”	La enseñanza no se centra solo en transmisión de contenidos, sino en construcción colectiva de conocimiento y en un ambiente educativo que privilegia participación activa y sentido situado en el barrio.
EP	Pedagógica	Acuerdo educativo técnico, crítico y de contenido	“en la asamblea del 2019 sale como este criterio de lo técnico, lo crítico y el contenido; que todas las clases como estaban orientadas a un preuniversitario tuvieran esos tres elementos conjugados en un taller”	La formación se piensa como proceso integral y no como preparación mecánica, mientras la asamblea evidencia una práctica educativa de definición colectiva del rumbo.
EP	Pedagógica	Autocrítica sobre lo magistral	“muchas veces nos enunciamos como educadores populares, pero pues nuestra práctica es muy magistral”	Desde EP, esta afirmación permite ubicar tensiones internas entre intención y práctica, y abre la posibilidad de identificar en los relatos ejemplos concretos de cómo se disputa la forma de enseñar y aprender, en vez de suponer coherencia automática.
EP, RHP	Pedagógica	Incorporación de discusiones no disponibles en otros espacios	“como los talleres que se hacían, como incorporar temas y discusiones que normalmente en otros escenarios no se encontraban”	El educador destaca que los talleres funcionaban como lugar para introducir discusiones poco frecuentes en otros contextos educativos.

## 12.2. Anexo B. Relato 2 – 11 de octubre de 2022

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
EP	Educativa y pedagógica	Coherencia del proceso y prácticas acordes	“primero creo que ha sido un proceso digamos que, en una cierta medida coherente y consecuente por lo menos en algunos momentos de su auge, y pues en ese sentido también como que se empezaron a desarrollar unas prácticas pues consecuentes a ella, digamos, a la educación popular.”	La EP, esa coherencia funciona como criterio para interpretar el hacer pedagógico y educativo sin idealizarlo, porque obliga a mirar cuándo el horizonte popular se sostiene y cuándo se desajusta. El sentido se juega en prácticas concretas, no en la autoimagen.
EP	Pedagógica	Formación que transforma el quehacer pedagógico	“uno de los escenarios que a mí más me marcó como la existencia, fueron los espacios de formación... me enriquecieron tanto que yo digo “uf, me dieron unas bases tremendas”... “este tipo de cosas ya habíamos hecho lectura sobre esa realidad con Antorcha”.”	La EP, la formación funciona como producción de criterios para leer dominaciones y para reorientar relaciones y diálogos en el aula popular. La práctica pedagógica se reconfigura por reflexión y experiencia, no solo por contenidos.
EP	Pedagógica	Circulación de ideas didácticas dentro del equipo	“los mismos espacios, los mismos talleres que utilizan los compañeros y compañeras te sirven a ti para tener como ideas nuevas, no necesariamente copiarse, pero obviamente sí tener como un flujo de ideas nuevas.”	El fragmento muestra una dinámica interna de aprendizaje entre educadores populares. En la EP, esa circulación sostiene creatividad didáctica y permite variar prácticas lúdicas sin romper el sentido del proceso, porque lo común se construye en conversación y en observación mutua.
EP y OBC	Educativa y pedagógica	Salidas formativas y ampliación de vínculos	“fuimos al Museo de Ciencias Naturales de la Nacho, y el recorrido por la Nacho... ese día conocí pues a Daniel, conocí a Guivanni, conocí a Oscar, conocí a Alexei, ese día estaba Joan”	La EP aparece cuando el aprendizaje se desplaza a experiencias situadas que conectan saber, recorrido y conversación, mientras la OBC se fortalece al producir vínculos y reconocimiento entre participantes del proceso. La práctica educativa amplía red y pertenencia a través de encuentros que dejan memoria compartida.
EP y OBC	Educativa	Bienestar colectivo y cercanía con la realidad	“hicimos las muñecas, ese taller gigantesco de vida universitaria... todo el mundo estaba recontento, o sea, nadie estaba estresado... Los chicos y las chicas dijeron “ve, esta gente sí es muy cercana a nuestra realidad”.”	En la EP, esa cercanía se expresa en modos de relación y en un ambiente que habilita confianza y participación más allá del resultado inmediato. La OBC se sostiene cuando lo educativo genera afecto, tranquilidad y reconocimiento mutuo, y eso se vuelve parte del tejido comunitario que produce el proceso.
RHP y EP	Educativa y	Exploración	“los chicos y las chicas estaban súper	La RHP aparece cuando moverse hacia zonas centrales disputa fronteras

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
	pedagógica	de ciudad como aprendizaje	emocionados buscando las pistas, preguntándole a la gente, desterritorializándose también un poco... exploran nuevos territorios que finalmente hacen parte de su espacio, ellos también producen pues ese espacio, aunque ni siquiera lo conocen.”	urbanas que suelen separar periferia y centro, y la EP se concreta al convertir el recorrido en indagación situada que reorganiza la manera de leer la ciudad.
EP	Pedagógica	Ruptura de enseñanza tradicional	“empezar a romper las dinámicas de enseñanza tradicionales, no solamente en las prácticas tan inmediatas como una salida de campo, sino también en los ejercicios de aprendizaje y de conocimiento simbólico, pues que es más trascendental.”	La EP se observa cuando el conocimiento deja de ser repetición y se vuelve construcción de sentido, de modo que la práctica pedagógica enseña a interpretar lo cotidiano y lo urbano como textos cargados de historia, poder y memoria compartida.
EP RHP	Educativa y pedagógica	Resignificación de espacio público	“les dijimos a los chinos como ‘bueno, pregunten a ver dónde es eso’... la intención era explicarles... por qué la gente la llamaba la Plaza Misak... y la gente misma les decía... ‘ah sí, esa queda ahí’... y ya como que la misma gente empezaba a resignificar el espacio.”	La EP se despliega cuando aprender implica leer disputas de memoria en el espacio público, y la RHP se vincula a la apropiación crítica de lugares centrales que reordena pertenencias urbanas y modos de habitar la ciudad.
EP	Pedagógica	Memoria que transforma perspectiva	“la escuela también puede ser y debería ser un escenario popular... ese pensamiento realmente trasciende... a partir de la memoria va a recordar esa práctica... no es para nada lo mismo, no llegas a la universidad con el mismo pensamiento, llegas con una perspectiva distinta.”	La EP se reconoce en esa apuesta por transformar la mirada y no solo transmitir contenidos, de manera que el efecto educativo se mide en disposiciones críticas que circulan en el tiempo y se reactivan en otros escenarios.
EP	Pedagógica	Talleres creativos como formación	“Antorcha tenía muchas cosas, el taller de los fanzines siempre me quedó como entre pecho y espalda, pero me gustó mucho que se haya podido hacer la parte del arbolito porque también lo disfrutamos mucho, fue un taller bonito.”	La EP se expresa cuando la práctica pedagógica incorpora creación, sensibilidad y producción colectiva, y el aprendizaje se vuelve vivencia compartida que fortalece vínculos y sentidos, en lugar de limitarse a preparación académica instrumental.
EP	Educativa	Horizonte emancipador del proceso	“Antorcha más allá de preparar para un preuniversitario, para un examen estandarizado, ni siquiera prepara... no prepara, sino que más bien tiene la propia función de la educación popular.”	La EP queda integrada como criterio para comprender que lo educativo excede la meta de acceso y se centra en formar agencia crítica, de modo que la práctica educativa redefine qué cuenta como logro, qué se entiende por aprendizaje y qué horizonte político sostiene el proceso.
EP	Educativa	Acción educadora frente a crisis	“vemos que está en una crisis... no, tenemos que tomar acciones al respecto, y una acción importante es una acción educadora. La sociedad se ha constituido a través de armas y pues mira los resultados generacionales que hay.”	La EP se integra cuando la educación se entiende como práctica política orientada a transformar condiciones colectivas y no como mejora individual, y la práctica educativa aparece ligada a responsabilidad histórica y a disputa por horizontes de vida más justos.
EP OBC	Educativa y pedagógica	Ternura, afecto y tejido social	“un arma contundente es la educación y que permite crear tejido social... tus puntadas empiezan a... a pensar bonito... Educar con ternura... que tus estudiantes te quieran dar un abrazo... de una u otra manera eso también construye sociedad... es como ese tejido.”	La EP aparece cuando lo educativo incluye ética del cuidado y transformación de valores, y la OBC se sostiene al convertir esos afectos en norma práctica que ordena convivencia, pertenencia y modos de relacionarse en comunidad.
EP	Educativa	Reproducción de prácticas en otros escenarios	“en el mercado laboral reproducen estas prácticas... uno trata de llevar las prácticas como por esa misma línea emancipadora y liberadora de la educación, muy crítica... Recuerdo... el componente, como las prácticas que teníamos. Aunque... también hay prácticas que hay que criticar.”	La EP se expresa como repertorio que viaja con las personas y reconfigura su acción cotidiana, y la OBC aparece cuando la experiencia organizativa forma disposiciones sostenibles que influyen fuera del proyecto sin idealizarlo, porque incorpora autocrítica.
OBC	Educativa	Pertenencia y continuidad de vínculos	“la experiencia es... ‘aquí pertenezco’... veo que la gente que entra, que pasa y que se va... los vínculos no se quiebran... se siente un contacto cercano, uno siente que conoce a esas personas.”	La OBC se observa en la capacidad de producir relaciones duraderas que exceden la participación inmediata, lo que permite leer el aporte al tejido social en la continuidad afectiva y relacional que deja huella comunitaria más allá de cada ciclo.
EP	Pedagógica	Planeación colectiva y creatividad docente	“me gustaban mucho las prácticas de reunirnos regularmente con el componente, me gustaba mucho planear las clases y ejecutarlas, me gustó mucho la disposición y la creatividad y las maneras de aportar tan diversas que tenía el componente”	Ese movimiento muestra cómo la EP se sostiene en trabajo compartido que forma a quienes facilitan, porque la planeación no es solo técnica sino construcción de sentido pedagógico. La práctica pedagógica aparece como un hacer situado que se ajusta con otros y se alimenta de esa diversidad.

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
EP y OBC	Educativa y pedagógica	Virtualidad como crisis y posibilidad	“en un momento de crisis tan tremendo como fue la virtualidad, porque se hicieron cosas increíbles a pesar de la virtualidad. A pesar de eso, o gracias a ello se pudieron hacer unas cosas increíbles que los y las chinas se gozaron tremendamente”	La EP aparece cuando la respuesta a la crisis no se limita a “cumplir” contenidos, sino a sostener experiencias significativas. La OBC se reconoce en la capacidad de sostenerse en un momento duro, inventando formas de encuentro que cuidan el vínculo y evitan que la crisis rompa el proceso comunitario.
EP	Pedagógica	Tertulias e interacción con lo cotidiano	“hicimos hasta tertulias virtuales, hubo invitados, invitadas, jugábamos en clase... interactuábamos con la gente que estaba en la casa, con los objetos que estaban en la casa”	En la EP, esa elección desplaza la clase magistral y pone lo cotidiano como recurso para pensar y aprender. La práctica pedagógica se vuelve más dialógica y participativa, y la casa entra como territorio de experiencia que se trabaja sin vergüenza ni distancia, reforzando sentidos desde la vida real del estudiantado.
EP	Pedagógica	Búsqueda de sentidos sin exagerar símbolos	“intentábamos que los y las chicas encontrarán sentidos a las cosas, sin ánimo de sobresimbolizar el mundo, sí encontrar unos ciertos caminos y unas ciertas relaciones”	Esa intención define un estilo de trabajo donde la EP se expresa como orientación crítica que cuida la experiencia y evita imponer interpretaciones. La práctica pedagógica se ubica en abrir caminos de comprensión, y no en cerrar conclusiones, lo que permite que el aprendizaje se construya desde lo vivido y desde preguntas que nacen del propio proceso educativo .
EP y RHP	Educativa y pedagógica	Pasado, conciencia y deseo de transformar	“si tú desconoces tu pasado no solamente estás condenado a repetirlo... estás envuelto en un vacío existencial... reconocer ese pasado te orienta hacia un devenir, hacia un transformar... el pasado puede transformarse en las acciones del presente”	La EP aparece en esa apuesta por ligar conocimiento con vida, con sentido y con posibilidad de cambio, más allá de tareas escolares. La RHP se integra cuando el trabajo con memoria se vuelve una forma de resistir el desgaste y la desesperanza que atraviesan trayectorias en periferia urbana, sosteniendo motivos para vivir y actuar colectivamente.
EP	Pedagógica	Filosofía como mensaje educativo	“eso era lo que se lograba con las clases de filosofía... mi objetivo fue siempre transmitir ese mensaje y creo que en ese primer año de virtualidad se logró muchísimo”	En la EP, ese “mensaje” no funciona como doctrina, sino como orientación para leer la experiencia y construir conciencia histórica. La práctica pedagógica se reconoce en la intención de formar criterios de interpretación y de acción, y no solo en entregar información, conectando pensamiento y vida cotidiana del estudiantado.
RHP y OBC	Educativa	Violencias de género como problema interno	“frente al tema de las relaciones de privilegios y de violencias de género... principalmente lo que pasó... con Sebastián... la manera en que en que el mismo abordó el tema”	La RHP se integra al mostrar cómo el patriarcado atraviesa vínculos cotidianos y produce daños dentro de espacios populares. La OBC aparece porque el problema no queda solo en lo personal, sino que exige decisiones colectivas y formas de cuidado que el proceso reconoce como pendientes.
RHP	Educativa	Evasión emocional entre hombres	“como que se le ha hecho cierta evasión... para los hombres... siempre nos cuesta como expresar nuestras emociones con los otros hombres... estamos atravesados por el patriarcado”	La práctica educativa aparece implicada porque sostener comunidad exige tramitar conflictos y emociones, no solo organizar actividades o contenidos.
OBC	Educativa	Afianzamiento del colectivo y horizonte	“recuerdo mucho el día del Parkway... fue increíble... porque nos afianzamos como colectivo, porque... veía como un nuevo horizonte, un amanecer, un devenir... el colibrí éramos nosotros... a ir andando un nuevo camino que no está escrito”	La OBC se integra al mostrar cómo ciertos hitos fortalecen pertenencia y dirección común, y no solo amistad. Esa escena sugiere que el tejido comunitario se produce también en momentos simbólicos que reordenan el sentido del proceso y renuevan energías para sostener trabajo barrial a largo plazo.
RHP y OBC	Educativa	Falta de protocolo y mansplaining	“nunca como un comité directivo de género, nunca hubo como un protocolo realmente serio... prácticas de mansplaining... muy muy marcado... tampoco hubo como muchas acciones al respecto”	En la RHP, esto muestra cómo el patriarcado se mantiene incluso cuando se critica, porque la crítica no siempre se traduce en medidas sostenidas. La OBC se integra al evidenciar que la sostenibilidad del cuidado requiere acuerdos organizativos y responsabilidades, no solo conciencia individual.
EP	Educativa y pedagógica	Saber popular en prácticas cotidianas	“he valorado... el saber y el conocer... en muchos aspectos de la vida... eso es pedagogía popular, eso es una práctica popular... pensarse uno lo popular también en sus prácticas cotidianas”	La EP se integra porque lo educativo se entiende como formación de mirada, capaz de reconocer saberes fuera del aula y de cuestionar jerarquías del conocimiento.
EP y OBC	Educativa	Comida y afecto como norma de cuidado	“siempre que hay como eventos especiales... traemos comida, tiene que haber comida en el salón... ‘donde hay gente hay comida... la comida pone feliz a la gente’... a los chinos les gusta mucho que en el salón haya comida”	La EP se integra cuando el cuidado y el bienestar se vuelven parte del aprendizaje, y no un adorno logístico. La OBC aparece porque esa norma cotidiana fortalece pertenencia y vínculo, y ayuda a sostener un ambiente donde la participación se siente acompañada, lo que repercute en el tejido comunitario.
OBC, RHP	Educativa	Incidencia política y disputa territorial	“se pintaban murales, se hacían cosas en el territorio, había un impacto. Se estaba consolidado como agente de tensión, como agente de disputa, como un agente que crítico en	En esta lectura, la OBC aparece cuando la acción educativa se vuelve presencia pública que interpela relaciones locales de poder. La RHP se reconoce porque la disputa se juega en condiciones de periferia urbana, donde la crítica se vuelve práctica de participación y no solo discurso.

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
			el territorio, y participativamente crítico en lo político del territorio.”	
OBC, RHP	Educativa	Inserción en escenarios barriales concretos	“se tenía incidencia en dos espacios: ahí en Patio Bonito y también en La Floresta... ‘a veces te va a tocar aquí y a veces en Patio Bonito’... ‘este espacio está tremendo’.”	La OBC se sostiene en esa capacidad de moverse y habitar escenarios barriales donde se construyen vínculos y reconocimiento. La RHP se integra porque la incidencia no se plantea abstracta, sino amarrada a lugares específicos que demandan presencia, ajuste y lectura situada de las relaciones comunitarias.
OBC, RHP	Educativa	Convocatoria alta como indicador de fuerza	“el hecho de que cayeran tanto chinos y chinas pues en los anteriores años de la pandemia, dice demasiado. No más el mismo año que empezó la pandemia... había por lo menos 120 chinos, o sea eran demasiados.”	La OBC se vuelve visible porque la convocatoria funciona como termómetro de arraigo y de confianza comunitaria, más allá del evento puntual. La RHP aparece cuando esa capacidad de reunir en periferia urbana contrasta con condiciones de incertidumbre y limita la idea de que la participación depende solo de motivación individual.
RHP, EP	Educativa y pedagógica	Territorios íntimos y sentidos corporales	“impactó otros tipos de territorios más íntimos y quizás más simbólicos... atraviesa el cuerpo como territorio... en tus prácticas corporales, en tus prácticas cotidianas, en tus producciones discursivas; en todo aspecto que transforma.”	La RHP se integra cuando la territorialidad se comprende como experiencia vivida que ordena modos de estar y de moverse en la ciudad. La EP aparece porque esa transformación se atribuye a procesos educativos que reconfiguran lectura crítica y hábitos, no solo conocimientos.
EP, RHP	Educativa y pedagógica	Educador crítico y transformación de corporalidades	“ser un educador o de una educadora crítica... entender que la educación es un arma tremenda... porque transforma las corporalidades, y no solamente acepta, sino asigna un lugar, un espacio, y ese espacio tiene que ser defendido... por medio de las luchas populares.”	La EP se reconoce en esa idea de educación como práctica política que forma criterios y reorienta acción, sin reducirse a aula. La RHP se incorpora porque la defensa del lugar se entiende como disputa cotidiana por dignidad y reconocimiento en periferia urbana, donde el cuerpo también es territorio.
EP, RHP	Educativa	Disidencias sexo-genéricas y disputa de espacio	“se empieza a recoger muchas gentes como disidencias sexo-genéricas... empiezan a asignarse él y a reconocerse en unos escenarios propios... son escenarios que deben defenderse y estar en disputa constante.”	La EP aparece cuando lo educativo se vuelve posibilidad de reconocimiento y cuidado colectivo, no simple transmisión de contenidos. La RHP se integra porque la disputa por espacio y seguridad se vincula a violencias y exclusiones urbanas, y convierte la pertenencia en una práctica sostenida, no en un estado dado.
OBC, RHP	Educativa	Pérdida de impacto por baja convocatoria	“si lo ponemos en términos organizativos, pues el proceso tiene una bajísima capacidad de convocatoria... si tú no eres capaz de convocar a la población que habita el territorio... tu impacto y tu incidencia... va a ser mínima, porque pues el territorio es la población.”	La OBC se juega en esa medida, porque su fuerza depende de convocar y reconocer lo comunitario como condición de incidencia. La RHP se incorpora cuando la convocatoria se entiende como problema territorial y no como falla individual, atravesado por desgastes, rupturas y condiciones de vida en periferia urbana.
OBC	Educativa	Bajas de liderazgos y recomposición organizativa	“ha tenido bajas duras... recomponerse de tantas bajas, de tantos liderazgos... perdimos muchos muy rápidamente que no nos dimos cuenta. Recomponerse de eso como organización es cabroncismos.”	La continuidad depende de relevos, distribución de responsabilidades y sostenimiento afectivo, y cuando eso se rompe la incidencia se resiente.
OBC, EP	Educativa	Núcleo, satélites y relevo generacional	“unos satélites, que orbitan alrededor como de un núcleo central... se consolidan a partir de eso, de un núcleo sólido... que esté pensando es en un relevo generacional continuo, porque o si no, pues ahí queda también como la pérdida.”	La OBC se integra porque la reflexión se centra en cómo se sostiene una estructura con continuidad y formación interna. La EP aparece al sugerir que ese núcleo no es solo operativo, sino educativo, capaz de producir criterios y nuevos sujetos que mantengan el sentido educativo más allá de coyunturas.
OBC, EP	Educativa	Límite del preuniversitario como herramienta	“pienso que el preuniversitario no puede seguir funcionando porque no es la herramienta que nos está permitiendo... convocar a la comunidad a la acción... sea desde acciones simbólicas, hasta acciones solidarias.”	La OBC se integra porque la discusión reubica el problema en capacidad de reunir y movilizar, no en calidad académica. La EP aparece cuando la educación se asocia a acción colectiva y a formación en prácticas comunitarias, más allá de un formato centrado en aula.
EP, RHP, OBC	Educativa y pedagógica	Huertas y salida del aula tradicional	“olvidar lo educacional tradicional del aula y... pegarse... a esta nueva oleada... alrededor de las huertas... la comunidad también se congrega alrededor de esto.”	La EP se integra porque el aprendizaje se imagina en prácticas territoriales concretas que forman desde el hacer y el cuidado. La OBC aparece cuando se busca una herramienta para convocar y sostener relación comunitaria. La RHP se reconoce porque la huerta se plantea como disputa urbana por territorio, convivencia y sentido colectivo.
OBC, RHP	Educativa	Conflicto y recomposición con comunidad	“aquí en Suba pasa... empiezan rayados con la gente... pasa el tiempo y terminan siendo reamigos... las señoras... terminan dándoles matas... ayudando a mover la tierra, y a cosechar.”	La OBC se integra porque la legitimidad se construye en la relación sostenida y en la capacidad de tramitar tensiones sin romper el vínculo. La RHP aparece al mostrar que el territorio se disputa también en lo micro, en acuerdos, desconfianzas y cuidados que hacen posible convivir y producir comunidad.

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
OBC, EP	Educativa	Casa y garaje como escenario popular móvil	“nos reunimos como rumis y nos vamos a vivir en casas, y las casas siempre deben tener un garaje, y el garaje lo habilitamos como como un escenario territorial popular, pero que además puede ser un escenario móvil”	Esa formulación organiza la OBC como infraestructura cotidiana de encuentro y también como dispositivo educativo. La EP aparece cuando el espacio doméstico se resignifica para sostener formación, cultura y conversación política sin depender de sedes fijas, dejando huellas que continúan incluso cuando el lugar cambia.
OBC	Educativa	Semillas y temporalidad de los espacios	“no va a depender de un solo territorio, sino que va a empezar a dejar semillas en todo lado, porque pues obviamente a ti te van a pedir las casas en algún momento”	La OBC para apoyar en condiciones inestables y urbanas. La continuidad se lee como capacidad de recomponerse y trasladar prácticas, más que como permanencia material, y eso reubica el aporte comunitario en repertorios que viajan con la gente.
OBC	Educativa	Núcleo estable y relevo generacional	“O consolidarse en un lugar, también puede ser, pero pues siempre estar como los mismos y las mismas dispuestas, y un grupo nuevo generacional que empiece, pues por lo mismo, eso podría ser una buena opción”	Se plantea la opción de consolidarse en un lugar, con un grupo estable y otro nuevo que empiece como relevo. La OBC se muestra como estructura que depende de disposición sostenida, no solo de entusiasmo inicial.
OBC, RHP	Educativa	Articulación cultural, social y política	“organiza y articula muchísimos elementos culturales y sociales y políticos... tienen la capacidad de impactar personas de diferentes lados de la ciudad y se reúnen alrededor de eso”	La OBC aparece como capacidad de reunir y establecer encuentros, mientras la RHP se integra al mostrar una práctica que cruza fronteras urbanas y construye vínculos más allá del barrio inmediato. La incidencia se entiende como red y circulación de gente, no solo como actividad localizada en un punto fijo.
OBC, EP	Educativa	Disposición emocional, personal y económica	“hay que ver quiénes están dispuestos y dispuestas en todo sentido emocional, personal, de voluntad, económicamente. Pues de irse a vivir con sus compañeros de lucha, y construir ese espacio”	La OBC se vuelve visible como trabajo de sostén que exige recursos y acuerdos, y la EP se articula cuando la construcción del espacio se entiende como parte de lo educativo. La práctica educativa no queda en talleres, también incluye cuidados, límites y posibilidades reales de la vida cotidiana.
EP	Pedagógica	Danza y concierto como enseñanza	“La danza enseña mucho... poder hacer un concierto en un lugar... Eso también enseña, enseña demasiado, enseña a mover el cuerpo, enseña a sentirlo también”	El fragmento permite leer prácticas pedagógicas que construyen comunidad a través del goce, la presencia y el reconocimiento del cuerpo, ampliando qué cuenta como aprendizaje en el proceso.
RHP, EP	Educativa y pedagógica	Defensa y lucha desde el amor territorial	“vas a sentir amor por ti mismo... y cuando ves que alguien ataca ese amor... va a entrar el ejercicio de la defensa y de la lucha y de la protesta... a defender no solamente el territorio humano, sino los territorios humanos y no humanos”	Se vincula el amor por el territorio con la defensa y la protesta, y se amplía la defensa hacia territorios humanos y no humanos. La RHP se integra al mostrar una ética de la lucha situada en afectos y en amenazas concretas, y la EP aparece cuando el aprender se conecta con conciencia de cuidado y acción colectiva. La formación se entiende como disposición para defender la vida compartida, no como neutralidad o simple reflexión.
RHP, OBC	Educativa	Distancia por crisis y cuidado de sí	“en mi presente, pues claramente estoy distanciado del proceso... el proceso me salvó de muchas... pero, por otro lado, también como que me generó otro tipo de crisis... tengo como que saldar un poco esas cosas”	La RHP se integra porque el relato muestra costos subjetivos de dar continuidad de los procesos en medio de tensión, y la OBC aparece cuando la continuidad se ve afectada por la salud emocional y la capacidad real de estar. La participación se entiende como práctica situada que requiere cuidado, no como deber permanente.
RHP, OBC	Educativa	Desgaste de procesos en crisis	“los procesos en crisis, por más que uno trate de levantarlos, igual desgastan... el desgaste... es daño para las subjetividades y para las psicologías... Hay cosas que hay que darles una pausa, dejarlas que reposen”	La RHP se integra al mostrar que la resistencia también se juega en la administración del cansancio y en la posibilidad de parar. La OBC aparece porque el sostén organizativo depende de tiempos humanos y de decisiones de cuidado, y sin esos cuidados la continuidad se deteriora aunque exista convicción política.
OBC	Educativa	Prioridad, convocatoria e ideas como puente	“me estresa... que nadie es una prioridad... pienso mucho a Antorcha... me gustaría participar más... pero después digo ‘yo tampoco como individuo tengo capacidad de convocatoria’... pero tengo ideas... podríamos articularlo con Antorcha”	La OBC se integra cuando la incidencia se liga a convocar y establecer compromisos colectivos, y el fragmento permite leer aportes no solo como presencia constante, también como puente entre redes y proyectos. La continuidad se ubica en formas concretas de articulación, no en promesas generales.
OBC, EP	Educativa	Autocrítica sobre decir y no hacer	“a lo último ya muchos de las personas de Antorcha nos caracterizábamos por decir y no hacer... quise distanciarme también de esa lógica, y ahorita redesarprenderla está complejo”	La OBC se integra porque la eficacia organizativa se vuelve problema interno y afecta la legitimidad del proceso, y la EP aparece cuando la práctica educativa se entiende como coherencia entre discurso y acción. El fragmento muestra tensiones reales entre deseo, voluntad y capacidad de honrar compromisos.

## 12.3. Anexo C. Relato 3 - 13 de octubre de 2022

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
EP	Educativa	Género como eje de sistematización	“leí a Óscar Jara y el man decía que obviamente una sistematización de experiencias debía estar atravesada por una perspectiva de género. Y era lo que yo no había pensado... pues nosotras hemos vivido un montón de cosas... un montón de violencias de género.”	Se cuenta que la perspectiva de género aparece por lectura y por reconocimiento de violencias vividas en el proceso. También se plantea la pregunta por la relación entre género y Antorcha. Al incorporarse así, la EP se concreta como una práctica que no separa formación y vida, y que obliga a leer la experiencia desde relaciones de poder cotidianas. La sistematización se orienta a comprender lo educativo como espacio atravesado por género, no como tema adicional.
EP, OBC	Educativa y pedagógica	Enfoque de género como filtro	“al tener unos principios y al discutir esos principios en común acuerdo, digamos en la asamblea... propuesto tener como un enfoque de género en las clases y en el trato... pasar por un filtro cierto contenido donde uno evalúe si esto está replicando... costumbres machistas”	Se describe un acuerdo de principios discutidos en asamblea y una decisión de aplicar enfoque de género en clases y trato. También se define ese enfoque como un filtro para evaluar prácticas machistas en lo discursivo y en las acciones. En esa formulación, la OBC sostiene el marco común que orienta decisiones, y la EP se expresa en una práctica pedagógica que revisa contenidos y relaciones para no reproducir dominaciones naturalizadas dentro del proceso.
RHP, OBC	Educativa	Respaldo colectivo y lugar seguro	“para mí es importante, pues como mujer, saber que el lugar en donde yo participo es un lugar donde yo puedo decir cómo me estoy sintiendo y sentirme respaldado por esos principios... no sentir que es una vaina como una lucha personal... sino que el espacio también se piensa esa lucha”	La RHP aparece en la experiencia situada de mujeres que buscan condiciones de cuidado para permanecer, y la OBC se reconoce en la construcción de respaldo colectivo como norma práctica. La seguridad se vuelve parte del tejido comunitario que sostiene la participación.
RHP, OBC	Educativa	Silenciamiento y límites de denuncia	“nos hemos visto atravesadas... por algunas prácticas... ‘¿qué tanto es un lugar seguro? ¿Qué tanto es un lugar donde yo puedo permitirme entrar en esa discusión? ¿Y hasta dónde yo puedo llegar al denunciar algo?’... prácticas... de silenciarnos, de ningunearnos, de asumir por nosotras”	La RHP se expresa como resistencia cotidiana frente a relaciones patriarcales que atraviesan el proceso, y la OBC queda tensionada porque la permanencia depende de convertir principios en garantías reales.
OBC, EP	Educativa	Decisión colectiva y costo organizativo	“lo que pasó con un excompañero... representó un sacrificio para el proceso... implica dejar de tener una figura importante... pero aún así no hemos dudado de que fue una buena decisión apartarlo... él mismo dijo ‘yo no le voy a hacer bien al parche con eso’... decido apartarme”	La OBC aparece en la decisión colectiva que prioriza condiciones de cuidado sobre capital organizativo. La EP se integra cuando la reflexión no se agota en expulsar, sino que abre la pregunta por prácticas replicables y por responsabilidad compartida, lo que convierte el conflicto en aprendizaje político y ético del proceso.
RHP, OBC	Educativa	Afectos, vínculos y costos del feminismo	“no solamente somos talleristas... mantenemos una relación... de amistad... afectivamente... de pareja. Y eso hace que sea... sacrificio... afecta a nuestras relaciones personales. Entonces... pararse en el feminismo... ha sido duro... con el convencimiento de que... no vamos a permitir estas prácticas con los estudiantes”	La RHP se vive en el plano afectivo y no solo en discursos, porque la resistencia afrontar límites y duelos. La OBC se pone a prueba al convertir esos límites en criterios colectivos que protegen a educandos y talleristas, aun cuando el costo emocional sea alto.
RHP	Educativa	Trayectorias de vida y experiencia de violencia	“antes de que yo estuviera en Antorcha ya había hecho ciertas reflexiones... por ser mujer, por ser mamá joven... por haber sufrido violencia doméstica, y por tener dos amigas que han matado por no cumplir... esos estereotipos de lo que es ser una buena mujer”	La RHP en la forma en que el feminismo no nace como consigna abstracta, sino como respuesta a violencias concretas. La entrada al proceso educativo se comprende entonces como búsqueda de condiciones colectivas para tramitar daños, construir respaldo y transformar relaciones que sostienen esas violencias.
EP, RHP	Educativa y pedagógica	Feminismo interseccional y práctica educativa	“Antorcha hace que uno se piense eso de una manera interseccional... no lo había pensado cómo eso se puede relacionar en el proceso de educación... Antorcha me permite pillar en la práctica... cómo se puede llevar a cabo, cómo se puede poner en práctica”	La EP aparece como aprendizaje situado que traduce convicciones en prácticas pedagógicas y educativas concretas. La RHP se integra al mostrar que esas prácticas responden a experiencias de desigualdad y violencia, y buscan transformar tratos, contenidos y límites dentro del proceso.
EP, OBC	Educativa	Principios que trascienden a otros espacios	“esas discusiones... en el parche me hicieron entender que yo también puedo tener ese tipo de conversaciones, de acuerdos, de principios, en otros espacios como la Universidad, como el trabajo, como la familia, incluso en el espacio público”	La EP produce disposiciones que no se quedan en el aula, sino que reorientan modos de relacionarse y de actuar. La OBC aparece porque los principios se construyen colectivamente y luego se vuelven referencia para decisiones fuera del proceso, lo que amplía el aporte al tejido social como práctica trasladable.
EP, OBC	Educativa y pedagógica	Formación como respuesta y pregunta por pertinencia	“creo que es una manera pues auténtica de la educación popular pensar que formándonos podemos cambiar estas malas prácticas... me parece valiosa esa forma de atender el problema... sin embargo, creo que vale preguntarse si eso	La EP aparece como apuesta por transformar prácticas mediante formación crítica, mientras la OBC queda situada en la responsabilidad de decidir métodos que no se agoten en la intención. El análisis sugiere que el sentido educativo se juega

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
			es pertinente, porque no todas las acciones, no todos los métodos son pertinentes”	en efectos verificables sobre prácticas, no solo en la realización de talleres.
EP, OBC	Educativa	Trascender el “parche” y evitar la fachada	“no sé individualmente si todas las personas veían en eso una importancia... que eso trascendiera a nuestra vida... no solamente por quedar bien o porque en el parche es así la cosa... ‘bueno, entonces yo no voy a hacer comentarios así delante de ustedes”	La EP queda tensionada cuando la reflexión se vuelve control de lenguaje y no transformación de relaciones, y la OBC aparece atravesada por el riesgo de responder para evitar señalamientos más que por convicción compartida. La contribución al tejido se mide en prácticas que se sostienen fuera del grupo, no solo dentro del parche.
EP, OBC	Educativa	Dilema metodológico y autocrítica organizativa	“habría hecho falta pillar la pertinencia... de pronto era mejor hacer un ejercicio individual... se sale un poco de la educación popular haber hecho un sondeo... y no haber entrado como: los tipos de feminismo y la historia del feminismo”	La EP se problematiza cuando el formato se vuelve transmisión de temas sin leer condiciones del grupo, y la OBC queda interpelada por cómo decide, evalúa y ajusta sus métodos. El análisis ubica la sistematización como espacio para diferenciar formación significativa de acciones hechas por urgencia institucional interna.
RHP, OBC	Educativa	Esteriotipos de cuidado en la planeación	“a las mujeres le quedan mejor organizadas las cosas... esperemos que ellas organicen... llamar al orden... esa figura cuidadora... que se tiene que aguantar cosas en pro de que se mantenga la organización... que se mantenga lo precordado”	La RHP se expresa en cómo el patriarcado se filtra en lo cotidiano y distribuye trabajo emocional y organizativo, y la OBC aparece porque esas prácticas afectan el reparto de responsabilidades.
RHP	Educativa	“Hacerlo mal” como descarga de responsabilidades	“yo pienso que los hombres a propósito hacen las cosas mal para que no uno diga... y las hacen mal, entonces ‘venga yo las hago’. Entonces creo que en Antorcha se replican cuestiones así”	La RHP queda integrada al mostrar una práctica cotidiana de poder que funciona sin necesidad de discurso explícito, porque descarga trabajo en mujeres y refuerza estereotipos..
RHP, OBC	Educativa	Reconocer reproducción y pedir cuentas	“a pesar de que hay personas... que seguramente han leído hasta más de feminismo... replicaban, y hasta nosotras mismas... yo pude haberlo replicado... Y si es así, perdón... Como esperar que se hiciera de esa manera y pues eso estaba re mandado a recoger”	La RHP aparece como señal de que el patriarcado se sostiene en hábitos compartidos y no solo en ignorancia, y la OBC queda implicada porque la corrección no se resuelve individualmente, sino con acuerdos, seguimiento y distribución de roles.
RHP	Pedagógica	Interrupciones y mansplaining en el taller	“el hecho eso de que quieran complementar la información que ellos estoy dando... Como el mansplaining... se asume que le puedo aportar, que no está completo lo que ella ha dicho”	La RHP se integra al mostrar una desigualdad que atraviesa la práctica pedagógica, porque define quién es escuchada como autoridad y quién debe “aguantar” correcciones. El análisis sugiere que la formación en género debe tocar la escena del taller, donde se juega legitimidad, voz y poder, no solo discursos generales.
OBC, RHP	Educativa	Logística de reuniones recostada en mujeres	“quién llega más temprano, quién tiene que avisar... quién tiene que enviar el link... Esas cuestiones... recostarnos en mujeres... ‘yo no voy a estar detrás de nadie’... que se roten los roles... creo que... en los otros componentes es de manera similar”	La OBC aparece en la necesidad de reglas y reparto del trabajo que sostienen el funcionamiento cotidiano, y la RHP se expresa en la carga de cuidado y seguimiento que el patriarcado asigna. El análisis ubica el tejido comunitario en decisiones microorganizativas que habilitan permanencia sin explotación afectiva.
RHP, OBC	Educativa	Proyección de cambios y discusión social	“creo que Antorcha al estar inmerso en un... o bueno, que los talleristas de Antorcha están inmersos en la discusión social frente al tema... pueden haber avances en términos conceptuales y que y que ya dejemos de tener algunas prácticas”	En RHP, el fragmento muestra que la transformación no se piensa por fuera de la sociedad, sino en disputa con lo que circula en lo cotidiano. En OBC, el avance se asocia a la capacidad del colectivo para orientar aprendizajes y revisar hábitos, no solo a declararlos.
EP, RHP	Educativa y pedagógica	Llamado de atención y caminos de reflexión	“nosotras hagamos el llamado de atención y los compañeros hagan la reflexión... hacer todo el proceso de reflexión y educación... porque no es el feminismo popular se puede parar desde ahí, el sujeto no tiene... la culpa... de todo lo que el sistema le ha enseñado”	En EP, esto ubica el feminismo popular como práctica formativa que busca comprensión crítica sin moralizar a priori. En RHP, la reproducción aparece como efecto estructural y cotidiano que exige pedagogía situada para desarmarse.
OBC, RHP	Educativa	Confianza, crítica y apertura	“varios confiamos... el principio de buena fe... yo puedo decirle a un compañero algo y... no lo voy a tomar... en el ánimo de... ‘me voy a cerrar’, sino que eso va a permitir... se lleguen a reflexiones”	En OBC, esta postura configura condiciones de convivencia para mantener acuerdos y corregir prácticas sin ruptura inmediata. En RHP, el cuidado del vínculo aparece como resistencia a la lógica punitiva que suele silenciar y fracturar.
OBC, EP	Educativa	Sistematizar para evitar reincidencias	“La importancia hay de sistematizar... porque incluso pueden llegar personas nuevas... y lleguen a reincidir en eso que ya creíamos estar salvados... siempre van a ser las puertas abiertas para que llegue alguien nuevo... también tendremos un proceso de selección”	En OBC, la sistematización aparece como soporte de continuidad ética y organizativa, no como archivo neutro. En EP, se perfila como herramienta para que la reflexión se vuelva aprendizaje compartido y no dependa solo de trayectorias individuales.
EP, OBC	Educativa	Disposición colectiva a la autocrítica	“lo importante es que sea reflexión no se quede... lo importante es que todos estemos dispuestos a hacer las reflexiones”	En EP, esta insistencia ubica la formación como praxis que exige coherencia entre lo dicho y lo practicado, incluso cuando incomoda. En OBC, la disposición funciona como

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
				condición política y afectiva para que los acuerdos se mantengan vivos y revisables en el tiempo.
EP, RHP	Pedagógica	Subestimación por género y desconocimiento de lo popular	“mis posiciones... por la ignorancia de lo popular... de lo que se sabe la educación popular... lo que se hacía era... obviar eso que yo decía... subestimarme... lo invisible... mismo de mujer... Normalización, no”	En RHP, la normalización nombra una forma de violencia sutil que no siempre deja huella inmediata. En EP, la disputa por el valor de la palabra evidencia que lo educativo

#### 12.4. Anexo D. Relato 4 - 05 de abril de 2023

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
RHP, OBC	Educativa	Puente escuela-proceso barrial	“Cursaba mi último año escolar y a través del colegio La Floresta Sur I.E.D me enlazaron con Antorcha con la pretensión de prepararme adecuadamente para las pruebas ICES.”	En RHP, la llegada se entiende en condiciones escolares y barriales que empujan a buscar alternativas para mantener trayectorias educativas. En OBC, el vínculo con la institución escolar no borra el carácter comunitario del proceso, más bien muestra articulaciones locales que permiten convocar y acompañar.
RHP	Educativa	Presión institucional por puntajes	“si bien ante el ministerio de educación no es obligación realizar estos pre-ices muchos colegios lo exigen, pues del puntaje global del colegio dependen los recursos destinados a la misma institución para el año siguiente”	En RHP, esa presión se lee como parte de desigualdades estructurales que ordenan oportunidades y recursos. La experiencia formativa aparece atravesada por condiciones externas que vuelven necesario buscar apoyos comunitarios.
RHP, OBC	Educativa	Accesibilidad económica como condición de entrada	“había dos opciones para realizar ese pre-ices... una institución privada... cuyo valor rondaba los 250.000 pesos. La segunda opción era la de Antorcha educativa cuya opción era accesible para aquellos que no contábamos con el dinero.”	En RHP, el acceso se muestra condicionado por la capacidad de pago y por brechas que separan opciones educativas. En OBC, la accesibilidad funciona como práctica educativa que abre participación y sostiene inclusión sin reducirse a un “servicio” de preparación.
OBC, EP	Educativa	Permanencia y cambio de rol en el proceso	“decido continuar acompañando el proceso, ya no como estudiante, ni como tallerista, sino como persona activa del proceso en temas educativos.”	En OBC, este tránsito muestra cómo el proyecto se sostiene por relevos y por formas de pertenencia que habilitan nuevos roles. En EP, la formación no queda solo en quienes asisten, también forma a quienes acompañan, y esa experiencia organiza compromiso, identidad y sentido de trabajo colectivo.
EP, OBC	Educativa	Politizar la pedagogía como motivación vocacional	“ese sentido organizativo y pretensión de politizar la pedagogía fue algo cautivante y decisivo para mí elección de estudiar una licenciatura actualmente”	En EP, politizar la pedagogía aparece como horizonte que orienta el quehacer educativo hacia lectura crítica y transformación, no como adorno discursivo. En OBC, ese horizonte se produce en un espacio colectivo donde la organización misma enseña, y esa enseñanza incide en proyectos de vida y trayectorias educativas.
OBC, RHP	Educativa	Redes populares para acceder a universidad	“logro entrar a la universidad con apoyo de un pre-universitario popular de la localidad llamado EL TREBOL de todos y todas.”	En OBC, este apoyo muestra articulación entre procesos comunitarios que comparten objetivos y sostienen trayectorias. En RHP, la red aparece como respuesta a barreras de acceso que no se resuelven solo con mérito individual, y el apoyo territorial se vuelve condición material y simbólica para entrar y permanecer.
EP, OBC	Educativa y pedagógica	Tallerista de apoyo y continuidad intermitente	“empiezo a apoyar el proceso... como tallerista de apoyo... durante algunos periodos... en otros he tratado de apoyar talleres de formación política y en otros he estado ausente por trabajo.”	En OBC, esa intermitencia muestra que la continuidad del proceso depende de disponibilidad y de distribución de tareas, y no siempre hay estabilidad. En EP, el rol de tallerista conecta prácticas pedagógicas con prácticas educativas de organización, donde lo político se trabaja en tiempos posibles y situados.
EP, RHP	Educativa y pedagógica	Ruptura de jerarquías y producción de vínculos	“no sería posible si no se pensarán este tipo de espacios desde la ruptura de las jerarquías que usualmente ponen los espacios institucionales.”	En EP, la ruptura de jerarquías se entiende como práctica pedagógica que redistribuye la palabra y permite construir saberes desde la experiencia, no desde autoridad fija. En RHP, esa ruptura también responde a estigmas y exclusiones que suelen pesar sobre lo popular, y habilita pertenencia y reconocimiento.
RHP, OBC	Educativa	Comida, vaca y brechas materiales	“Prácticas como compartir las onces o hacer ‘la vaca’... reconoce que hay una brechas estructurales que imposibilitan tener unas condiciones mínimas como la comida para llevar a cabo cualquier proceso educativo.”	En OBC, estas prácticas sostienen comunidad y participación porque el cuidado se vuelve norma del espacio. En RHP, la comida aparece como marcador de desigualdad y como condición material que define la posibilidad de estar, aprender y permanecer en el proceso.
EP, RHP	Pedagógica	Educación como lectura	“la desfinanciación constante de las universidades públicas y la concentración de	En EP, la clase aparece como espacio de discusión crítica donde se problematizan relaciones de poder y se conecta conocimiento con acción.

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
		de clase y disputa de recursos	recursos en sectores privados, es una lucha de clase... pensar estas problemáticas en las clases claramente hace parte de un que hacer político con un sentido de transformación.”	En RHP, la lucha de clase se vuelve explicación de condiciones de vida y de acceso, y la formación se entiende como preparación para disputar derechos y recursos desde lo educativo.
EP, RHP, OBC	Pedagógica y educativa	Ciudadanía crítica y participación desde el barrio	“que la distribución de la riqueza... no es equitativa... las razones de sus condiciones de vida obedecen a un sistema monopolizador... nos lleva tener una forma de irrupción el ganar espacios participativos desde el barrio”	En EP, la ciudadanía crítica se vuelve práctica pedagógica que enseña a leer estructura y conflicto, no solo normas. En RHP, la desigualdad se nombra como experiencia material que atraviesa la vida cotidiana. En OBC, la participación barrial aparece como forma colectiva de incidencia y de tejido comunitario.
EP	Educativa	Cierre educativo con referencia freireana	“Cierro mi reflexión con una frase que nos ha acompañado como proceso durante estos cinco años: ‘La educación no cambia el mundo: Cambia a las personas que van a cambiar el mundo.’”	En EP, la cita refuerza una comprensión de la educación ligada a transformación de sujetos y, por esa vía, de lo social, sin reducirse a preparación para pruebas. La frase funciona como horizonte ético que orienta prácticas educativas y pedagógicas del proceso.

### 12.5. Anexo E. Relato 5 - 05 de abril de 2023

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
OBC, RHP	Educativa	Formación interna ante VBG sin ruta	Este relato tiene como intención recuperar la experiencia vivida en un taller de formación interna que se realizaba dentro de la escuela popular Antorcha Educativa. Se elabora un taller desde la perspectiva de Género, tras discutirse que dentro de la Escuela habían ocurrido Violencias Basadas en Género (VBG).	En la OBC, el taller aparece como respuesta organizativa que busca sostener convivencia y cuidado, no como actividad aislada. Desde RHP, el fragmento ubica violencias como parte de la vida cotidiana del proceso y muestra que la formación se activa cuando la experiencia exige herramientas para tramitar daños y responsabilidades colectivas.
EP	Pedagógica	Taller de introducción al feminismo	Para la tercera sesión de talleres de formación se propone un taller de introducción al feminismo. El cual está dirigido a los talleristas de Antorcha, interesadas e interesados en profundizar y comprender el desarrollo de las teorías feministas y el campo de acción política que emprendieron los movimientos de mujeres.	La EP se reconoce en la intención de formarse para leer críticamente relaciones de poder, y no solo para acumular información.
EP	Educativa y pedagógica	Feminismo y vínculo con EP inconcluso	El desarrollo de este taller apuntaba a la reflexión y el análisis crítico del feminismo como una teoría y un movimiento social y su relación con la educación popular para contribuir a la reflexión y ampliación de los debates actuales por la equidad de género. No obstante, este último punto no alcanza a ser desarrollado en su totalidad.	La EP queda situada como horizonte que se intenta llevar a la práctica formativa, y la incompletud muestra límites reales de tiempo, secuencia o capacidades del equipo. Esta tensión ayuda a distinguir entre intención pedagógica y realización efectiva, y ubica la equidad de género como campo de disputa dentro del hacer educativo.
EP, RHP	Pedagógica	Lectura crítica de consumos culturales	La actividad inicial ¿Las canciones que escuchas enaltecen las Violencias Basadas en Género (VGB)? Está actividad buscaba analizar la letra para reflexionar sobre las problemáticas que nos atraviesa como sujetos políticos al escuchar canciones que normalizan conductas que agreden la integridad de la mujer.	La EP aparece en el uso de lo cotidiano como material de lectura crítica y en la construcción de criterios para nombrar violencias sin separar cultura y política. Desde RHP, la práctica reconoce que esas violencias atraviesan experiencias comunes y por eso el aprendizaje se ancla en consumos culturales que el grupo ya habita.
EP	Pedagógica	Red semántica y conceptos a priori	se propone la construcción de una red semántica con categorías de análisis a priori, las cuales permiten dividir el problema en partes o dimensiones para su análisis. Las categorías iniciales son: Machismo, patriarcado, género, sexo, sexismo, hembrismo, heteronormatividad, etc. La actividad fue muy interesante.	En EP, la red funciona como práctica pedagógica que ordena lenguaje y sentidos para discutir poder sin quedarse en opiniones sueltas. El ejercicio muestra una apuesta por conceptualizar desde lo colectivo, donde aprender implica disputar significados y reconocer que nombrar con precisión cambia la manera de ver y actuar en el proceso.
EP	Pedagógica	Debate guiado por lectura	Finalmente se hace una discusión a tipo debate sobre la lectura de Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género- Marta Lamas. El debate giró en torno a ¿Una mujer nace o se hace? ¿Cómo abordar la dicotomía entre determinismo biológico y construcción sexual?	La EP se expresa en el uso del debate como método de formación que privilegia argumentación, escucha y construcción de posiciones. Lo pedagógico no se limita a transmitir “definiciones”, sino a producir criterios colectivos para leer dualismos y poder, con efectos sobre prácticas y acuerdos del grupo.
OBC	Educativa	Pérdida de memoria del proceso	No obstante, las redes semánticas y las discusiones no fueron guardadas o sistemáticas, por lo que no se tiene un registro claro de las discusiones abordadas. Este tipo de espacios fueron muy significativos para mí puesto que	En la OBC, esta ausencia de archivo muestra un límite organizativo que afecta continuidad de aprendizajes y transmisión a nuevas personas. la falta de memoria registrada vuelve más frágil el cuidado de acuerdos y dificulta sostener

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
			evidencian que las formas de comprender y de estar en el mundo.	debates como patrimonio común del proceso.
EP, OBC	Educativa	Sueños compartidos y colectivo	Los sueños que compartimos se vislumbran en nuestra forma de relacionarnos con los demás, y formarnos políticamente es una apuesta que hacemos para dejar constancia del colectivo que somos.	La EP aparece como apuesta que forma vínculos y orienta sentidos, y no solo como tema de discusión. En la OBC, la formación política se entiende como práctica educativa que afirma identidad común y produce pertenencia.

## 12.6. Anexo F. Relato previo

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
EP	Educativa	Primer contacto académico con EP	“La primera vez que escuché hablar sobre Educación Popular fue a comienzos del 2018, cuando unos compañeros que estaban de intercambio en mi universidad me invitaron a un seminario llamado Paulo Freire: entre el mito y el hito. El seminario se desarrolló en la Universidad Nacional de Colombia entre febrero y marzo de ese mismo año.”	La EP aparece primero como lenguaje especializado que puede funcionar como umbral de acceso, lo que permite leer cómo la familiaridad con códigos y referentes condiciona la participación y la apropiación inicial del campo.
EP	Educativa	Desencuentro con lenguajes del campo	“La verdad no comprendía mucho de lo que hablaban, más parecía un seminario para educadores populares conocedores que para interesados. Entonces preguntaba seguido a mis compañeros cosas como “¿qué son las organizaciones de base?”, pues era un término que repetían muy seguido. No entendía absolutamente nada y tal vez ese desconocimiento me desanimó y desistí.”	Esa experiencia muestra una distancia entre el lenguaje usado y lo que se logra apropiarse en el momento. En términos de EP, la entrada aparece mediada por códigos que no siempre son hospitalarios para quien llega.
RHP	Educativa	Desigualdad percibida en trayectorias escolares	“Hice algunos cursos y tuve un acercamiento práctico con la educación formal, lo cual me dejó interesada y contrariada. Además, tuve la oportunidad de acompañar como docente en un colegio público en Las Cruces y luego en un colegio campestre a las afueras de la ciudad. Las diferencias eran evidentes y percibía un panorama de desigualdad que no lograba esclarecer.”	En RHP, esa percepción de brecha funciona como experiencia situada de ciudad, donde lo educativo se vive atravesado por clase y territorio.
EP, RHP	Educativa	Entrada al proceso por voluntariado y precariedad	“A finales de 2018, en uno de los grupos de Facebook de la universidad me encontré con una publicación que decía algo como “¿te interesa la Educación Popular y quieres participar en un voluntariado como tallerista?”. Como mi grado se había retrasado por un paro estudiantil y me encontraba desempleada, pensé que sería buena idea iniciar un voluntariado.”	La EP funciona como puerta simbólica de sentido, mientras la RHP se expresa en una coyuntura de precariedad que orienta decisiones. El proceso se entiende como opción posible dentro de restricciones reales del momento.
EP	Pedagógica	EP como horizonte de transformación	“creo que desde la Educación Popular es posible transformar y construir sociedad, más que con la educación tradicional... estuve... en un colegio público de Las Cruces y luego en un colegio privado de clase alta. Con esa experiencia que logré adquirir en esos dos contextos veo la necesidad de otras formas de educación.”	La EP se enuncia como horizonte ético y político que reordena la mirada sobre desigualdad, y prepara el paso de interés instrumental por experiencia hacia una búsqueda de sentido educativo más crítico y situado.
RHP, OBC	Educativa	Cruce de fronteras urbanas y prejuicio	“Me invitaron a los talleres... pero había un problema: los talleres se realizarían en Patio Bonito, un barrio que yo jamás había pisado, pero del cual tenía muchas referencias, no precisamente buenas, más bien prejuicios. Tenía miedo... debía ir sola.”	En RHP, el miedo se entiende como efecto de estigmas y fronteras urbanas internalizadas, no solo como emoción individual. La OBC aparece como espacio localizado que convoca desde el barrio, y cuyo acceso implica atravesar imaginarios y condiciones de ciudad.
OBC, RHP, EP	Educativa	Hospitalidad y cuidado en la primera llegada	“me bajé en la estación de Transmilenio El Tintal y seguí las indicaciones que me habían dado por Facebook. El miedo siempre estuvo presente. En el lugar había mucha gente porque la convocatoria fue pública. Un compañero me invitó a sentarme muy amablemente, mientras se dirigía a la cocina para traerme onces.”	La OBC se expresa en hospitalidad concreta que integra a quien llega y produce pertenencia desde lo cotidiano. La EP aparece cuando el cuidado y la horizontalidad se vuelven parte de lo educativo, mientras la RHP se reconoce en el cruce entre estigma territorial y experiencia real de encuentro.
OBC	Educativa	Comprensión situada de	Llegó la hora de presentarnos: nuestro nombre, quiénes éramos, qué hacíamos, etc. Iniciaron el taller. Entonces en ese	En términos de OBC, ese aprendizaje no se limita a una definición, sino que muestra una socialización política y

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
		“organizaciones de base”	salón de Patio Bonito comprendí lo que en el seminario de Paulo Freire de un año no había comprendido: que las organizaciones de base son organizaciones comunitarias.	territorial que produce sentido de pertenencia, al ubicar el proceso como actor barrial y no como instancia institucional.
EP, OBC	Educativa	Formación previa y filtro de ingreso	Los talleres eran un filtro y un ejercicio de formación previo a las actividades como tallerista. El rol de tallerista consiste en apoyar de manera pedagógica las sesiones del preicfes-preuniversitario, en mi caso, acompañaría el componente de Análisis Textual solo si asistía a los talleres. Y así lo hice.	Desde EP, el filtro funciona como una formación política y pedagógica que alinea sentidos antes de enseñar. A la vez, en una OBC, esa selección cuida la identidad del proceso, al marcar criterios de pertenencia y de participación.
EP, OBC	Pedagógica	Planeación colectiva sin guiones	De las muchas personas que asistimos al primer taller quedamos muy pocas y a mí me agruparon con otras dos compañeras nuevas... junto con un compañero abogado que ya llevaba varios años trabajando allí. Los cuatro debíamos planear las sesiones, no había nada estructurado: ni formatos, ni material, ni nada.	En EP, esa ausencia de guion puede leerse como apertura para producir pedagogía desde la conversación y la experiencia, no desde manuales cerrados. En una OBC, también evidencia una dependencia del trabajo voluntario y de la coordinación interna para mantener continuidad pedagógica.
RHP, OBC	Educativa	Convocatoria barrial y selección por capacidad	Como era enero... todos debíamos hacer el esfuerzo para convocar gente... ir a algunos colegios, hablar con otros procesos barriales, volantar y promover en redes. Rápidamente el cuestionario de inscripción se llenó. Como era mucha gente debíamos filtrar porque la capacidad del salón comunal no daba.	En una OBC, la convocatoria aparece como práctica educativa porque enseña pertenencia y criterios de participación, no solo ingreso. Desde RHP, la logística del cupo evidencia condiciones materiales del territorio que obligan a negociar acceso y permanencia como parte del proceso comunitario.
EP	Pedagógica	“Momento sociocrítico” para aterrizar contenidos	Con los compañeros del componente comenzamos a planear las sesiones... Aunque no existía una estructura definida para las sesiones, se debía abrir un espacio para la reflexión crítica y política, a ese espacio le llamamos momento sociocrítico donde aterrizábamos la sesión al contexto local.	En EP, este dispositivo ubica el enseñar y aprender más allá del contenido, porque integra lectura crítica del territorio dentro de la clase. Así, la práctica pedagógica incorpora una dimensión formativa que sostiene el horizonte transformador del proceso.
EP, OBC	Educativa	Horizontalidad y manejo de egos	Las planeaciones se hacían de manera horizontal, siempre desde la comprensión y el respeto por la opinión del Otro, se intentaba que fuera un espacio libre de egos académicos o machistas, y si llegaban a existir, siempre se asumía la discusión y la reflexión.	En EP, esta forma de deliberación muestra que la coherencia no se da por supuesta, sino que se construye en la interacción. En una OBC, el manejo de conflictos media participación y confianza dentro del equipo.
EP	Pedagógica	Integración de género en contenidos de clase	Si llegaban a existir, siempre se asumía la discusión y la reflexión. Recuerdo particularmente la sesión que realizamos para la semana del Día de la Mujer en 2019, el tema era el enunciado y la oración gramatical.	En EP, esta escena sugiere que lo pedagógico se articula con debates sociales y con criterios de cuidado, al incorporar género como horizonte de sentido sin abandonar el trabajo conceptual, lo que amplía la formación más allá de lo técnico.
EP, OBC	Educativa	Comité de formación política y EP	“para la organización también fue importante la formación política y en Educación Popular. Para ello se conformaba un comité encargado... este comité se encargaba de presentar un programa con objetivos, preguntas orientadoras y lecturas. Luego se preparaban las lecturas para el análisis y la reflexión.”	En una OBC, este arreglo muestra coordinación y reparto de responsabilidades para cuidar la coherencia del proceso. En EP, el énfasis en preguntas y lecturas funciona como modo de construir criterio crítico, más allá de la improvisación, y fortalece un marco común de acción.
EP	Pedagógica	Temas de formación para lectura crítica	“Los temas abordados podían ser el conflicto armado en Colombia, historia y evolución del capitalismo, la globalización, entre otros.”	En EP, esta selección temática sugiere una pedagogía orientada a leer estructuras y procesos históricos, y no solo a adquirir información.
EP, OBC	Educativa y pedagógica	Formación no programada y aprendizaje por asumir roles	“Muchos de estos talleres no estaban estipulados con anterioridad, simplemente fueron surgiendo como propuesta... de los talleristas nuevos... veíamos indispensable nuestra formación... Si alguien no dominaba el tema, podía postularse para dirigir el taller junto con el comité encargado, lo cual motivaba su aprendizaje.”	En EP, esa forma de aprender haciendo pone la formación en el centro del rol educativo, sin exigir experticia previa como condición. En una OBC, habilitar que alguien asuma el taller y aprenda en el proceso sostiene relevos y distribuye saberes dentro del colectivo.
EP	Educativa y pedagógica	Formación interna que se refleja en sesiones con estudiantes	“Los espacios de formación no se pensaban solo para los talleristas, también pensábamos en la formación crítica de los estudiantes, y esto se veía reflejado en las sesiones que dirigíamos para ellos.”	En EP, esta continuidad sugiere que lo pedagógico se alimenta de discusiones colectivas previas y no depende solo de la habilidad individual de quien facilita. La práctica educativa aparece como cadena de formación que transforma el modo de enseñar y de conversar con el grupo.
EP, RHP, OBC	Educativa	Días Makia y salida del barrio hacia universidad pública	“se organizaban dos o tres Días Makia durante el ciclo. Eran días en los que salíamos del barrio e íbamos a visitar universidades públicas, les invitábamos a seguir, a caminar la universidad y a pensarse estudiando en ella.”	En EP, el desplazamiento funciona como experiencia formativa que amplía horizontes. En RHP, cruzar la ciudad y entrar a la universidad toca fronteras simbólicas y materiales. En una OBC, mantener estos días refuerza vínculos.
EP, RHP	Pedagógica	Contextualización histórica y	“Hacíamos una contextualización histórica y política sobre la universidad pública y la resistencia, hablábamos sobre los	En EP, esa conversación funciona como pedagogía de problematización, donde se tramitan imaginarios y se

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
		diálogo sobre estigmas	grafitis, la vida universitaria, etc. Ellos también aprovechaban para hacernos preguntas... las drogas, la farra, la guerrilla, y todos los supuestos que se tienen sobre la universidad pública.”	construye lectura crítica desde preguntas reales. En RHP, los estigmas sobre universidad y barrio se vuelven materia de formación, conectando experiencia urbana con expectativas de futuro.
OBC, RHP	Educativa	Onces, transporte y vaca como sostenimiento	“Sostener un proceso de este tipo no es fácil en términos económicos... la cuestión de las onces o del transporte se lograba solventar con nuestro bolsillo; por ejemplo, si alguien no tenía para el pasaje, se hacía vaca para que pudiera moverse.”	En una OBC, este sostén se vuelve parte central de la vida organizativa y condiciona la continuidad del trabajo. En RHP, la necesidad de vacas evidencia brechas reales que atraviesan la participación, y muestra que lo educativo depende también de garantizar condiciones mínimas para estar.
OBC	Educativa	Fondo común para materiales y equipos	“tratábamos de tener un fondo con el que comprábamos materiales o artefactos electrónicos como videobeam, sonido, megáfono, etc. Para poder tener este fondo hacíamos farras y con ellas recolectábamos el dinero que iba a ser dispuesto en esos elementos.”	En una OBC, este fondo muestra capacidad de planear recursos e infraestructura pedagógica sin depender de financiación externa estable.
OBC	Educativa	Logística de farra y redes comunitarias de apoyo	“alquilábamos un salón, hacíamos toda la logística y vendíamos cerveza artesanal que otro proceso comunitario nos vendía. Entre las entradas y la venta de la cerveza lográbamos tener ese fondo... para comprar algunos formularios de inscripción a las universidades públicas”	La OBC aparece en la autogestión y en la articulación con redes barriales que se apoyan entre sí. El financiamiento se muestra como práctica educativa porque habilita acceso y permanencia, y convierte el acompañamiento a la universidad en una responsabilidad colectiva que se sostiene con trabajo comunitario.
OBC	Educativa	Proyectos y convocatorias institucionales	“llegó a nuestros oídos convocatorias... ofertadas... por la alcaldía o por otras instituciones... se proponía el proyecto dentro de la organización, se aprobaba y luego alguien lo redactaba. De esta manera logramos ganarnos dos convocatorias”	El proceso de proponer, aprobar y redactar evidencia organización interna y capacidades de gestión que sostienen proyectos territoriales.
RHP, OBC	Educativa	Familiarización con Patio Bonito y percepción de seguridad	“Todos los fines de semana iba al salón comunal de Patio Bonito II... el proceso... se fue volviendo más ameno. Me empecé a familiarizar con el sector... descubrí que no era muy diferente al territorio donde toda mi vida había habitado. De repente descubrí que era un lugar seguro para mí.”	En RHP, este tránsito muestra cómo la experiencia barrial desarma prejuicios y reconfigura la relación con la ciudad desde el habitar. En una OBC, el encuentro repetido produce pertenencia y redes, y esa seguridad sentida se vuelve condición para participar y construir tejido comunitario.
EP, RHP	Educativa y pedagógica	Sensibilidad política y transformación de la mirada	“Aprender, enseñar, criticar, reflexionar, soñar... despertó en mí la sensibilidad para comprender el mundo desde otra perspectiva. Ahora la interacción más pequeña con mi entorno tenía un significado político, y, en consecuencia, mi relación con la vida se transformó.”	Esta transformación sugiere formación como praxis que modifica criterios de lectura y acción, no solo conocimientos. En RHP, politizar lo cotidiano conecta vida y territorio, mostrando que el aprendizaje se vuelve herramienta para interpretar desigualdades.
EP, RHP, OBC	Educativa	Identidad lingüística y resistencia al “buen hablar”	“usar palabras... como parche, parchar, makia... significaba una acción consciente que ejercíamos como organización y que nos confería una identidad lingüística... forma de resistencia frente al ‘buen hablar’... dialogo horizontal... cuestionar... por las que los ñeros no podíamos habitar la universidad.”	Esta práctica educativa muestra que el lenguaje es parte de la formación y de la relación pedagógica, porque define cercanía, reconocimiento y disputa cultural. En RHP, la resistencia lingüística se conecta con estigma de clase. En una OBC, nombrarse así sostiene pertenencia colectiva.
RHP	Educativa	Reajuste al código barrial	“Aunque contaba con mi formación en lingüística y comprendía en cierta medida las variaciones de la lengua y las críticas que se hacen al prescriptivismo, fue difícil encajar nuevamente en ese código... el paso por la academia transforma... se van desplazando para abrirle paso al lenguaje académico”	Desde RHP, esta tensión muestra cómo la periferia urbana también se juega en códigos sociolingüísticos que ordenan pertenencias y distancias. La EPAE aparece como espacio donde el código barrial se reconoce como saber situado y no como déficit.
EP	Educativa	“Universidad al barrio” como circulación de saberes	“es raro encontrarse en la universidad con una persona que maneje esa variedad del español, porque es raro que un “ñero” entre a la universidad, y justamente eso era lo que la Escuela Popular Antorcha trataba de transformar: llevar la universidad al barrio y viceversa.”	El fragmento describe una frontera simbólica marcada por lenguaje y clase. En EP, esa circulación se entiende como intercambio de saberes y lecturas críticas del mundo que se mueven entre escenarios, lo que amplía el tejido comunitario al reducir distancias culturales entre barrio y universidad.
OBC	Educativa	Asambleas como evaluación y proyección	“Las prácticas antes descritas debían ser retroalimentadas y evaluadas a final de año, por esta razón se realizaban las asambleas. Estas no solo se centraban en evaluar el ciclo preuniversitario, sino que también servían como espacio de formación, planeación y proyección”	En una OBC, este tipo de asamblea sostiene el proyecto más allá del aula porque organiza metas, acuerdos y sentido compartido.
RHP	Educativa	Confianza y seguridad en espacios internos	“La asamblea de 2018 se realizó a finales de enero de 2019, a la cual no fui invitada... comprendí que lo hicieron de esa manera por temas de confianza y seguridad. Como es sabido... ha existido una fuerte estigmatización hacia los procesos	La organización aparece situada en un entorno donde lo popular puede ser leído como riesgo y obliga a regular participación. Esa regulación afecta aprendizajes organizativos y define quién entra a discusiones estratégicas.

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
			populares”	
OBC	Educativa	Asamblea extendida y composición del grupo	“La asamblea de cierre del 2019 se realizó en enero de 2020... duraban alrededor de 3 días... se realizaba por lo general en una casa... en las asambleas solo participaban los talleristas, los estudiantes no, dado que se trataba de una población fluctuante.”	Esta separación muestra que el trabajo comunitario se sostiene en un núcleo responsable de continuidad. Esa continuidad se juega en decisiones internas que ordenan memoria y proyección, aunque implique fronteras participativas.
OBC	Educativa	Comités y trabajo colectivo	“se conformaron varios comités: metodológico, logístico, recreativo... El comité metodológico se encargaba de hacer los objetivos, el cronograma y los ejes de discusión... el comité logístico... los horarios, las comidas... el comité recreativo... pausas activas, compartires”	Esta estructura muestra que la práctica educativa incluye construir condiciones materiales y afectivas del encuentro, no solo contenidos. La organización del cuidado y de la metodología produce cohesión y hace posible la formación colectiva como experiencia.
EP	Educativa	De la discusión a acuerdos escritos	“el equipo metodológico propuso una agenda... para lograr que... salieran postulados que fortalecieran nuestro trabajo organizativo, político, pedagógico y educativo... La idea era que para el final... se pudiera tener un documento... y los acuerdos para el 2020.”	Esa discusión a acuerdos expresa una apuesta por reflexividad y coherencia práctica, donde la palabra colectiva orienta la acción.
OBC	Educativa	Red de apoyo emocional en confinamiento	“Hubo varias reuniones virtuales en las que el objetivo no era la reestructuración del ciclo, sino más bien encontramos para hablar, escucharnos, sentirnos cerca... terminamos llorando... era difícil pensar en la familia... De esa manera Antorcha se volvió una red de apoyo emocional”	La práctica educativa incluye mantener vínculos y cuidado en crisis, lo que mantiene vivo el proyecto incluso sin presencialidad.
EP	Pedagógica	Planeación virtual e integración de componentes	“decidimos unir los componentes... Análisis Textual se fusionaría con Filosofía... Nos encontrábamos virtualmente dos veces por semana: en una reunión planeábamos la sesión, proponíamos textos y en la siguiente los discutíamos y terminábamos de coordinar.”	La fusión de componentes sugiere búsqueda de coherencia crítica y de sentido compartido, aun con límites tecnológicos y de contexto.
RHP	Pedagógica	Deserción y límites de lo virtual	“llegaron alrededor de 20 que fueron desertando poco a poco... a veces asistían 5... a otras 3, y finalmente ninguno... Implementamos... juegos, tertulias literarias, charlas... finalmente nadie volvió. Hasta ese momento nadie se había pensado un proceso de educación popular virtual”	Desde RHP, la virtualidad aparece atravesada por desigualdades y fatigas que reordenan la participación juvenil. La experiencia muestra un límite real de la práctica pedagógica cuando el vínculo territorial se debilita y el acceso se vuelve inestable.
OBC	Educativa	Reuniones como sostén afectivo	“Las reuniones generales y por componente se convirtieron en espacios de catarsis y salida a todo lo que estábamos atravesando, pues allí lográbamos mantener los lazos que nos unían con el sueño de transformar el mundo.”	El tejido se entiende como vínculo practicado en encuentros, y su debilitamiento posterior afecta continuidad y sentido colectivo.
OBC, RHP	Educativa	Distanciamiento y cuidado del vínculo	“Tal vez el distanciamiento, los juegos, las risas, las lecturas hicieron que nos acercáramos más entre nosotros y nos mantuviéramos firmes en nuestro trabajo comunitario. 2020 terminó en la virtualidad, no nos volvimos a ver después del Día Makia.”	Esa secuencia muestra una convivencia que sostiene el ánimo antes del corte presencial. En OBC, lo comunitario se sostiene en prácticas relacionales que crean confianza. En RHP, la virtualidad funciona como quiebre territorial que dificulta mantener encuentro y pertenencia, y expone fragilidades organizativas.
OBC	Educativa	Reencuentro y agenda organizativa	“Nos reencontramos en Usme Pueblo, y junto al río nos abrazamos, compartimos, reímos, almorzamos y aprovechamos para adelantar temas referentes a la organización. Acordamos retomar los talleres de formación entre nosotros mismos”	En una OBC, ese tipo de reencuentro funciona como reinicio simbólico y operativo. La continuidad se apoya en prácticas de cuidado y decisión colectiva, no solo en planes escritos.
EP, OBC	Educativa	Formación interna como respuesta a crisis	“Acordamos retomar los talleres de formación entre nosotros mismos, pues creíamos que las dificultades que atravesaba el proceso se debían en parte a la falta de cualificación política. Nos fuimos de allí felices y expectantes.”	En EP, la formación aparece como herramienta para leer y transformar el propio hacer, no como complemento opcional. En OBC, la decisión muestra capacidad de autoevaluación y ajuste. La crisis se vuelve motor de reflexión colectiva, aunque eso no garantice resolución inmediata.
OBC, RHP	Educativa	Pérdida del salón comunal	“El salón comunal en el que había trabajado alrededor de 10 años Antorcha Educativa nos fue arrebatado por el presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio... la falta de actividad durante la pandemia le confirió poder sobre el espacio.”	En una OBC, la sede territorial sostiene convocatoria, encuentro y continuidad. En RHP, la disputa por infraestructura comunitaria revela relaciones de poder barrial que pueden desplazar procesos, aun cuando tengan arraigo histórico.
OBC	Educativa	Condición profesional y	“Cuando quisimos retomar, nos cobró una cuota de arrendamiento y nos dijo: “ustedes ya son profesionales, deben	El fragmento muestra un límite económico y político a la presencialidad. En una OBC, depender de espacios

Categoría analítica	Tipo de práctica observada	Nota	Extracto textual del relato	Observación analítica preliminar
		cobro de arriendo	trabajar y tener plata para pagar el arriendo del salón”. Aunque era verdad... pagar un arriendo no era una opción, así que para 2021 decidimos continuar en la virtualidad.”	comunales vuelve vulnerable la continuidad cuando cambian reglas de acceso.
OBC	Educativa	Deserción y fractura comunicativa	“La deserción siguió siendo un factor importante... la comunicación entre nosotros se fue fracturando... Whatsapp... muchas veces se dejaba en visto... Acordar espacios de reunión se fue volviendo cada vez más difícil... se notaba desinterés en muchos de nosotros.”	La comunicación es infraestructura de cuidado y coordinación, y cuando falla se debilitan decisiones colectivas. El declive no se explica solo por falta de educandos, también por erosión interna de confianza y de ritmo compartido de trabajo comunitario.
OBC, RHP	Educativa	Prioridad desplazada y despedidas	“la Escuela Popular Antorcha Educativa dejó de ser una prioridad... proyectos personales... exigencias que un proceso comunitario requiere... varios compañeros enviaron su carta de despedida del proceso. La pandemia logró agudizar una crisis que ya se venía gestando”	En OBC, la salida de integrantes marca quiebres de relevo. En RHP, el desgaste se entiende como acumulación de presiones de vida cotidiana que compiten con el trabajo comunitario.
RHP, OBC	Educativa	Paro Nacional y ausencia organizativa	“en abril estalló la revuelta popular y Kennedy fue un escenario... aportamos para botiquines, menaje, mercado, etc., no tuvimos una presencia real como organización, nunca implementamos ninguna estrategia pedagógica... evidenció una desconexión de la organización con las necesidades del territorio.”	En RHP, el fragmento muestra una coyuntura donde la resistencia territorial ocurre cerca, pero el proceso no logra encarnarla organizativamente. En OBC, la ausencia evidencia un debilitamiento de agencia local. Se abre una tensión entre afinidad política y capacidad efectiva de intervención comunitaria.

## 12.7. Anexo G. Formato de consentimiento informado

<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>	
Prácticas Pedagógicas Populares: Sistematización de Experiencias de la Escuela Popular Antorcha Educativa Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)	
<b>1. Presentación de la investigación</b>	
Usted está siendo invitado(a) a participar en una investigación académica cuyo propósito es sistematizar y analizar las prácticas educativas y pedagógicas desarrolladas en la Escuela Popular Antorcha Educativa, desde la perspectiva de la educación popular y las experiencias construidas en el territorio.	
La investigación busca recuperar la memoria del proceso, reflexionar críticamente sobre sus prácticas y aportar al reconocimiento de saberes pedagógicos construidos desde organizaciones de base comunitaria.]	
<b>2. Tipo de participación</b>	
Su participación consiste en la grabación de relatos orales (audio) a partir de su experiencia en la Escuela Popular Antorcha Educativa. El uso de fotografías tomadas en actividades de la organización, en las cuales usted puede aparecer de manera individual o colectiva.	
No se realizarán entrevistas forzadas ni se solicitará información personal sensible.	
<b>3. Uso de la información</b>	
La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos, en particular para: La elaboración de una tesis de posgrado y posibles productos académicos derivados (artículos, ponencias, informes), siempre respetando los principios éticos de la investigación social.	
Los relatos podrán ser citados de manera textual o interpretados, utilizando seudónimos o referencias generales (por ejemplo, "Relato 1", "Educador/a", "Participante") para proteger su identidad, salvo que usted manifieste explícitamente su deseo de ser identificado(a).	
Las fotografías podrán ser usadas únicamente para ilustrar el proceso educativo y comunitario, sin fines comerciales.	
<b>4. Confidencialidad y anonimato</b>	
La investigadora se compromete a proteger su identidad y su información personal, no divulgar datos sensibles que puedan afectarle personal, social o políticamente, almacenar los audios y fotografías de manera segura.	
En caso de que alguna imagen o fragmento de relato pueda generar riesgo o incomodidad, no será utilizado.	
<b>5. Participación voluntaria</b>	
Su participación es totalmente voluntaria. Usted puede negarse a participar sin que ello implique ningún tipo de consecuencia, retirarse del proceso en cualquier momento, solicitar que su relato o imagen no sea utilizado(a), incluso después de haber participado.	
<b>6. Beneficios y riesgos</b>	
No existen riesgos directos asociados a esta investigación. Como posible beneficio, este proceso busca reconocer, valorar y devolver al territorio una reflexión crítica sobre la experiencia vivida, fortaleciendo la memoria colectiva y el sentido del proceso educativo.	
<b>7. Declaración de consentimiento</b>	
He leído y comprendido la información anterior. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir respuestas claras. De manera libre y voluntaria, acepto participar en esta investigación, autorizando el uso de mis relatos grabados y de las fotografías en las que aparezco, bajo las condiciones descritas.	
Nombre del/la participante:	_____
Firma:	_____
Documento de identidad:	_____
Fecha:	_____
Firma de la investigadora:	_____
Nombre:	Eliana Carrillo