

Los vínculos de la educación popular en contextos urbanos contemporáneo. Un ejercicio etnográfico en la *Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá*.



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Edgar David Mayordomo Tavera

Tesis o trabajo de investigación presentada como requisito para optar por el título de

Magister en Educación

Director: José Guillermo Ortiz

Énfasis de investigación: Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación

Bogotá DC, Colombia
2025



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

Yo, **Edgar David Mayordomo Tavera**, declaro que este trabajo de grado titulado: **Los vínculos de la educación popular en contextos urbanos contemporáneo. Un ejercicio etnográfico en la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá**, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Dedicatoria y agradecimientos

Dedico y agradezco esta tesis a Guaches y Guarichas por Bacatá, a El Olivo, El Amparo Cañizares, Villa Nelly, Villa de la Torre y a los 18 barrios de la UPZ 80 Corabastos. Al Humedal La Vaca. Al territorio y su gente. A Sofia, Geraldine, Santiago, Fabián, Laura, Laura Vanessa, Johan, David, Limar, Luis Carlos, Dulce; a las profes Gaby, Sofy y Aleja y los profes Juan Ca (además, por haberme acompañado a esta increíble experiencia), Alejo, Neyder y Hugo. Gracias por dedicar su tiempo y un pedacito de su vida en las entrevistas. También, a los profes Fabián y Adro; y a las, les y los estudiantes, que por tiempos de esta tesis no se recopilaron sus relatos, pero hicieron parte de esta experiencia. A todas estas personas, gracias por el afecto y la inspiración.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a las compañeras y los compañeros que hicieron parte de este recorrido y de quienes me quedan el afectos y aprendizajes. Entre ellas y ellos, una dedicatoria especial a mi amiga Lebeb y mi amigo Greg. Por supuesto, agradezco a las y los profes de la maestría; ha sido una experiencia pedagógica muy enriquecedora. Mención especial al profe José Guillermo por acompañar este ejercicio de investigación.

A mi familia, la de siempre y la que he elegido. A mi madre, Mireya; mi padre, Edgar; mi hermana, Andrea; mis sobrinas Juanita e Isabella y mi sobrino Samuel. A mi abuela Gladys y mi abuelo Gustavo. A mi cuñado, Wilmar. A Lucho, a Juan Ca (de nuevo), a Brian y Juan, esos amigos y hermanos que me regalaron la vida y las luchas sociales. También a Meli, Esme, Alex, Camilo, Alejo, Arnold y quienes con su afecto y amor han acompañado este ejercicio.

Finalmente, no dedico este trabajo a ninguna deidad e ideal impuestos. En cambio, doy mis agradecimientos y dedicatorias a la educación popular, a las luchas sociales y barriales. A las ollas comunitarias, a las aulas populares, ambientales y callejeras; al mariconeo subversivo. A quienes se mueven y viven por cambiar, así sea un poco, la realidad injusta que vivimos. A los sueños y convicciones que motivan a luchar por una existencia emancipada, digna y en acción colectiva.

A todo, todas, todes y todos, infinitas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

0. INTRODUCCIÓN.....	6
1. PRESENTACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.1. Pregunta y objetivos de investigación.....	11
1.2. Justificación.....	11
1.3. Antecedentes de la investigación – Estado del Arte	15
1.4. Un rápido acercamiento a la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá	25
2. APUESTA METODOLÓGICA	28
2.1. La etnografía educativa y la educación popular.....	28
2.2. La observación participante.....	31
2.3. Las entrevistas semidirigidas	32
2.4. ¿Qué se hizo con la “información” recopilada?.....	35
3. MARCO TEÓRICO.....	37
3.1. ¿Por qué y cómo construir un marco de referencia conceptual o teórico para hacer esta investigación?	37
3.2. Conceptualizaciones sobre la Educación Popular	39
<i>Educación popular como concepto y como proceso</i>	<i>39</i>
<i>Participantes de la educación popular: ¿la contradicción educador-educando?</i>	<i>46</i>
<i>Lectura y relación con la realidad.....</i>	<i>49</i>
3.3. Un acercamiento al concepto de <i>vínculos</i>	51
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS – UN EJERCICIO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA DE EDUCACCIÓN POPULAR GUACHES Y GUARICHAS POR BACATÁ ...	55
4.1. La educación popular como concepto y como proceso	56
Como concepto.....	56
Como proceso.....	61
4.2. Las personas participantes de la educación popular.....	70
Las y los estudiantes.....	70
Las y los profes.....	74
Los vínculos y las relaciones.....	79
4.3. Lectura y relación con la realidad	89

¿Qué pasa en las sesiones y actividades de Guaches y Guarichas?.....	89
¿Qué vínculos hay con el territorio?.....	93
5. CONCLUSIONES	98
5.1 Sobre el concepto y proceso de la educación popular	98
5.2. Sobre las personas participantes.....	100
5.3 Sobre el quehacer de la educación popular: lectura y relación con la realidad.....	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS	107

0. INTRODUCCIÓN

¿Qué vínculos se construyen en torno o a partir de experiencias, procesos o escuelas de **educación popular** en los contextos urbanos y barriales en nuestros días? ¿Cómo la educación popular permite formas de relacionamiento de quienes participan en procesos con esta apuesta educativa? ¿Qué podemos decir hoy de la educación popular? ¿Cómo se dan estos procesos o experiencias en los contextos urbanos y barriales actualmente? La presente tesis, titulada **Los vínculos de la educación popular en contextos urbanos contemporáneo. Un ejercicio etnográfico en la Escuela de EducAccion Popular Guaches y Guarichas por Bacatá**, busca ser una excusa para aportar elementos en torno a las posibles respuestas a estas preguntas.

En tanto, esta tesis es una apuesta por contribuir al debate teórico (y, por ende, praxeológico) sobre la educación popular, buscando poner en tensión, reflexionar e, incluso, revalidación o reescritura de una red o conjunto de conceptos y categorías. Esto se propone no con el ánimo de desechar o verificar milimétricamente el cumplimiento práctico de estos conceptos, sino más bien como la oportunidad de aportar elementos para la resignificación y reconfiguración (o reescritura) de acuerdo a las realidades de estos días en contextos urbanos. De tensionar las categorías que son propias de la apuesta de la educación popular, particularmente en el segmento de su trayectoria que comprende desde la década de 1960 y hasta nuestros días.

Este ejercicio de investigación acude a la experiencia de un proceso de educación popular, mediante la observación participante y el ejercicio etnográfico, para validar la hipótesis que permite pensar que, en tiempos actuales, en ventana de tiempo que se define en los últimos 8 a 10 años, se generan vínculos de diversas personas y actores con un proceso de educación popular permite un acercamiento y un vínculo con la realidad próxima de la cual es parte: el barrio, el territorio o el espacio donde se configura. En tanto, dicho vínculo, en diversas medidas y factores, se constituyen en un ejercicio educativo desde la perspectiva y apuesta de la educación popular.

Para ello, esta tesis utiliza un enfoque inductivo, para generar aportes y reflexiones sobre los

debates teóricos relacionados con la educación popular, a partir de una experiencia concreta: el proceso de la **Escuela de EducAccion Popular y Ambiental Guaches y Guarichas por Bacatá**. A este proceso o Escuela de educación popular nos acercamos mediante un enfoque etnográfico, que combina la observación participante y las entrevistas semidirigidas. El objetivo principal es reconstruir, cuestionar y debatir las categorías teóricas de la educación popular, centrándose en el relato de los participantes en el proceso. Se plantea la pregunta sobre los vínculos que la educación popular establece en entornos urbanos y barriales contemporáneos.

En tanto, esta tesis, en su primer capítulo, hace una presentación de la investigación, presentando los objetivos, la pregunta problema, y la justificación tanto del ejercicio práctico como teórico que realiza esta investigación. En el segundo capítulo, se presenta la apuesta metodológica, que consiste en justificar porque acudir a la etnografía y como este ejercicio busca aportar a los referentes teóricos y a los asuntos metodológicos acudidos en la investigación, especialmente a lo que se entiende por observación participante. Se busca explicar porque acudir a lo etnográfico no tiene un carácter meramente instrumental de seleccionar un método de investigación, sino que está plenamente relacionado con los propósitos y objeto de la investigación. En el tercer capítulo, se elabora el marco teórico, que no es otra cosa que la selección y delimitación de referencias y las categorías que se ponen en tensión y reflexión en este ejercicio inductivo propuesto con los resultados del trabajo etnográfico hecho en Guaches y Guarichas.

En el cuarto capítulo se realiza el ejercicio ligado directamente con el trabajo etnográfico que compone esta tesis, en la que presentan los *resultados* del ejercicio producto de la observación participante y, principalmente, de las entrevistas semidirigidas, buscando realizar a la par el ejercicio de análisis en torno a las categorías propuestas en el marco teórico de la investigación. Es la tarea donde las voces de las personas participantes a la *Escuela de EducAccion Popular Guaches y Guarichas por Bacatá* aparecen de forma decisiva. En este capítulo se hace, entre otras, especificar la presencia de esta escuela en el suroccidente de Bogotá, en la Localidad de Kennedy, haciendo sus labores desde 2018. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones de la investigación y notas finales para quienes lean este documento y quizá les interese o hagan parte de la educación popular o de la educación en general.

1. PRESENTACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La educación popular se ha constituido como un campo de la educación principalmente gestado y desarrollado durante el último medio siglo en países de América Latina (Torres A. , 2017). Tiene como horizonte de acción proponer experiencias educativas críticas, con una vocación de lucha contrahegemónica frente a los sistemas y modelos tradicionales de educación; del cual su emergencia, trayectorias e incidencia en la historia reciente latinoamericana tiene múltiples autorías y referentes (Ortega & Torres, 2017). Su principal aporte a la discusión *sobre y por* lo educativo tiene que ver con el sentido social, cultural y político que tiene la educación, como dimensión de la construcción sociohistórica de un territorio, una población o un contexto social.

Asumiéndola como formas *sui generis* de socialización, que utiliza la trasmisión y construcción de saberes para construir las subjetividades sociales (Cullen, 2004), la educación popular se propone como una apuesta política y cultural que busca transformaciones sociales hacia la subversión de las relaciones de opresión de las sociedades contemporáneas. Para ello, la educación popular pretende conectar a quienes participan de ésta con la realidad y el contexto social de la cual son parte, vinculación que se presume con un sentido crítico y emancipador.

Sin embargo, este ejercicio no se reduce de reproducir pasivamente las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que producen de esa realidad. Al contrario, la educación popular busca formar sujetos críticos que hagan lectura y reconozcan críticamente las estructuras que perpetúan la dominación y la opresión en sus diversas manifestaciones y que hacen que esa realidad sea injusta y susceptible de transformación y emancipación. (Freire, 2015).

La educación popular se ha propuesto y construido durante el periodo reseñado en múltiples experiencias y procesos relatados y documentados, que se han propuesto como alternativa o lucha contrahegemónica a los sistemas educativos tradicionales. En algunos casos, han sido la posibilidad de responder a las necesidades de personas que requieren de acreditación que, en principio, son exclusividad de los sistemas educativos formales, como obtener títulos de bachiller, por ejemplo, o requisitos para culminar procesos de educación formal.

El vínculo con la realidad, sea comprendida territorial y/o poblacionalmente, es indispensable para la educación popular. Al menos, así lo propone como eje esencial para sus prácticas educativas; pero, no como una simple forma de acceder o conocer esa realidad y sus condiciones, sino con un propósito nodal: promover la transformación social, tras haber develado, mediante el ejercicio educativo popular, las estructuras y relaciones de poder que permiten el ejercicio de la dominación y la injusticia social.

Durante estas décadas, desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina, se han dado procesos de educación popular que se vinculan con la realidad de la cual emergen, siendo la base para una rica producción teórica y conceptual sobre estas apuestas. Esta apuesta se gesta en países latinoamericanos y del sur global, hablando de relación de quienes se vinculan con los procesos de educación popular con la formación necesaria para comprender y transformar las realidades que componen y habitan.

Esta tesis buscó indagar en medio de esa franja en la que se generan vínculos entre un proceso de educación popular, de carácter urbano y barrial, con la realidad y con las dinámicas, relaciones de poder y disputas que allí se dan y circulan, pero desde la perspectiva de periodo de tiempo como el actual, que se puede recortar en los últimos 8 años, trayectoria de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá.

Para ello, se realizó, como investigador, un ejercicio de *vinculación* -termino paradójico, pero al final lógico con el planteamiento de esta investigación- con un proceso de educación popular situado en un contexto urbano y barrial determinado: la *Escuela de EducAcción popular y ambiental Guaches y Guarichas por Bacatá*, la cual está organizada y hace intervenciones en la Unidad de Planeación Zonal -UPZ- numero 80, de Corabastos (en adelante UPZ 80 Corabastos o solamente UPZ 80), en la localidad de Kennedy, suroccidente de Bogotá, desde el año 2018.

Con la Escuela de EducAcción Popular y ambiental Guaches y Guarichas por Bacatá se adelantó una investigación a partir de la pregunta *¿cómo se construyen los vínculos en torno a procesos de educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos?* Para intentar dar respuestas a esta pregunta de investigación, se propuso durante este trabajo comprender y reflexionar en torno a los vínculos que se construyen en procesos de educación

popular que se organizan en contextos urbanos y barriales durante la última década. El trabajo etnográfico, basado en un proceso de observación participante y de un conjunto de entrevistas semidirigidas con profes y estudiantes de la Escuela (quienes se asumen como participantes de este proceso de educación popular) permitieron generar un *corpus* para hacer un análisis inductivo de este proceso de educación popular frente a una red conceptual que construye y define aquello que entendemos como educación popular en el recorte histórico definido.

No obstante, no ha sido esta una investigación para hacer un chequeo de cuál popular son los procesos educativos de experiencias urbanas y barriales, particularmente en la Escuela de Guaches y Guarichas por Bacatá. En cambio, se propone como un aporte a los desarrollos teóricos y literatura producida sobre experiencias de educación popular, pero intentándolo desde una experiencia o proceso que se viene desarrollando en los últimos tiempos. La idea ha sido reflexionar desde una experiencia particular sobre qué está pasando con los procesos de educación popular en la actualidad, en contextos urbanos, y su intención de vincularse con el entorno social y la realidad de la cual emergen.

Se plantea esta tesis como la posibilidad de preguntarse, desde las prácticas habituales y las experiencias y relatos de quienes participan de un proceso de educación popular, formas de comprender y reflexionar sobre cómo vienen dándose los procesos de educación popular en contextos urbanos y barriales, en un país latinoamericano como Colombia. Todo, desde la pregunta por el vínculo con la realidad de la cual surgen y las vocaciones e intencionalidades transformadoras que dichos vínculos van construyendo.

La hipótesis que movilizó y motivó esta investigación fue: al hacerse una persona participante de un proceso de educación popular, se generan una suerte de situaciones para la construcción de vínculos con la realidad de la cual hace parte, en diferentes formas y con diferentes rasgos, permitiendo la organización de procesos educativos con vocación transformadora y emancipatoria, como propone la educación popular. Estos vínculos tienen una gran incidencia en la vida de esas personas participantes, principalmente, con el territorio donde se afina dicha realidad.

La hipótesis plantea que la construcción de estos vínculos constituye un proceso educativo, pero con el enfoque y vocación crítico y emancipatorio como lo plantea un proceso de educación

popular. Las formas en que esto sucede en una realidad fáctica como la que nos acercamos (la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá) permiten poner a prueba esta hipótesis, constituida por la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

1.1. Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta de investigación

¿Cómo se construyen los vínculos en torno a procesos de educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos?

Objetivos

Objetivo general

Comprender cómo se construyen vínculos en torno a procesos de educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos, para generar reflexiones teóricas en torno al campo de la educación popular.

Objetivos específicos

- Identificar la construcción de vínculos en torno a la educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos.
- Reflexionar cómo los vínculos formados y construidos en torno a la educación popular se transforman en procesos educativos.
- Generar una reflexión entre la realidad de un proceso de educación popular organizado en contextos urbanos y barriales contemporáneos y una red conceptual este campo de lo educativo.

1.2. Justificación

¿Por qué resulta o puede resultar importante esta investigación para la sociedad?

El papel que la educación cumple en la construcción de las sociedades han motivado numerosas investigaciones. Lo educativo, entendido como un proceso de socialización donde lo cultural, el saber y el conocimiento habilitan el construir, mantener y revalidar y transformar vínculos profundos con lo social. Desde la perspectiva de la educación popular, parece pertinente reflexionar sobre los vínculos que emergen entre los procesos educativos y los territorios, las poblaciones y los contextos en los cuales emergen. En una clara crítica a muchas formas de los modelos educativos tradicionales y oficiales, la educación popular (y en ello, esta investigación) es una propuesta para hacer algo que muchas veces no logra o no le preocupa hacer a la educación formal. Se trata de una inquietud central para este enfoque y, a la vez, una apuesta por contribuir en lo teórico y en lo práctico al campo de la educación popular, generando elementos de análisis y preguntas que tensionen también la educación en general y nuestras formas de relacionarnos con ella.

La educación popular, como propuesta crítica y contrahegemónica frente a los modelos tradicionales, ha replanteado los fines de lo educativo. En lugar de centrarse en la capacitación individual para el sistema productivo, propone procesos que vinculan a los sujetos con la realidad que habitan, desde lo local hasta lo global; todo, con un carácter de promover la transformación de las relaciones de poder que permiten el mundo desigual e injusto que vivimos y la emancipación en torno a esas dominaciones que de este estado de cosas emergen.

Pensarse las experiencias de educación popular de carácter urbano y barrial y la forma en que existen y se organizan en nuestros días en una ciudad como Bogotá permite generar apuntes y reflexiones sobre cómo esa intención de generar un vínculo más allá que habilidades para desempeñar profesiones u oficios enmarcados en la economía de mercado son necesarios en sociedades contemporáneas, en contexto de marginación, discriminación y estigmatización. Estos apuntes ubican a lo educativo en aras de habilitar sensibilidades críticas de quienes se vinculan a un proceso de educación popular (e incluso, de una manera más amplia, a su vinculación con cualquier proceso educativo) con la realidad de la que hace parte.

Esto implica sumarse a la discusión en torno al papel cumple en términos sociohistóricos, culturales, políticos y económicos lo educativo y la educación; en cuya discusión la educación popular ha sido muy prolífica y esta tesis aporta a dicho accionar. Esta investigación, al menos en sus intencionalidades iniciales, se justifica en aportar a estas discusiones sobre cómo lo educativo es la dimensión de lo social y lo cultural que, desde cualquier perspectiva (más si es con sentido crítico, como propone la educación popular), implica vincular a quien se educa (y a quien educa), con la realidad misma y las relaciones injustas y desiguales que existen en ella.

¿Por qué se justifica esta investigación para el campo de la educación y a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional?

Las apuestas prácticas, así como la literatura y producciones teóricas y conceptuales, que se han dado en torno a la educación popular han sido múltiples y con variados enfoques y perspectivas. Al menos así ha sido desde que la educación popular aparece en el siglo XIX con diversas intencionalidades, incluso alejados y en controversia con el enfoque de esta tesis. Acá nos ubicamos desde el campo de la educación popular que se ha configurado desde aproximadamente la década de 1960. Por ende, la importancia que se propone y la justificación de su hacer desde la perspectiva del campo se hace con base a este bloque y periodo histórico del campo de la educación popular.

Los aportes de esta tesis se integran a una discusión que, si bien puede parecer principalmente teórica, incide directamente en los debates sobre las prácticas y las luchas concretas de la educación popular en experiencias territoriales y procesos específicos. Estos aportes se relacionan directamente con el papel educativo y transformador que la educación popular puede desempeñar en los contextos urbanos contemporáneos. No se trata aquí de hacer una revisión milimétrica del grado en que se aplican sus postulados o principios fundantes, sino más bien de, a través del enfoque etnográfico, abrir la posibilidad de resignificar muchas de las apuestas epistemológicas y praxeológicas que durante el último medio siglo se han gestado, principalmente, desde y para América Latina. Esta mirada busca comprender cómo, en medio de los desafíos de la vida urbana, la educación popular puede seguir siendo una herramienta

viva, vigente y profundamente política para tejer vínculos, fortalecer identidades colectivas y promover procesos de transformación desde abajo.

Desde una experiencia concreta (la de *Guaches y Guarichas por Bacatá*), con unas particularidades que se van a ir reflejando a lo largo de este documento, esta investigación recopila elementos que tensionan y dan elementos para la construcción y resignificación de categorías (y al final, de apuestas éticas y políticas) que componen y circulan al interior del campo de la educación popular.

Como ya se dijo, al no ser una comprobación práctica de una teoría, esta investigación ha sido una excusa para, en un ejercicio inductivo reflexionar, tensionar y generar apuntes con vocación de una **re-escritura**, desde las realidades contemporáneas, de las categorías y conceptos que han movido a la educación popular latinoamericana en las últimas décadas. Este trabajo se justifica en la preocupación por reflexionar y repensarnos algunos de los conceptos del **campo**, sin necesidad de desecharlos. Es más bien la manera de reescribirlos y resignificarlos desde las necesidades y realidades propias tras haberse recorrido un cuarto del siglo XXI. A su vez, los aportes que esta tesis hace a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional tienen una clara relación con los aportes que pueda hacer al campo de la educación y al **campo** de la educación popular.

Esta maestría es un escenario de investigación propuesto desde su creación y organización para pensar cómo y qué implica que la educación y lo educativo sean esenciales para la formación de lo social, lo comunitario y lo cultural. Su estructura curricular contiene, entre otros, el énfasis en Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente, con el grupo de investigación en Cultura, Historia y Educación -EPIST-. Tanto la maestría como el énfasis en el que se circunscribe esta tesis, tiene entre sus preocupaciones lo educativo y lo pedagógico como escenarios de acción, específicamente en lo que tiene que ver con los diferentes actores sociales que se vinculan o intervienen en procesos educativos.

Este trabajo de grado aporta elementos para la reflexión y discusión teoría y conceptual de esta área del campo de lo educativo en torno a cómo la educación popular. Ha sido una oportunidad para generar reflexiones y apuntes en torno a las vinculaciones de quienes participan en experiencias de esta naturaleza con las realidades y territorios de los cuales se es parte, en los

contextos y dinámicas propias de los tiempos que vivimos, sumado a contextos donde fenómenos de violencia, exclusión, discriminación y estigmatización. Da claves y elementos a la discusión sobre el papel que la educación popular viene cumpliendo en contextos urbanos y barriales en nuestros días.

1.3. Antecedentes de la investigación – Estado del Arte

La exploración de los antecedentes y la construcción del estado del arte en torno a investigaciones que aborden las vinculaciones y relaciones con el territorio, o que reconozcan la importancia de las experiencias y procesos de educación popular, constituyó un paso fundamental. Fue un ejercicio que permitió identificar las discusiones actuales en el campo, así como establecer un punto de partida sólido para el abordaje del problema de investigación formulado.

El ejercicio se realizó en dos niveles. Por una parte, se hace una búsqueda directa, con conceptos y categorías claves relacionadas con la investigación, de trabajos relacionados con el problema de investigación, a través de las diferentes bases de datos de referencias bibliográficas disponibles por la Universidad Pedagógica Nacional. Esto, para ubicar y referir trabajos específicos, sobre los cuales se hizo un ejercicio de lectura y reseña para dar pistas sobre el estado actual del campo.

Por otra parte, tomando como referencia la base de datos *Scopus*, se hizo una indagación en torno al volumen y caracterización de investigaciones y trabajos que vienen abordando la temática de la educación popular y los vínculos territoriales. Esto, sin hacer un ejercicio detallado de fuentes específicas, sino que, con un corpus sustancioso, se hicieron correlaciones en torno a tendencias, frecuencias y relacionamientos de las categorías relacionadas con la investigación en el debate internacional. A continuación, se presentan los resultados de estos dos niveles de búsqueda de antecedentes realizados.

a) Exploración y análisis de fuentes relacionadas

Esta búsqueda se centró en estudios realizados en programas de pregrado, maestría y posgrado, que abordan de manera específica las experiencias educativas populares. Esta tarea deja dos procesos con sus respectivos resultados.

De un lado, se condujo una exploración de fuentes, acudiendo a las bases de datos de la Biblioteca Digital del Magisterio, *EBSCO*, *SCOPUS* y *Academic Search Premier*, sobre las cuales se han encontrado, trabajos de carácter teórico, que buscan ampliar las discusiones sobre qué papel juegan las experiencias de educación popular en los territorios. Por el devenir y los respectivos ajustes que ello ha implicado en el transcurso de la investigación, el ejercicio comenzó realizándose en torno a conceptos claves como **motivaciones de o en torno a la educación y docentes de la educación popular**. Sin embargo, por las decisiones de tipo metodológico y conceptual que implicaron la forma que fue tomando la investigación, los conceptos que terminaron conduciendo la búsqueda en estas bases de datos fueron: **educación popular, vínculos y etnografía**, este último incorporado al final del ejercicio.

Esta tarea ha dejado un número muy reducido de trabajos encontrados cuyo de carácter investigativo sea cercanos al problema y metodología de investigación propuestos en esta tesis. En este ejercicio apenas se ha logrado ubicar un trabajo que explora experiencias situadas de educación popular, en este caso logado a la práctica del *hip-hop* en entornos barriales (Silva, 2016).

Posterior a ello, se hizo una exploración en otras bases de datos, principalmente en el catálogo de tesis de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, se resalta la tesis de la Licenciatura en Ciencias Sociales de esta misma universidad, de uno de los *profes* de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá (Martínez Molina, 2020) en la cual hizo una sistematización de la experiencia de esta Escuela, lo cual motivó su organización inicial. Este se puede constituir en uno de los principales antecedentes de esta investigación.

Del otro lado, el ejercicio tuvo la recapitulación de uno previo realizado para una investigación no concluida unos años atrás, en torno a *bachilleratos populares*, escuelas de educación popular que se han gestado en la Argentina desde 2001, con toda la irradiación que dejaron las luchas y manifestaciones sociales en la crisis política y económica que vivió el hermano en ese año (Torres J. , 2012), como alternativas o propuestas críticas o contrapuestas al sistema educativo formal para la finalización del bachillerato para personas jóvenes y adultas que no lo lograron en los tiempos que la expectativa cultural predominante indica (Gluz, 2013).

Este ejercicio, retomado y hecho, hasta 2017, contaba con un *dossier* de 14 trabajos entre ponencias, tesis y textos resultantes de investigaciones, que dan cuenta de este ejercicio. Sobre ellos, hizo una lectura y selección en torno a la forma en que estas investigaciones y trabajos abordan, de manera directa o indirecta, los vínculos que se construyen y forman, por parte de quienes participan de estos procesos de educación popular.

Prosiguió esta etapa de antecedentes y construcción del estado del arte finalizó realizando una exploración, en las mismas bases de datos, en torno a trabajos *etnográficos* y/o *etnográficos* relacionados con experiencias y procesos de educación popular, en donde los resultados también fueron poco productivos, lo cual hace que un trabajo de esta naturaleza sea novedoso, más si se quiere por la forma en que se abordan, como se explica con mayor detalle en el capítulo relacionado con la apuesta metodológica de esta tesis, con asuntos como la *observación participante*.

Para terminar, se hace una exploración final en la base de datos de tesis y trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual se ubican un conjunto de trabajos que dan cuenta, recopilan o sistematizan el ejercicio de experiencias de educación popular, principalmente en Colombia. De ellos se resaltan una tesis que, desde la experiencia de una coordinadora de procesos de educación popular en Bogotá propone la construcción de aportes al debate contemporáneo sobre el campo (Duran Rojas & Quevedo Fique, 2012), y un ejercicio de sistematización en torno a una escuela de *preicfes* popular en la localidad de Suba, también en Bogotá (Segura Martínez, 2023).

En tal sentido, el balance de trabajos relacionados, en total se revisaron en total **13 artículos y de trabajos encontrados** y codificados como antecedentes directos o indirectos de la presente investigación. Con estas fuentes encontradas, se hizo un ejercicio de organización, mediante una matriz que clasificaba la base de datos de donde fue tomada, la autora o autor, el título, el centro de investigación o institución universitaria donde se realizó, el país, el año de publicación, el tipo de investigación, los objetivos, referentes teóricos, metodología propuesta, los resultados o principales conclusiones, la manera en que este texto dialoga o se relaciona con el problema y objetivos de investigación de esta tesis y los referentes bibliográficos que la fuente tenga y que sean claves para alimentar la presente tesis. Para tener mejor documentación de esta exploración, de cada fuente se

realizaron reseñas y fichas textuales, para soportar la catalogación de antecedentes de esta investigación.

Haciendo un ejercicio de análisis cuantitativo y cualitativo de las fuentes encontradas, varios los elementos quedan a considerar de este ejercicio de exploración de antecedentes. En términos cuantitativos, en las siguientes tablas se presentan la discriminación de este número de fuentes basado en algunas de las categorías usadas en la Matriz estado del arte, las cuales son: la base de datos de la cuales fueron tomadas o (tabla 1), el centro educativo o de investigación o la institución universitaria o de educación superior (tabla 2), el país de procedencia de estos trabajos (tabla 3). De esta manera se espera presentar y que quien lea esta tesis tenga una información completa de las fuentes que se consultaron.

Tabla 1: Artículos según la base de datos

Base de datos	No. de Artículos
SCOPUS	2
REVISTA DEL MAGISTERIO	2
EBSCO	1
REPOSITORIO UNIVERSIDAD NACIONAL DE PLATA - ARGENTINA	7
REPOSITORIO UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL – COLOMBIA	1

En términos del origen de base de datos, cuyo análisis tiene mucha más profundidad en el siguiente apartado del estado del arte y exploración de antecedentes, hay una concentración de resultados en bases de datos concretos frente a una desconcentración y casi ausencia de indexación de trabajos relacionados con las preocupaciones de esta investigación. Esto tiene que ver no solo con la trayectoria del ejercicio de quien investiga, sino por el interés general de estos asuntos. Es muy relevante que las bases de datos de mayor concentración y consulta a nivel mundial, como son *Scopus* y *EBSCO* tengan baja presencia de trabajos indica una dificultad de quienes adelantamos investigaciones de esta materia, por múltiples razones, para que se adelanten investigaciones en la materia y que ellas puedan ser consignadas y hagan parte de las búsquedas de estas bases. En

cambio, bases como el Magisterio Colombia, la Universidad Nacional de La Plata, de Argentina, y los centros de investigación colombianos que se registran son quienes concentran trabajos con preocupaciones sobre educación popular y los vínculos que allí y estos procesos generan.

Tabla 2: Centro o Universidad

Centro o Universidad	No. de Artículos
CLACSO	3
Universidad del Valle	1
Universidad Nacional de Colombia	2
Universidad de Buenos Aires - UBA	2
Universidad Pedagógica Nacional	1
Universidad Nacional del Cuyo	1
Universidad Rafael Belloso Chacín	1
Otros	2

Haciendo un análisis de las universidades, es curioso que la CLACSO concentre un número significativo de este tipo de investigaciones, lo cual refleja un interés de esta comisión de carácter regional por las temáticas y preocupaciones de esta tesis. Sin embargo, son muy dispersos entre instituciones, repartidas en diferentes países, pero principalmente en países latinoamericanos, la inclusión de trabajos e investigaciones relacionadas con la educación popular en entornos urbanos.

Tabla 3: Distribución por países

País	No. de Artículos
Colombia	3
Argentina	9
Venezuela	1

Es clara, por el antecedente que se comentó al comienzo del apartado de estado del arte, que hay una gran concentración de trabajos con procedencia argentina. Sin embargo, es de resaltar la presencia de trabajos de esta naturaleza en materia de procesos de educación popular en Colombia, ya que ha sido un país referente en la materia. No obstante, puede ser relacionado con un ejercicio metodológico similar al resultado con el proceso y preocupaciones entorno a los bachilleratos populares y la concentración de trabajos encontrados en la Argentina. Es decir, que se lograron un

buen número de trabajos en Colombia por haber enfocado la búsqueda tanto en bases de datos como en preocupaciones relacionadas con este país.

Otro asunto que resulta interesante por resaltar, es la ausencia de trabajos provenientes de Brasil, país referente para la educación popular latinoamericana. La razón por la cual se dio este resultado tiene que ver con el tipo de búsqueda que se hizo en esta etapa del estado del arte. Si bien si hay numerosos trabajos relacionados con educación popular realizados en este país, no se acercan a las preocupaciones de tipo territorial y organizativo que tienen los encontrados y que conduce la actual tesis, o que sean producto específico de ejercicios de investigación sobre experiencias concretas, implicando metodologías cercanas al trabajo de campo y lo etnográfico.

Una situación similar se evidenció tanto en investigaciones realizadas en Colombia, como en otros países de la región, donde si bien existe una preocupación por la educación popular como temática, estas no se constituyen en antecedentes directos para esta investigación. Esto se debe a que, en su mayoría, no abordan experiencias concretas, con anclaje territorial ni un enfoque urbano, como sí lo hace esta tesis y las experiencias identificadas en el presente estado del arte. En cuanto a la georreferenciación de los antecedentes, así como a la especificidad temática y metodológica que propone esta investigación, estos aspectos serán desarrollados con mayor detalle en el análisis del segundo ejercicio realizado en esta materia, que se presenta a continuación.

b) Exploración global de la temática de investigación

En esta investigación, la exploración de antecedentes no se limitó a identificar trabajos directos sobre educación popular en contextos urbanos. También fue clave indagar, de manera global, cómo se posiciona esta temática en distintos idiomas, regiones y bases de datos, con el fin de reconocer el panorama general de investigaciones vinculadas a este campo.

Para ello, se acudió a la cienciometría, particularmente desde la visión crítica de Renato Ortiz (2009), para reconocer la manera en que la distribución de unas temáticas, en unos países y ligados a unos idiomas y centros de investigación, entre otros, hacen que haya una distribución desigual, ligada a algo que él denomina mercado de bienes lingüísticos (que más adelante se

desarrolla), implica revisar de manera global el estado del arte y antecedentes de esta investigación.

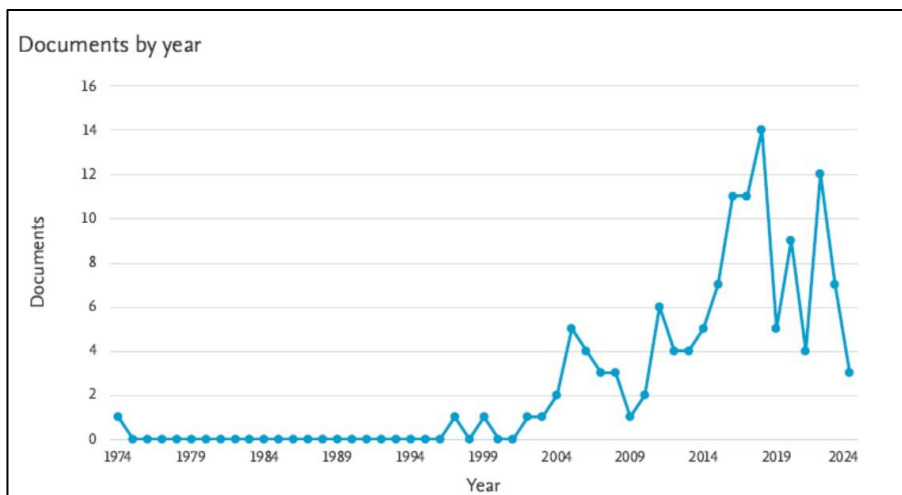
la segunda parte de este ejercicio de exploración de antecedentes consistió en hacer una exploración, de forma global, de la manera en que aparecen las temáticas y conceptos relacionados con la investigación. La idea fue mirar, con métricas y de forma cuantitativa como están los volúmenes tanto de producción como de acceso a materiales en un campo con posturas y acciones críticas frente a la educación y lo educativo en sus modelos hegemónicos.

En ello, se hizo una búsqueda en la base de datos *Scopus*, en torno a los conceptos *educación popular*, *etnografía* y *vínculos*. Con este ejercicio, arrojando como resultado un total de **259 fuentes** encontradas. Sobre ella, con el apoyo del *software Vosviewer* se hizo un análisis en los siguientes niveles y sus respectivos resultados.

i. **Años de publicación**

Como elemento clave de este asunto, se evidenció que la mayoría de los trabajos se realizaron principalmente durante lo que va corrido de este siglo, con un enfoque en los últimos 10 años (ver Gráfica 1). Esto da cuenta de una atención académica por las temáticas educación popular en periodos más contemporáneos. Este resultado implica que, aunque la educación popular es un campo que se ha venido consolidando durante gran parte del último medio siglo, hay una mayor concentración de trabajos en los años más recientes.

Gráfica 1. Distribución por años de las referencias encontradas

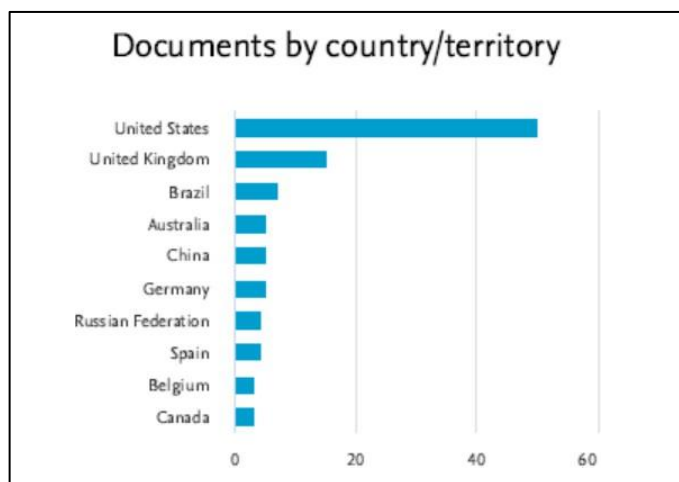


Fuente: *Scopus*

ii. Distribución por países

Respecto a los países, hay una amplia concentración dentro de las referencias encontradas en Estados Unidos de América, el cual supera el 20%, equivalentes a 50 referencias (ver Gráfica 2). Solo se resalta, en países de Latinoamérica o de países del denominado *sur global* únicamente a Brasil, quien, aunque aparece en el tercer lugar, solo se encontraron resultados de este país. En relación con un punto de análisis que se hizo en el apartado anterior sobre fuentes consideradas antecedentes directos de la presente investigación, es curioso el resultado que en este ejercicio da a Brasil como el país de la región con mayor registro de trabajos relacionados con educación popular, aunque en el ejercicio anterior no hayan tenido resultados específicos.

Gráfica 2. Distribución por países de las referencias encontradas



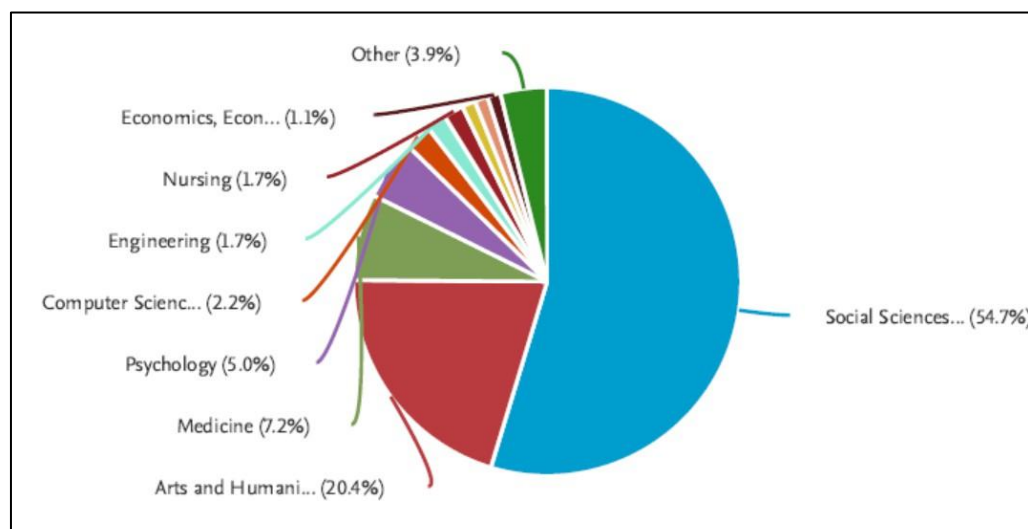
Fuente: *Scopus*

iii. Temáticas y campos de conocimiento

En cuanto a las temáticas o áreas de conocimiento, el análisis muestra que el 54,7 % de las fuentes identificadas se inscriben en las ciencias sociales, seguido por artes y humanidades con un 20,4 %. El 25 % restante se distribuye entre campos como economía, enfermería e ingenierías (ver Gráfica 3). Esta concentración resulta comprensible, dado que ha sido desde estas disciplinas donde se han originado tanto las preocupaciones como los marcos conceptuales y teóricos que han nutrido el campo de la educación popular.

Resulta especialmente relevante que las artes y las humanidades concentren cerca del 20 % de las fuentes, lo que evidencia su vinculación con el campo de la educación popular. Aunque no es el foco central de esta investigación, esta relación cobra sentido al considerar las temáticas y acciones que desarrolla la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá. Algunos de los antecedentes directos identificados para esta tesis incluyen trabajos que articulan procesos de educación popular con enfoques propios de las artes y las humanidades.

Gráfica 3. Distribución por temáticas, áreas o campos de conocimiento de las referencias encontradas



Fuente: *Scopus*

Además, de estos resultados, se resalta la correlación entre los dos niveles de fuentes y antecedentes encontrados en la exploración. Claramente hay una ausencia, al menos en las bases de datos de acceso, de trabajos en América Latina relacionados con el campo. Este resultado se

contrapone a lo encontrado en la primera exploración hecha con fuentes consideradas antecedentes directos y que se presentan en el apartado anterior.

Volviendo a la revisión general de estos resultados, aunque se evidencia que en los últimos años hay un aumento y crecimiento del volumen de trabajos en la materia, resulta indispensable seguir aportando en la construcción y producción de trabajos que den cuenta de experiencias y procesos de educación popular en nuestros tiempos. Con este estado de cosas, esta investigación es un aporte para nutrir el debate en materia.

Veamos las implicaciones que puede tener encontrar fuentes y trabajos investigativos, de un lado, tan concentrados en ciertos países y, de otro, con tan baja concentración o ausencia de países que incluso resultaron referidos en el primer ejercicio de exploración de antecedentes expuesto en el apartado anterior. Acudiendo, como reseñaba al inicio de este acápite, a la cienciometría y las posturas críticas que Renato Ortiz (2009) ponen en relieve lo que este autor denomina el *mercado mundial de bienes lingüísticos*. Esta postura da razones para entender porque se generan estas concentraciones y ausencias por países.

No es que en nuestra región no existan investigaciones ni avances en educación popular, ni que Estados Unidos sea el principal motor de nuevas líneas en este campo crítico. Lo que reflejan estas métricas es una concentración explicable por la combinación entre la disponibilidad de recursos económicos para la investigación y el peso que se otorga a sus resultados. Países como EE. UU. y el Reino Unido, con mayor capacidad instalada y poder económico, han consolidado su rol como potencias culturales e intelectuales, lo que también influye en la visibilidad global de sus producciones académicas.

Como plantea Ortiz, el mercado mundial de bienes lingüísticos —al igual que los mercados de bienes, capitales y servicios— funciona bajo lógicas similares a las de cualquier mercado global, regido por leyes de oferta, demanda y concentración. En este sentido, la producción de investigaciones y conocimiento académico se convierte en un bien simbólico que fortalece a ciertas naciones y modelos sociales, políticos, económicos y culturales. Así como los productos manufacturados, tecnológicos o los servicios de alto valor agregado provienen mayoritariamente del norte global, ocurre lo mismo con la producción de artículos, informes y documentos de investigación en prácticamente cualquier campo.

Esta idea la refuerza Ortiz analizando precisamente el caso de América Latina en este mercado global de investigaciones. Acudiendo a la metáfora del *desarrollo*, el autor demuestra como existe una relación de países “avanzados” (que serían países como EEUU, el Reino Unido o incluso Brasil, que siendo del sur global es una de las primeras potencias económicas) frente a países “atrasados”, principalmente de Latinoamérica y de países del sur global. Esta es la razón por la cual nuestra región es un foco de experiencias, ejemplo para otras latitudes, en materia de educación popular, pero no aparecen o registran en el mercado lingüístico del cual habla Ortiz.

Es particular que suceda este fenómeno de concentración de referencias en países desarrollados, donde sus tradiciones no son cercanas a la educación popular. De hecho, este campo es una fuerte crítica a los modelos educativos y sociales que se proponen desde las tradiciones y escuelas hegemónicas de estos países, por lo cual, se puede concluir, que no tiene un alto o significativo registro de investigaciones enfocadas a la preocupación por los vínculos territoriales que se generan desde y entorno a procesos de educación popular

La pregunta que resulta en este punto es ¿Qué sucede (o qué resultados arroja) hacer este mismo ejercicio con temáticas, categorías o campos de conocimiento que son más cercanos a las preocupaciones y modelos que estos países imponen o ubican como de mayor relevancia? Esto permite justificar el avance y la continuación de investigaciones en este campo, pero sin el ánimo o la ilusión de movilidad que genera este mercado de querer estar como países “avanzados” y simplemente tener una amplia producción, sino que esta permita fortalecer los procesos que en los barrios y contextos urbanos vienen sucediendo ahora.

1.4. Un rápido acercamiento a la Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá.

Este apartado presenta un acercamiento general al proceso educativo que da lugar a esta tesis. El objetivo es ofrecer un panorama básico sobre la Escuela: su ubicación, forma de territorialización y origen, así como una breve caracterización de quienes la integran y de las principales actividades y prácticas pedagógicas que desarrollan.

La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, fijado su fecha de fundación en febrero de 2018, es una experiencia de educación popular que ha tomado forma en la localidad de Kennedy, en el suroccidente de la ciudad de Bogotá, con un anclaje principal en el barrio El Olivo, en la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) número 80, denominada Corabastos¹. Vinculada a la Junta de Acción Comunal de este barrio, la Escuela ha extendido su accionar a otros barrios de la UPZ, especialmente en la zona norte, y se ha articulado con diversas organizaciones sociales en la recuperación y conservación del Humedal La Vaca, así como en el análisis de las relaciones socioeconómicas que se generan en torno a Corabastos. Desde su inicio, la Escuela ha sido un espacio de construcción colectiva que busca fortalecer la identidad, el arraigo territorial y el pensamiento crítico, a través de procesos educativos alternativos y comunitarios.

La participación en Guaches y Guarichas por Bacatá se genera en distintos tipos. Por un lado, está la base de profesores o *profes* (como más habitualmente se les enuncia), quienes dinamizan el proceso desde la educación popular. Este grupo está compuesto por entre 8 y 10 personas, incluyendo integrantes de la organización inicial –como Hugo, Alejandro o Alejo y Gabriela o Gaby– y educadores que se han vinculado al proyecto por interés en la metodología. La mayoría de estos profes tienen formación en la Universidad Pedagógica y comparten una perspectiva de educación crítica y transformadora.

En el grupo de **estudiantes**, la mayor parte proviene del Colegio Unidad Educativa El Futuro del Mañana, la única institución educativa formal de primaria y secundaria de la UPZ 80 Corabastos. Ellos participan en la Escuela como parte de su servicio social estudiantil. Organizados en semestres, cada ciclo reúne entre 25 y 30 estudiantes, incluyendo a quienes se mantienen tras completar su servicio. Además, algunas personas del barrio o cercanas a la comunidad también se suman como estudiantes. Finalmente, también existen participantes

¹ La UPZ 80 debe su nombre, Corabastos, a la presencia histórica de la Central Mayorista de Abastos de Bogotá, inaugurada en 1972. Desde entonces, los barrios aledaños han desarrollado una estrecha relación socioeconómica con la central, marcada por el comercio informal, el trabajo diario y las dinámicas de abastecimiento. Las entradas traseras y laterales de Corabastos, que conectan directamente con los barrios del norte de la UPZ, han sido históricamente puntos de encuentro, circulación e intercambio, configurando un tejido urbano y social atravesado por la economía popular, la informalidad y también por problemáticas como el hacinamiento, la inseguridad y la precarización laboral.

esporádicos, quienes se vinculan a actividades concretas o colaboran de manera puntual en eventos comunitarios.

Las actividades centrales de la Escuela ocurren los domingos en la mañana, con sesiones de tres a cuatro horas. Estas están organizadas en ciclos semestrales, alineados con el calendario escolar, y abordan temas como el vínculo con el territorio, el medioambiente, la equidad de género, la salud mental, el consumo de sustancias psicoactivas y la expresión artística. A lo largo del semestre, se realizan entre dos y tres salidas fuera del territorio, permitiendo a los participantes explorar otros contextos y experiencias.

Más allá de las sesiones semanales, la Escuela se articula con otras organizaciones para realizar eventos comunitarios en fechas clave, como el Día de la Tierra, el Día del Agua, el reconocimiento al reciclador de oficio, *Halloween* y las novenas populares en Navidad. También participa en espacios de incidencia política y ciudadana, como la Mesa Autónoma de Sustancias Psicoactivas y la Plataforma de Juventudes, entre otras instancias de participación ciudadana del territorio.

2. APUESTA METODOLÓGICA

2.1. La etnografía educativa y la educación popular

Acercarse a una realidad social, como **investigador** (enunciado en masculino, como lo hacen comúnmente la literatura sobre la materia), de la cual se tiene una intención e interés por generar conocimiento, no es una tarea sencilla. Es quizá el momento de tomar las más complejas decisiones al inicio de un proyecto de investigación de carácter social. De este momento depende resoluciones en torno al enfoque y perspectiva epistemológica que la investigación, lo cual define asuntos, no menores, como la forma en que quien investiga se acerca y se relaciona con la realidad de la cual tiene curiosidad e interés de investigar.

Desde la perspectiva que tiene este trabajo, por tratarse de un ejercicio de investigación en torno a una experiencia de educación popular, el acercamiento al contexto y a la realidad de la cual se quiso investigar resultó ser un asunto de mayor complejidad que la de un simple ejercicio en el cual un sujeto investigador, que busca crear conocimiento, se acerca a un objeto-realidad social que tiene alguna inquietud. Aunque las dos dimensiones de sujeto y objeto de investigación siguen existiendo o no desaparecen (como sucede en los enfoques más tradicionales y positivistas de la investigación científica), la apuesta metodológica y epistemológica que tiene esta tesis pretende construir y configurar una relación diferente a la simple relación tradicional entre sujeto y objeto. Es decir, una relación mucho más compleja e imbricada.

Dado que parte del objetivo de esta investigación tiene que ver con comprender y analizar los vínculos que construyen los procesos de educación popular en contextos urbanos, se hace necesario explorar cómo la educación puede ser una alternativa para conectar a las personas con sus realidades sociales. Esta tarea no puede abordarse únicamente desde una mirada teórica o de laboratorio, sino desde una perspectiva práctica y vivencial, en la que quien investiga se vincule directamente con el proceso educativo.

La elección del enfoque etnográfico (Guber, 2001) responde a la necesidad de construir un camino metodológico coherente con las intencionalidades de esta investigación. ¿Por qué optar por este enfoque? Una razón central radica en la forma en que se plantea el acercamiento a la

realidad investigada, una cuestión clave considerando que el objeto de estudio son los vínculos que se tejen en torno a la educación popular. La etnografía permite no solo observar, sino también vincularse de manera situada y reflexiva con los procesos sociales. Este aspecto se desarrolla con mayor profundidad al abordar la observación participante, entendida aquí no solo como herramienta, sino como apuesta crítica para investigar experiencias de educación popular desde dentro y con quienes las protagonizan.

Por ahora, abordaremos la razón por la cual se acudir al enfoque etnográfico en esta investigación. Aunque quizá ya se ha enunciado e insistido en que esta decisión no tiene que ver con simplemente elegir una herramienta o un método, en las siguientes líneas vamos a ahondarlo. Empecemos por comprender qué es la etnometodología y cuáles son las apuestas y los elementos que propone para construir investigaciones sociales.

Los inicios de la etnografía se pueden cifrar en dos autores claves: Franz Boas y Bronislaw Malinowski (Ghasarian, 2008). Desde un enfoque de positivismo científico, estos autores posicionaron la etnografía como una herramienta para conocer lo desconocido, asumiendo a las personas investigadas como una alteridad absoluta, marcada por la extrañeza. Esta etapa inicial de la etnografía —desarrollada a finales del siglo XIX y principios del XX— fue impulsada por la antropología europea para indagar en poblaciones y territorios considerados ajenos o “exóticos”, aún no plenamente explorados por el colonialismo europeo.

Con este uso y posicionamiento, la etnografía tuvo un primer paradigma positivista, al cual se contrapone esta tesis y el enfoque al cual acude. En esa perspectiva la etnografía acudía y se relacionada con la población y con la **realidad** que quería investigar de una forma determinada: la relación sujeto-objeto implica una extrema separación de un investigador que acude a un lugar de ultramar, extraño y lejano, a develar las rarezas de las prácticas culturales de sus poblaciones.

Esto hacía que la relación del investigador con la población, el territorio y la realidad que le interesaba indagar y la manera en que se presentaban los resultados de su investigación le mantuvieran una constante distancia de esa realidad, manteniendo la formula positivista de sujeto apartado del objeto. El enfoque que hace de la etnografía otro asunto, en la cual se circunscribe esta investigación, aparece posteriormente.

Este enfoque se caracteriza por algunos rasgos Mínimos, que aporta el paradigma crítico de la etnografía y la etnometodología, que son claves y recogemos por su profunda estrechez con los objetivos y propósitos que tiene esta investigación. Estos rasgos son:

- Asume la otredad y la alteridad de otra forma. Es decir, no parten de esa *alteridad absoluta* que los orígenes de la etnografía hicieron.
- Se acude a la *reflexividad* del lenguaje, desde los relatos y narrativas propias de quienes se consideran *nativos* de una realidad, para poder dar cuenta y crear significados de lo que en esa realidad sucede. Esta reflexividad opera en la vida cotidiana de la población o territorio a estudiar.
- El trabajo de campo, ejercicio clave en el trabajo etnográfico, requiere de un vínculo con la realidad o población a trabajar desde la participación. Quien investiga debe tener una relación de cercanía con los *nativos*.

Con estos rasgos, vuelve la pregunta ¿por qué acudir al trabajo etnográfico para hacer esta investigación? Ya que no se busca generar una dinámica similar a la que motivaba el trabajo etnográfico hace un siglo. Ni la extrañeza ni la otredad absoluta son móviles de las inquietudes que motivan esta investigación.

Con esta aproximación, se pretende hacer el ejercicio de develación y construcción de relatos sobre los vínculos que construyen los participantes con sus propias voces. Para ello, las **entrevistas no dirigidas o semidirigidas** (Trpin, 2004) (Colabella & Vargas, 2013) son el instrumento que permiten acudir a ese potencial que tiene el lenguaje en cuanto a su *reflexividad* (Guber, 2001) que permita construir los discursos que dan cuenta de las realidades sobre cómo y por qué acercarse a una experiencia de educación popular como Guaches y Guarichas, y cómo ello hace parte de acercarse a la realidad de la cual es parte en el entorno barrial donde se circunscribe el proceso.

La apuesta por acudir a lo etnográfico implicó acudir a la reflexividad del lenguaje que hacen las personas participantes de este proceso de educación popular. Involucró la construcción y recopilación de los relatos de quienes participan como profes o estudiantes en la Escuela de Guaches y Guarichas por Bacatá, de cara a buscar el corpus que permita hacer el análisis y

comprender cómo se forman y construyen los vínculos en torno a procesos de educación popular en contextos urbanos y barriales en nuestros días.

Con los relatos que, surgidos de estas entrevistas, se hizo el análisis correspondiente a qué está sucediendo con esa zona de las vinculaciones que se van gestando, configurando y reconfigurando con el quehacer mismo de la escuela y la historia y dinámicas mismas del barrio, todo bajo el marco de la pregunta por los vínculos que se construyen y generan en torno a la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá como proceso de educación popular. Este ejercicio busca acercarse al objetivo específico en torno a identificar participativamente la formación y construcción de vínculos en torno a la educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos.

2.2. La observación participante

Desde esta apuesta, la idea de la **observación participante** (Guber, 2001) se constituye en un ejercicio que va más allá de la aplicación o implementación de una “técnica o herramienta” para hacer etnometodología. Con ella se sitúa de manera decisiva esta preocupación por cómo nos acercamos de una forma más compleja y, por ello, más consciente e incluso más respetuosa de los procesos sociales y culturales que allí se dan. Por ello, la **observación participante** será más la disposición, vinculándome como profe de la Escuela (en la cual estoy desde octubre de 2022), para poder hacer el ejercicio de identificación, comprensión y análisis sobre los vínculos que se construyen en torno a la escuela.

Más que una técnica o metodología para investigar una realidad, la observación participante se plantea aquí como una forma de cuestionar y transformar el modo en que nos acercamos a ella. Lejos de buscar únicamente resultados concretos, en este caso se recurre a la observación participante como vía para que quien escribe se vincule de manera genuina con el proceso de educación popular, permitiendo así que las entrevistas y el trabajo de campo se construyan desde una relación más legítima y situada.

Esto quiere decir que, en la investigación, y durante el presente informe de tesis, no se hicieron alusiones directas sobre lo observado como profe de la escuela. En cambio, la observación participante permite que quien escribe pueda hacerlo con la legitimidad que se le permite en

torno a lo que sucede en la Escuela, pero siempre para recurrir a aquella que dicen las personas participantes que fueron y aceptaron la entrevista para esta investigación. Se propone la observación participante no solo como la manera y posibilidad de vincularse a la Escuela Guaches y Guarichas para hacer el ejercicio de investigación, sino para poder, incluso, elaborar y redactar el presente texto, con la legitimidad y el respeto por las personas que participan del proceso y que entregaron sus relatos a este ejercicio

La apuesta por la observación participante atiende a los objetivos específicos de la investigación en torno a identificar participativamente la formación y construcción de vínculos en torno a la educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos. Desde la observación participante se pudo acceder de la forma más precisa, acertada y respetuosa, generando principalmente la confianza para que las personas pudieran contar con la tranquilidad y sinceridad frente al dialogo sostenido en las entrevistas. Este ejercicio se hizo entre octubre de 2022, cuando llegué a la Escuela Guaches y Guarichas (con el profe Juan Ca) y comienzos de 2025, cuando termino de escribir este documento.

2.3. Las entrevistas semidirigidas

En articulación con el ejercicio de observación participante, la recopilación y construcción de la información, en viva voz de las personas participantes, permite acudir al objetivo específico de identificar participativamente la formación y construcción de vínculos en torno a la educación popular en contextos urbanos y barriales contemporáneos. Para ello, se recurrió a las **entrevistas no dirigidas o semidirigidas** (Colabella & Vargas, 2013), aprovechando la capacidad reflexiva del lenguaje (Guber, 2001), para construir relatos que expresan las razones y sentidos del acercamiento a la experiencia de educación popular de Guaches y Guarichas, así como su vínculo con la realidad barrial en la que se desarrolla.

Justificado y amparado en la perspectiva que Guber propone en materia de la reflexividad, se apostó por condensar y centralizar el corpus de esta tesis en los relatos que se construyen de estas entrevistas. Esto hace de este trabajo un ejercicio etnográfico, en tanto centra la investigación y prioriza la voz de las personas participantes a Guaches y Guarichas por Bacatá para realizar el análisis y los aportes conceptuales y teóricos que se trazó realizar. Así, este

ejercicio permite construir y recopilar el *corpus* que permitió, posteriormente, avanzar en el objetivo específico de analizar la relación entre los vínculos generados en la educación popular y las dinámicas y contextos sociales y territoriales del cual emerge, como se explicará en el siguiente momento de este capítulo.

El instrumento que se aplicó, construido y validaron por comité ético, distingue preguntas para estudiantes y para profes, buscando animar la conversación en la que se buscan explorar la forma en que se construyen los vínculos con el proceso de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, además de la forma de explorar sobre los conceptos que esta investigación aborda. Las preguntas son:

PREGUNTAS PARA PROFES

1. ¿Qué motivos o razones le llevaron a la Escuela Guaches y Guarichas?
2. ¿Qué vínculos ha creado con la Escuela? ¿Qué rol o papel cumples?
3. ¿Qué entiende por educación popular? ¿Por qué es importante vincularse a la educación popular?
4. ¿Qué es para ti un proceso de la educación popular?
5. ¿Por qué considera que la Escuela es un proceso de EP? ¿Qué prácticas de la Escuela Guaches y Guarichas considera hace parte de la educación popular?
6. ¿Qué relación tiene o ha establecido la Escuela Guaches y Guarichas con el barrio, la UPZ y en general el territorio?
7. ¿Cómo cree que la Escuela Guaches y Guarichas ha permitido que las personas participantes (no importa si son estudiantes o profes) se vinculen con el barrio y el territorio?
8. ¿Qué te hace quedar en Guaches y Guarichas?

PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES

1. ¿Qué motivos o razones le llevaron a la Escuela Guaches y Guarichas?
2. ¿Qué le motiva a seguir haciendo parte de la Escuela Guaches y Guarichas?

3. ¿Cómo son las sesiones de la Escuela Guaches y Guarichas? Describa una ¿Qué de esto que comenta le permite o le motiva a seguir yendo a la escuela Guaches y Guarichas?
4. ¿En qué diferencia lo que sucede en la Escuela con lo que sucede o sucedió en el colegio que estudia o estudio?
5. ¿Como ve que la Escuela Guaches y Guarichas se vincula con el barrio o el territorio? ¿Como le ha permitido la Escuela Guaches y Guarichas tener vínculo con el barrio?
6. ¿Qué rol has cumplido en la Escuela Guaches y Guarichas? ¿Como ello te ha vinculado más con el barrio o el territorio?
7. ¿Volverías a Guaches y Guarichas?
8. ¿Cuál es la sesión o momento que más te ha gustado?

Para lograr esta estructura, que fue la base, pero no la línea pie juntillas, durante los diálogos sostenidos por las personas participantes. De hecho, durante las entrevistas se fueron incorporando preguntas que luego fueron tomadas como necesarias de incorporar durante la conversación en las entrevistas realizadas más adelante de las primeras, en las cuales se generó este ejercicio.

Este cuestionario se sometió a comité ético, previo a su puesta en marcha, para validar su redacción, coherencia y pertinencia. Las calificaciones fueron positivas, surgiendo algunas recomendaciones de ajuste para lograr el formulario presentado al comienzo de este apartado y que se usó durante las entrevistas.

Una vez diseñado y validado el instrumento, se realizaron entrevistas a 22 participantes: 12 estudiantes y 9 profesoras y profesores, en el marco del ejercicio de observación participante descrito previamente. La mayoría de las personas entrevistadas fueron jóvenes entre los 16 y 24 años que hacen parte de la escuela como estudiantes. También participaron docentes cuyas edades oscilan entre los 22 y 37 años. En su mayoría, tanto estudiantes como profesores habitan el territorio donde se ubica la escuela, siendo pocas las personas —como quien suscribe esta investigación— que participan en el proceso desde fuera de los barrios donde la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá está territorializada. Estas entrevistas se realizaron entre

febrero de 2024 y marzo de 2025, iniciadas cuando ya llevaba poco menos de año y medio a la Escuela Guaches y Guarichas.

2.4. ¿Qué se hizo con la “información” recopilada?

Ratificando que el corpus de esta tesis se construye con el conjunto de entrevistas semidirigidas realizadas a las personas participantes, son los relatos surgidos de estas sobre las cuales se hizo el ejercicio principal de análisis que constituye esta tesis, en el marco del tercer objetivo específico de la tesis, relacionado con reflexionar cómo los vínculos formados y construidos en torno a la educación popular se transforman en procesos educativos significativos

Este proceso consistió en clasificar y organizar la información construida a partir de las entrevistas, tomando como base los tipos de preguntas formuladas. Esta organización permitió estructurar las respuestas en función de los objetivos específicos de la investigación, evitando así desdibujar el interés central: los vínculos que se tejen en y desde la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá como experiencia de educación popular. Desde esta motivación investigativa, se habilita un análisis más sólido que, apoyado en los conceptos trabajados, permite comprender con mayor profundidad lo que está ocurriendo hoy con los procesos de educación popular surgidos y territorializados en contextos barriales y urbanos como el de esta experiencia.

Con esta clasificación, realizada en una matriz construida para tal fin, se hizo la correlación de las respuestas aportadas por las personas participantes de la Escuela con las tres líneas conceptuales que el marco teórico de esta tesis se definen, para hacer el análisis y la reflexión sobre las mismas, en el ejercicio inductivo propuesto. El propósito de este ejercicio fue acudir al centro de la apuesta metodológica de este ejercicio investigativo: realizar una reflexión, en aras de tensionar desde experiencias empíricas concretas en nuestros días, en contextos urbanos y barriales, sobre estas **categorías y conceptos** significativos para el campo de la educación popular en las últimas décadas.

A partir de la organización de la información, se realizó el análisis enfocado en comprender cómo se construyen los vínculos entre las personas participantes y la Escuela, así como los tipos de vínculos que genera un proceso de educación popular como Guaches y Guarichas. Este ejercicio analítico, coherente tanto con la metodología como con el enfoque de la educación

popular, permite configurar y reconfigurar conceptos que no solo nutren el campo académico, sino que aportan directamente al quehacer cotidiano de procesos y escuelas de educación popular y a las dinámicas históricas y territoriales propias de los territorios y barrio donde esta se inscribe.

Según lo anterior, las visiones, percepciones, posturas y sentires que surgen del ejercicio dialógico y reflexivo de las entrevistas realizadas, anclado en el proceso de observación participante, permiten poner en tensión tres concepciones claves para la educación popular, definidos y explicados en el marco teórico, siguiente capítulo de esta tesis: la educación popular como concepto y como proceso, las personas participantes de la educación popular, en el planteamiento de la contradicción relacionamiento entre educador y educando, y la lectura y relación con la realidad, como quehacer y practica pedagógica base de la educación popular.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿Por qué y cómo construir un marco de referencia conceptual o teórico para hacer esta investigación?

Todas las investigaciones requieren de un marco teórico, en el que se elaboran cuadros de referencia en torno a los conceptos que se incluyen y constituyen la investigación. Desde finales del siglo anterior e inicios del actual, construir estos marcos resulta necesarios para que el trabajo a realizar tenga claro desde cuáles autorías, desde qué escuelas y con qué enfoques está asumiendo la investigación (Rivera, 1998).

El marco teórico es la definición y la construcción de la red de conceptos desde las cuales se desarrolla el trabajo. Es un asunto que requiere definir los puntos desde los cuales se habla y se refiere conceptualmente. Implican construir, si cabe la analogía, los lentes o los focos mediante los cuales se propone la mirada o las miradas a la realidad que implican el ejercicio de investigación. Debido a que las palabras y los conceptos pueden cambiar en sus sentidos y significados, según el enfoque y la perspectiva desde la cual se escriben, se enuncian y se refieren, la construcción del marco teórico no solo implica seleccionar los conceptos de referencia para desarrollar la investigación, sino darles el sentido y perspectiva teórica que se requieren para dar sentido y ejercicio a la investigación.

El marco teórico de esta tesis se construyó a partir de lentes forjados desde el campo de la educación popular, con una orientación crítica y contestataria. Aunque esta tradición comparte elementos con otros enfoques, fue necesario distinguirla de posturas desarrolladas en otras temporalidades, las cuales, si bien se mencionan, se abordan principalmente para marcar distancia y clarificar el enfoque específico desde el cual aquí se piensa y se habla de educación popular.

Pero el ejercicio no se agota allí. La selección de los conceptos sobre los cuales se aborda la investigación implica, en un primer término, con el cumplimiento de la necesidad epistemológica de establecer las *referencias conceptuales*. Pero, en un término de mayor complejidad, este ejercicio requirió plantear los marcos en los cuales se definen el conjunto de conceptos, propios del campo de la educación popular, que se ponen para hacer tensión en el

ejercicio inductivo realizado. Es decir, definir los marcos sobre los cuales la experiencia empírica de Guaches y Guarichas por Bacatá pondrá en tensión.

Este marco teórico definió los términos en los cuales se comprende el campo de la educación popular, desde una red conceptual de categorías claves para comprender el campo, pero, a la vez, seleccionando y delimitando los conceptos sobre los cuales se versa el ejercicio de análisis. En tanto, son estos conceptos no solo los que permiten abordar y observar la realidad a la cual nos estamos acercando, sino que serán los conceptos sobre los cuales haremos la reflexión y análisis desde los elementos que se construyeron en el trabajo de campo realizado en la experiencia empírica concreta.

Es, quizá, la interpretación a la consideración que Marco Raúl Mejía (2011) hace sobre las reelaboraciones y reconceptualizaciones que la educación popular tiene y han tenido en tiempos tan cambiantes, en el marco de las múltiples denominaciones que el capitalismo actual tiene, en su lectura hace algunos años sobre la trayectoria de nuestro campo durante el siglo XXI.

Es este marco conceptual sobre el cual se pone en desafío, desde la experiencia empírica, en ejercicio inductivo, la reescritura y revisión desde la experiencia contemporánea de estos conceptos y categorías del campo de la educación popular. Estos conceptos son:

- Educación popular como concepto y como proceso
- Las personas participantes de la educación popular
- Relación y lectura de realidades

Estas tres ramas conceptuales sirvieron de base tanto para el marco teórico como para los marcos de análisis en tensión con lo encontrado en el trabajo etnográfico en la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá. Sin embargo, para que el ejercicio investigativo sea coherente con los objetivos y la apuesta metodológica, se incorpora un concepto clave que permite que el marco conceptual no sea solo un referente para observar la realidad, sino también un punto de partida para su reelaboración y reconceptualización a partir del proceso vivido.

Este concepto es el de **vínculo**. Como se propone en el problema de investigación, la pregunta que despierta y anima esta tesis gira en torno a los vínculos que, por un lado, construyen quienes participan de un proceso de educación popular, ya sea que funjan como estudiantes o como

docentes o profes y que , por otro lado o a su vez, a los vínculos que se construyen a partir del proceso de educación popular, en contextos urbanos contemporáneos; como sucede con Guaches y Guarichas por Bacatá, proceso emergido en un contexto urbano, de barrio popular, en una ciudad latinoamericana como Bogotá en aproximadamente la última década.

El concepto de los vínculos se relaciona con el interés por ver, desde una experiencia fáctica, la manera en que los procesos de educación popular de los tiempos y espacios referidos permiten la construcción, de formas diversas y variopintas, de vínculos con el territorio o espacio del cual son parte. Quiere decir que estos dos conceptos, sobre los cuales quizá se puedan dar elementos para repensarlos y reescribirlos, como se propone con los cuatro primeros seleccionados, se incorporan en el marco teórico o conceptual para poner en disputa y reflexión, desde una experiencia práctica, en ejercicio inductivo, los conceptos seleccionados y abordados del campo de la educación popular. Se proponen para cumplir una función en la cual le asigne un sentido más enfocado al ejercicio investigativo al indagar por el potencial educativo, desde la idea contrahegemónica, transformadora y de liberación que propone la educación popular, de vincular a sus participantes con entornos urbanos determinadas, con sus problemáticas, asuntos y dinámicas.

En tal sentido, a continuación, se hace un recorrido por la forma en que se entiende, desde los referentes pertinentes y coherentes con la apuesta teórica y metodológica de esta investigación. Se definen, por decirlo de otra manera, los puntos de partida conceptuales sobre las cuales entendemos a la educación popular como campo y apuesta educativa, de la idea de proceso de educación popular y de los conceptos de educador/educando y de educando/educador y de alfabetización y de lectura de realidades. Todo ello, para tener esos puntos de partida conceptual que permita ponerlos en reflexión y debate con la realidad fáctica, pero teniendo como conceptos transversales para este análisis el de vínculos y el de entorno urbanos.

3.2. Conceptualizaciones sobre la Educación Popular

Educación popular como concepto y como proceso

El recorrido conceptual sobre la categoría, temática y campo sobre el que se desarrolla esta tesis (educación popular) en su conjunto mismo, más si se quiere hacer aportes a su reelaboración y

conceptualización, debe hacerse iniciando por el concepto en general. ¿Qué entendemos por educación popular? Es la pregunta que guía este primer momento de recorrido en torno a las conceptualizaciones que enmarcan y definen el campo y la temática de la Educación Popular.

El recorrido en torno a la pregunta arriba planteada, como podría ser habitual, debería tener su punto de partida en los planteamientos y aportes de Paulo Freire. Sin embargo, antes de recurrir a su conceptualización, de central importancia a la hora de enmarcar conceptualmente a la educación popular, se propone primero recurrir a referenciar el origen, no solo en el tiempo sino en términos y ubicación geográficos, de la educación popular. Como lo refiere Marco Raúl Mejía (2011), la educación popular tuvo sus orígenes en el marco de la relación de su alternación que regiones como América Latina, situándola como *educación crítica latinoamericana*.

Son diversos troncos o raíces de las cuales incuba este paradigma crítico de la educación, como la educación para todos (de la cual haremos énfasis en instantes), que se proponen en los procesos de independencias y de formación de los Estados independientes; la teoría de la dependencia que da cuenta de la relación de subordinación política, económica y cultural que tiene la región respecto de Europa y EEUU, los movimientos y experiencias educativas desde poblaciones empobrecidas y obreras, movimientos indígenas y campesinos.

Finalmente es en la década de 1960 que se puede marcar el inicio del enfoque de la educación popular en el cual se circunscribe esta investigación. Se hace como acumulado de las condiciones sociohistóricas en que se encuentra Latinoamérica y el acumulado de experiencias pedagógicas que inician desde propuestas que incluso se alejan de el paradigma consolidado desde hace seis décadas, sumado a otros conjuntos de experiencias, muchas de ellas relacionadas con la educación para adultos y poblaciones marginadas, con presencia de comunidades religiosas que dieron origen a la teología de la liberación (Mejía, 2011).

Por eso situaremos como enfoque de la educación popular, sobre la cual se genera la conceptualización, desde el construido desde la década de 1960. Antes de entrar a ella, dos consideraciones importantes. Por una parte, corroborar que este situado que Mejía hace de la educación popular no es una simple geolocalización en un mapa del surgimiento de la educación popular. Desde la idea de la existencia de un **sur global** (Meneces & Bidaseca, 2018), se asume

al *sur* no solo como una posición geográfica, sino como una relación de subordinación económica, política y cultural de regiones consideradas y ubicadas en el sur, en una reproducción de la idea de centro-periferia.

En esta consideración, a América Latina se le considera como parte de esa periferia del sur global, en cuya historia solo se pueden cifrar los orígenes de una propuesta educativa que (en su conceptualización más sustancial en las siguientes páginas), es un paradigma surgido en estas latitudes, y no es, como diría el mismo Mejía (2011) propiamente las propuestas de pedagogías críticas o de propuestas de educación para personas pobres en contextos europeos o en el marco de países potencias. Es un contexto de subordinación, como el que refiere Latinoamérica, es donde puede surgir una propuesta que tiene, entre sus principios y rasgos principales, la vocación transformadora de una realidad construida por dominaciones, exclusiones y empobrecimiento que cifran a esta región. Por ello, no es innecesaria esta consideración, pues reitera la importancia del origen y lugar desde el cual se enuncia y tiene principal trayectoria y luchas la educación popular.

La segunda consideración consiste en que la conceptualización que logramos realizar en este marco teórico (y por ende en esta investigación) es basada en el paradigma de la educación popular urdido desde los años 60 del siglo XX. Antes de entrar a hacer el recorrido conceptual propuesto por este paradigma, volviendo a Freire y autorías cercanas a su perspectiva, otra consideración que vale la pena traer a este marco de referencia es la conceptualización que sobre la educación popular hizo alguien precisamente en épocas de las independencias en América Latina: Simón Rodríguez.

Es recordado, principalmente, por ser maestro de Simón Bolívar. En un texto, que se asemeja más a una cartilla para quienes trabajaban en la educación en su época, el autor hace una conceptualización de la educación popular. Para Rodríguez (2011) fue clave comprender la idea de popular en el concepto. Esto quiere decir preguntarse por lo que implicaba, en el contexto de lo que él denomina *Sociedades Americanas* de 1840, momento en que escribe sobre este asunto, la idea de lo *general* en la educación. Ubicando como objeto de su trabajo, en dicho contexto sociohistórico, este autor abordar la educación popular, la que debe ser importante para lo que viven nuestras sociedades en el periodo posterior a las independencias y cuando las

naciones de nuestra región estaban en formación, se pregunta con amplio énfasis en este asunto de lo general.

En dicha discusión, Simón Rodríguez propone pensar a lo popular como algo **general**. El autor invita a pensar que, aunque así se ha considerado en aquel tiempo, **instruir no es igual a educar**. No pueden entenderse como equivalentes. Esto lo justifica bajo la idea de que el simple ejercicio de acumulación de conocimiento no permite formar conducta social.

Sobre esta idea, Rodríguez promueve como necesidad que los pueblos sigan aprendiendo para que no dejen de sentirse fuertes. En esa idea, se entiende que la educación, y más la educación *general*, como aquello que va permitir que millones de personas no queden en la ignorancia de lo que denomina este autor como **las cosas públicas**. Aunque son consideraciones hechas para una sociedad de hace casi dos siglos, nos da luces, y son conceptos e ideas que se pueden poner en juego y tensión en el ejercicio práctico, como se propone en esta tesis.

Estas ideas se articulan, particularmente, en torno a la relación entre la noción de hacer de la educación algo popular o general —como lo planteaba Rodríguez—, con el propósito de involucrar a millones de personas en los asuntos públicos. Aunque ese propósito respondía a las preocupaciones de su tiempo, no resulta ajeno a los sentidos y apuestas que una experiencia de educación popular como Guaches y Guarichas por Bacatá puede incorporar en su propio quehacer.

Esta postura contrasta con la de otro pensador latinoamericano del siglo XIX que también reflexionó sobre la educación popular: Domingo Faustino Sarmiento. Se hace referencia a este autor no solo por su relevancia histórica, sino porque muchos de los desarrollos en torno a la educación popular en un país que ha influenciado tanto esta tesis como al propio investigador —Argentina— lo consideran incluso un precursor fundamental en dicho campo. (Huergo, 1997). Sin embargo, se trae a Sarmiento a este ejercicio para hacer una aclaración importante sobre aquello que este campo siempre, desde las perspectivas más contemporáneas se ha enunciado: la no acepción moral que el campo tiene sobre la idea de ejercer la educación popular.

Para Sarmiento, es su ejercicio no solo de ciencia sino de hacer ‘política pública’, ya que fue presidente de la Argentina, centró su preocupación en la gestión de las escuelas públicas de

mediados del siglo XIX con el propósito de promover el *proyecto civilizatorio*: algo así como sacar a las personas de la barbarie de la ignorancia, siendo lo educativo lo que moraliza y habitúa a las personas para corresponder a las estructuras sociales existentes (Huergo, 1997). Esto hacía pensar a Sarmiento que la educación popular era la manera de incorporar los saberes y estructuras cotidianas que se consideraban civilizatorias, particularmente las importadas desde la Ilustración y el Romanticismo francés, en la sociedad argentina de ese tiempo. Por ello, como se va desarrollando a lo largo de las siguientes páginas, se justifica la referencia y a la vez postura crítica frente a este autor.

Tras esta vuelta al pasado, al menos al siglo XIX, podemos volver, también en el pasado, al siglo XX, a su segunda mitad. A los años 60, recurriendo a Paulo Freire, para avanzar en el marco que nos permite hablar de que es educación popular. ¿Cómo la define este reconocido referente del campo en el paradigma de las últimas seis décadas? Es importante aclarar, en este punto, de cara a quien lee esta tesis, que esta no será la única alusión que de Freire se hace. De hecho, para las delimitaciones conceptuales que prosiguen se regresan a autores que se recogen en esta conceptualización sobre educación popular.

Para Freire, la educación popular es una respuesta, una resistencia, al modelo hegemónico de educación, quizá al que a su manera llamo educación popular Sarmiento un siglo atrás. Es una resistencia a lo que él denomina la *educación bancaria* (2023). Bajo este modelo, lo educativo se ha convertido en un ejercicio transaccional entre el educador y el educando, cuya moneda de cambio es el conocimiento que se imparte en la escuela. Un conocimiento estático. Una lectura de la realidad, acusa Freire, que la concibe como algo estático, rígido. Algo en lo que el estudiante no tiene más que simplemente recibirla de forma vertical por parte del educador.

La crítica que Freire hace de la educación hegemónica no es una crítica *per se* a la educación como fenómeno social. Es decir, que no considera que la educación sea un aparato de dominación por naturaleza, sino que más bien es **el modelo bancario** el que lleva a una instrumentalización de lo educativo. Freire encuentra que la educación tiene un potencial que precisamente, como ejercicio político y de dominación, se le da el uso contrario. El uso *bancario*, la educación como una práctica de dominación (2023).

El modelo bancario, lo interpreta Marco Raúl Mejía (2011), como la creación de una escuela y una educación atrapada exclusivamente en lo escolar, que hizo de su contenido y métodos el modelo eurocentrista que heredamos en América Latina tras las independencias en el siglo XIX, alejando los procesos educativos de los saberes locales donde se organizan y de la diversidad de formas de producir conocimiento que pueden llegar a tener. La educación popular, en Freire, no es solamente un modelo educativo: es una apuesta política y cultural por reconfigurar tanto lo educativo como lo político y lo cultural. Es una apuesta que no se reduce a la instrucción y reproducción de conocimientos preexistentes, sino que propone un cuestionamiento y vías para la ruptura de las relaciones y prácticas de dominación que se ejercen en la sociedad. Esta apuesta ve en lo educativo un campo amplio para su ejercicio emancipatorio y transformador.

La educación popular, desde esta perspectiva y paradigma, es la apuesta por invertir y transformar el propósito y sentido que tiene la educación y que se ha hecho hegemónico mediante el modelo bancario. Busca que lo educativo no se dedique a la perpetuación de las estructuras sociales existentes, que permiten la dominación, sino promover una educación liberadora y transformadora, que incube en lo educativo los procesos de transformación social, política y cultural necesarios en una región como América Latina.

Alfonso Torres, en esta misma corriente, propone entender la educación popular como una diversidad amplia de prácticas, procesos y concepciones que no se inscriben en una sola forma de concebir o entender la educación. Es un conjunto amplio de prácticas educativas y sociales, ejercidas por actores sociales de diferente naturaleza (organizaciones sociales, ONG, instituciones religiosas, colectivos, instituciones educativas, etc.), de cara a promover experiencias educativas como alfabetización, educación para jóvenes y personas adultas, organización social, temas de DDHH, entre otros (Torres A. , 2017). Sobre ello, Torres condensa algunos **rasgos** que más que definir en sí a la educación popular como un paradigma educativo entre un repertorio de múltiples modelos que se aplica y se retiran, alimenta la apuesta ético-política sobre la cual se piensa la pedagogía y la educación con perspectiva crítica y con vocación de transformación de realidades y contextos de injusticia y subordinación social.

Estos rasgos son: promover un acercamiento al orden social vigente desde una **lectura crítica**, promoviendo un acercamiento a la realidad como punto de partida del proceso educativo.

Basado en esa lectura, construir la apuesta educativa sobre una intencionalidad política de promover la transformación y emancipación de ese orden social leído críticamente. Un propósito de promover el empoderamiento y organización de los sectores sociales excluidos y marginados por el orden social, sobre quien se enfoca la educación popular. Un relacionamiento con los contextos, saberes y realidades locales, en resistencia a la educación reproductiva de saberes euro centristas (punto clave para esta investigación). Finalmente, proponer y construir metodologías que hagan de lo pedagógico una experiencia participativa, dialógica y con vocación de acción (Torres A. , 2017).

Pero, antes de cerrar este apartado, queda la pregunta ¿Por qué asociamos la definición de educación popular como **concepto** a la idea de **proceso**? ¿Qué tanta imbricación hay una de otra? ¿No se podrá, quizás, hablar de educación popular sin hablar de procesos o procesos? Desde las perspectivas aquí adoptadas, es clave entender la educación popular desde los procesos que encarna en contextos y territorios determinados. Como refiere Jara (2018), y siguiendo el rasgo de construirse sobre intencionalidad de generar transformaciones sociales, la organización y gestión de la educación popular requiere de promover acciones que tengan un sentido de continuidad en cuanto a sus contenidos y acciones o actividades, y no desde actividades aisladas e inconexas que impidan pensar y proponer apuestas de transformación.

La apuesta pedagógica y política de la educación popular, desde esta perspectiva, asume que la lógica de proceso, más que ser una camisa de fuerza para gestionar la educación, termina siendo la forma más clara de llevar a la práctica esas apuestas que caracterizan y que son rasgo de la educación popular.

Esto se afirma, además, porque no se le puede asumir como la simple formulación o diseño de métodos o técnicas pedagógicas, aplicables de forma estándar y a cualquier caso o contexto, sino que implica la gestación de procesos que vinculan lo ético, lo político y lo educativo, para leer la realidad y construir alternativas de transformación frente a contextos de injusticia o de dominación social (Euscategui, 2019). Por ello, la idea de proceso implica condensar, en conjunto, esos rasgos característicos que se definen aquí como concepto e ideario de la educación popular.

Por tanto, en general, la educación popular la definen rasgos que dan cuenta de una manera de pensar políticamente la pedagogía y la educación, desde el lugar de quienes han sido marginados, no solo por cuestiones de clase social, sino también de etnia, género u otras formas de opresión. La idea que aquí acogemos sobre qué es y cómo se da un proceso de educación popular, redonda sobre estos rasgos, que proponen una manera de asumir y proponer lo educativo y lo pedagógico desde una perspectiva concreta y situada. Pero esta conceptualización no se agota aquí. En los siguientes apartados, donde se aborde la idea de las personas participantes de la educación populares y la idea de lectura y relación con la realidad proponen más elementos para terminar de comprender y, sobre todo, enmarcar conceptualmente a la educación popular como proceso educativo, con sus implicaciones y rasgos propios.

Participantes de la educación popular: ¿la contradicción educador-educando?

“La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y otros originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.”

Paulo Freire, Pedagogía del oprimido.

Uno de los elementos más relevantes de la propuesta de la educación popular, en su visión crítica sobre el modelo hegemónico o bancario de la educación, se asocia con la forma en que concibe las relaciones entre las personas participantes o al interior del espacio o del proceso educativo. Esto sucede, concretamente, en la forma en que las personas que integran un proceso de educación popular no se relacionan de la misma manera en que se denuncia sucede en la escuela tradicional, propia de la educación bancaria: de forma escindida, vertical y jerárquica. Esto no solo sucede en términos de relación de autoridad entre una persona y otra, sino en términos de producción y reproducción de conocimiento (la relación en torno a quién sabe qué y quién le *enseña* a qué).

Esta discusión aparece en Freire desde la propuesta de lo que él denomina la **educación problematizadora o liberadora**, como respuesta y contraposición a eso que ya hemos referido de también, de la propuesta de Freire, como **educación bancaria** (2023). La educación problematizadora pone en relieve la manera en que se da, de forma transaccional y jerárquica, el proceso educativo y la relación entre sus participantes. Esto, por que se asume que el educador es quien posee el saber y lo trasmite al educando, quien se considera está vacío de dicho saber. Implica pensar que solo unos educan y solo unos son educados. Esto es lo que denuncia la educación popular (y Freire, particularmente) como la contradicción entre educador y educando, que se materializa en esa relación al interior del proceso educativo.

Esta consideración hace que el relacionamiento entre sujetos de un proceso educativo sea algo reducido a un asunto anexo o formal, sin tener ninguna repercusión sobre el concepto, metodología y contenidos que configuran el proceso educativo. Para la educación problematizadora o liberadora esto no es un asunto menor. El concebir de esta manera la relación educativa hace que en estas filigranas se urdan los rasgos de la concepción bancaria y hegemónica de la educación que denuncia, a la que se resiste y busca transformar la educación popular.

La educación bancaria ubica el relacionamiento entre los sujetos participantes del proceso educativo en negación de la posibilidad de construir diálogo, prescindiendo del abordaje de los saberes locales y del reconocimiento de las diversas formas de producción de conocimiento, ya que se asume que el conocimiento es fijo y rígido.

El conocimiento es visto como el líquido que se vierte, en un ejercicio dócil del educador sobre el educando, en esa analogía de los vasos y la jarra (Freire, 2023). La respuesta de la educación problematizadora o educación popular a la educación bancaria permite que, basado en el diálogo como principio del proceso educativo desde esta perspectiva crítica y contrahegemónica, revierta esta relación y, por ende, y configure la forma en que se organiza el proceso educativo.

El **diálogo** como elemento clave, más allá de servirse de él como una simple herramienta o instrumento, se ha constituido en rasgo central de la apuesta y lucha de la educación popular; entendido como un dialogo entre sujetos iguales, al menos en igualdad en su relación de poder

dentro del proceso educativo (Acevedo, Gomez, & Zuñiga, 2016). Lola Cendales y Germán Mariño (Cendales, 2009) proponen un tipo de diálogo distinto al que predomina en instituciones como la familia, la escuela tradicional —de corte bancario— y otras estructuras sociales, desafiando así las lógicas autoritarias y jerárquicas que suelen regir esos espacios.

En tal sentido, sobre esa concepción de lo dialógico o del **diálogo de saberes**, si se quiere mencionar mejor (Acevedo, Gomez, & Zuñiga, 2016), la relación entre las personas participantes de un proceso de educación popular busca subvertir la relación jerárquica que se establece dentro de procesos o modelos de *educación bancaria*. Basando el diálogo como ejercicio esencial, la subversión de la relación hace que, en palabras de Freire (2023) se hable de la figura de *educador-educando* y de *educando-educador*. Esto quiere decir que hay un gran intento por superar la idea de que solamente alguien aprende y solamente alguien enseña.

En la visión del diálogo, y en relación con los rasgos que hemos definido en el apartado anterior de la educación popular, se asume que quien enseña tiene algo que aprender y quien aprende también tiene cosas que enseñar. Esta situación se materializa en la relación dialógica que propone la educación popular.

Pero esta visión no se queda allí. En los desarrollos que autores ya referidos de la educación popular, como Cendales, Torres y Mejía, la figura del **sujeto de la educación popular** o del **participante** se hace no solo muy recurrente en su literatura, sino que marca una centralidad en los debates que nutren la concepción misma que se construye sobre el campo. Este sujeto se constituye de rasgos, que más que cumplir con un ideal o prototipo de sujeto, se busca constituir como resultado de la apuesta pedagógica. En ello, tanto la relación que se gesta entre quienes *animan* los procesos de educación popular, quienes se presuponen el educador, y quienes se presumen educandos, hace que el sujeto participante intente superar las concepciones tradicionales de la educación (Mejía, 2011).

La transformación de lo relacional, no solo entre el sujeto educador y el sujeto educando, sino en la forma en que se construye el conocimiento, hace que dicho sujeto materialice los rasgos de propósito transformador, colectivo y en búsqueda de leer y transformar la realidad que conforma. Esta idea de sujeto puede tener mayor sentido, continuando con el recorrido conceptual, con uno nodal para esta propuesta: la **lectura y relación con la realidad**.

Lectura y relación con la realidad

Como se ha reiterado a lo largo de este marco teórico, si bien se distinguen tres grandes ramas conceptuales desde las cuales se comprende y asume la educación popular, esta construcción no se limita a este apartado. Tanto en el capítulo anterior como en el presente —centrado en las y los participantes de la educación popular— se han venido incorporando elementos que contribuyen a comprenderla no solo como concepto, sino especialmente como proceso en constante construcción y resignificación.

Esto no resulta una reiteración sin sentido. Discutir y enmarcar, desde esa figura de las lupas o lentes que construyen este marco teórico, la manera en que la educación popular comprende la relación con la realidad y la manera en que, como eje fundamental de su quehacer educativo, propone una lectura crítica de la misma, le configura en un elemento sustancial para comprender aquello que estamos entendiendo acá por educación popular como concepto y como proceso.

Por ello, continuando con la dinámica de hacer recorrido por elementos y conceptos que hagan ese marco de referencia, acudimos, primero, a la idea de **alfabetización** para comprender ese ejercicio de lectura y relación con la realidad que propone la educación popular. Intentando superar la concepción tradicional, que la restringe al proceso que permite el aprender a leer y escribir, la educación popular ha acudido a la idea de **alfabetizarse** como la posibilidad que tienen las personas de encontrar sentidos, formas de vida y maneras de comprender el mundo del cual hacemos parte y, desde ello, proponer ideas y acciones para lograr un mundo más justo en el cual vivimos (Cullen, 2011)

Esta idea tiene un desarrollo en Freire. El autor propone este ejercicio como la posibilidad de hacer lectura crítica de la realidad. Alfabetizarse no es solo aprender a leer y escribir textos; sino aprender a leer críticamente la realidad. Este se ubica como ejercicio propio de la educación popular. Se propone que parte de la educación problematizadora, en contravía a la educación bancaria, tiene que ver con la vocación de generar **conciencia** en los sujetos que hacen parte de una realidad problematizadora e inmersa en relaciones de dominación y opresión (Freire, 2023). La creación de esta conciencia es el ejercicio que, mediante el proceso educativo popular, permite hacer una lectura crítica de la realidad, de la manera en que hay una relación de lectura

crítica frente a la presencia que tenemos los sujetos en el mundo y de cómo lo habitamos (Freire, 2015).

Este planteamiento tiene un desarrollo importante en Mejía (2011), cuando define una serie de principios que ya hemos retomado en diversos momentos de este recorrido conceptual, acudiendo aquí a uno clave: la **realidad** y su **lectura crítica**, asumida como punto de partida para cualquier proceso de educación popular. Este asunto tiene una suerte de desgloses, que incluso tienen que ver con el sentido mismo del proceso de educación popular, ya que permite que, al pensar una educación que promueve la lectura crítica de la realidad, se contraponen con la educación tradicional al considerarla reproductora y transmisora de saberes que, en la mayoría de los casos, no hacen parte de la realidad de sus participantes. Al menos no la realidad más próxima.

Esto se relaciona con la manera en que la denominada educación bancaria está precisamente ejerciendo un proceso de dominación incluso en la relación norte-sur global, en tanto es promotora de saberes y conocimientos construidos desde esa configuración de poder. En ello, unas figuras claves para entender esta aproximación con la realidad de la cual habla la educación popular son los **saberes locales** como acto específico educativo (Mejía, 2011)

El acudir a lo local no es algo espontáneo o fortuito en la educación popular. Comprender que el entorno es el lugar primero donde se generan las relaciones de poder que esta educación quiere ayudar a develar y transformar resulta ser el contexto y el escenario de construcción de lo educativo. Allí es donde la educación popular acude a herramientas como el **diálogo de saberes y la negociación cultural**, siguiendo a Mejía (2011), admitiendo que hacer una lectura crítica del contexto del cual parte los sujetos que se suman a un proceso de educación popular genera un proceso de construcción y reconstrucción de los saberes locales, muchas veces ni siquiera construidos o invisibilizados por las formas de educación más tradicional, que no solo suceden en la escuela formal, sino en otros escenarios como la familia, los medios masivos de comunicación, entre otros. Esta construcción de saberes locales se vincula con lo que Cendales (2009) ha permitido evidenciar en su ejercicio investigativo, en torno al potencial que la educación popular ha tenido en cuenta la construcción de memoria en territorios y contextos locales determinado.

Es por ello clave entender y referir la lectura crítica de la realidad -enmarcada en un diálogo de saberes y negociaciones culturales permanentes- como proceso pedagógico de la educación popular, para precisamente entender que es en la construcción y reconstrucción de los saberes locales donde se pueden gestar las transformaciones sociales y culturales que denuncia nuestro paradigma. Pero ello, acudieron a los múltiples principios y rasgos que la educación popular ha construido en su trayectoria, a uno fundamenta: la necesidad de que este ejercicio se haga de manera colectiva.

Siguiendo el principio freireano de que nadie se libera solo ni libera a otro por sí mismo, la lectura crítica de la realidad se entiende aquí como un ejercicio colectivo de reconstrucción de saberes orientado a la transformación social. El diálogo y la negociación en lo cultural no pueden reducirse a experiencias individuales, pues es en la acción colectiva donde la educación popular encuentra su fuerza. Con las particularidades de cada contexto, este enfoque se traduce en procesos compartidos de análisis y comprensión crítica de las realidades. Esta perspectiva ha sido fundamental en el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de esta investigación.

La idea de lectura crítica de la realidad, con vocación de generar transformaciones sociales, es un ejercicio central para la tesis aquí desarrollada, por lo cual se hace zoom en este marco de referencia. Ahora, es prudente, para cerrar este ejercicio de marco teórico, abordar el concepto de vínculo.

3.3. Un acercamiento al concepto de *vínculos*

El concepto de **vínculo** posibilita comprender las interacciones humanas, las estructuras sociales y los procesos políticos y culturales. Diversos autores han abordado esta categoría desde distintas disciplinas, dotándola de significados que, si bien comparten elementos en común, también presentan matices específicos según el campo del conocimiento en el que se inscriben. Continuando con la dinámica de crear el marco conceptual como los lentes desde los cuales se hace posible la observación o el abordaje de la realidad a la cual nos aproximamos, haremos un recorrido sobre las posturas que son afines con la tesis que aquí se construye para comprender desde donde estamos entendiendo el concepto de vínculo. Dicho recorrido se hace sobre posturas que recogemos desde disciplinas o campos del conocimiento que tienen aportes

que se sintonizan con la propuesta de pensar a este concepto en relación con el plano de la educación popular.

Para empezar, desde la **Sociología** retomamos un elemento clave para esta discusión. Desde la **Sociología Relacional**, Donati y García (2021) plantea que el vínculo social no puede reducirse a una simple relación entre individuos o estructuras, sino que es una entidad emergente con propiedades propias. En su propuesta, el vínculo es un fenómeno que se construye a través de la reflexividad social, la cual media entre la subjetividad individual y las estructuras sociales. Donati y García sostienen que las dimensiones cognitivas, emocionales y simbólicas de los vínculos son esenciales para comprender cómo las personas se relacionan y transforman su entorno social. Su enfoque destaca que el vínculo no solo es una conexión funcional entre actores, sino una construcción interdependiente con implicaciones ontológicas y epistemológicas en la sociabilidad humana.

Esta perspectiva es fundamental porque sitúa lo relacional —la relación entre sujetos— como el eje constitutivo de lo social. Pensar los vínculos desde esta complejidad implica entender cómo, a través de ellos, se configuran y transforman las formas del mundo social. Asociada al campo educativo y, en particular, a la educación popular, esta mirada se articula con la pregunta central de esta tesis: ¿cómo se construyen y entretienen vínculos no solo entre quienes participan directamente en el proceso de Guaches y Guarichas por Bacatá, sino también con el barrio y el territorio, sin distinguir los roles de profe o estudiante?

Desde los **Estudios Culturales**, Stuart Hall (2003) enfatiza la dimensión simbólica y discursiva del vínculo social. Para Hall, las estructuras de significación y los marcos culturales median en la construcción de identidades y pertenencias colectivas. En su enfoque, el vínculo es una relación que se establece a través del lenguaje, la representación y los discursos de poder. Hall considera al vínculo como un constructo social que opera dentro de formaciones discursivas que refuerzan jerarquías y desigualdades. En este sentido, el vínculo no es una relación inocente ni neutral, sino que está atravesado por la lucha simbólica y la hegemonía cultural. Esta postura es clave en el marco de la tesis que sostenemos en torno a la educación popular, en tanto concibe a los vínculos como un ejercicio no meramente relacional, sin ninguna relación de poder, sino que se inscribe en las luchas, incluso, por definir la cultura y el lenguaje.

En esa vía, en el campo de la **Comunicación**, y específicamente (como ya se ha referido en otro momento de este recorrido) de la **Comunicación/Educación** (Huerco, 1997), Jesús Martín-Barbero introduce la noción de **mediación** como clave para entender los vínculos en la era de los medios masivos y las tecnologías de información. Para él, los vínculos no pueden comprenderse sin considerar los procesos comunicativos que los atraviesan. En su perspectiva, los vínculos se configuran a partir de la interacción entre culturas populares, tecnologías y narrativas mediáticas, lo que implica que la forma en que las personas se conectan está mediada por el acceso y participación en circuitos de información. Martín-Barbero coincide con Hall en que los vínculos son producidos dentro de estructuras de significación, pero enfatiza que estos también son espacios de resistencia y resignificación dentro de la esfera comunicativa.

Además de los aportes de Martín-Barbero, desde el campo comunicación/educación el vínculo puede entenderse como el espacio relacional donde se construyen sentidos (a través de la comunicación) y sujetos (a través de la educación). Lo educativo y lo comunicativo se entrelazan en lo cultural; es en el vínculo entre sujetos donde se produce tanto la formación de identidades como la interpretación compartida de la realidad. Esta construcción no puede darse de otro modo. En sintonía con la sociología relacional, el vínculo se concibe como urdidor de lo social, aunque no como un tejido neutro, sino atravesado por lo político y lo cultural, donde las relaciones de poder, dominación y resistencia están profundamente inscritas.

En concordancia, desde la **Ciencia Política**, Chantal Mouffe (2020) aborda el vínculo desde una dimensión política y agonista. Para ella, el vínculo social se configura a partir de la relación entre actores en conflicto dentro de una democracia pluralista. En su teoría del agonismo, el vínculo no es necesariamente una relación de armonía o cooperación, sino que implica la coexistencia de posiciones divergentes en una disputa constante por el sentido y la hegemonía política. Así, Mouffe introduce una dimensión política del vínculo que se distancia de la perspectiva de Donati, al no concebirlo como un espacio de equilibrio social, sino como una arena de tensiones e identidades en formación. Un lugar en disputa.

Este aporte de los estudios políticos sitúa a los vínculos, sin escindirse de las consideraciones como el campo de la comunicación/educación, la sociología o los estudios culturales, como un ejercicio cuya relación que implica relaciones de poder, traducidas en disputas por la

construcción de lo social, de sus prácticas y de su conocimiento. Allí, el vínculo, visto desde lo educativo, implica, desde lo tradicional o *bancario* de la educación, la gesta de formas de relacionamiento con y dentro de lo educativo, no solo en jerarquías entre los sujetos que allí habitan sino una vinculación con el conocimiento y la realidad marcada por relaciones de poder, que se materializan en acceso, circulación y reproducción de conocimientos trazados por el tamiz euro centrista y colonia. La pregunta queda, desde lo político, en cómo la educación popular se formula como forma de resistencia y transformación de estos vínculos al interior de lo educativo y, por ende, de lo social. Esto, entendiendo, desde la perspectiva de Foucault (1988), que la existencia de sistemas de poder y dominación suscitan posibles ejercicios de resistencia.

A partir de este recorrido, entendemos el vínculo como una práctica social profundamente arraigada en las sociedades contemporáneas, atravesada por dimensiones políticas, comunicativas, culturales y educativas. Lejos de ser una relación neutral, el vínculo es un espacio donde se configuran relaciones de poder, pero también posibilidades de resistencia y transformación. Desde esta perspectiva, el vínculo se convierte en una herramienta clave para reflexionar sobre la educación popular, no solo como generadora de nuevas relaciones, sino también como escenario de disputa frente a los vínculos existentes que las y los participantes sostienen con la realidad que habitan.

Con este recorrido teórico, esperamos no solo dejar unos buenos lentes o focos. Esperamos que se hayan planteado de forma plena los conceptos que esta tesis propone tensionar. Ahora, pasemos a ese ejercicio.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS – UN EJERCICIO ETNOGRÁFICO EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN POPULAR GUACHES Y GUARICHAS POR BACATÁ

Esta investigación, como ya se ha expuesto, se propone como un ejercicio inductivo, proponiendo una tensión un marco teórico, como el que acabamos de construir, desde una realidad fáctica o una experiencia concreta. Durante el presente capítulo (como ya lo hicimos en el sub capítulo **1.4 Un rápido acercamiento a la Escuela de EducAccion Popular Guaches y Guarichas por Bacatá**) realizaremos la presentación del ejercicio etnográfico realizado en la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, donde, desde la pregunta por los vínculos, generamos elementos para la tensión y reflexión propuesta en los tres hilos conceptuales definidos. Por ello, la estructura del capítulo tiene, con titulaciones y enunciaciones con ciertas variaciones, un ejercicio de recorrido por los mismo tres ejes conceptuales, pero ahora recogiendo los aportes que, en su propia voz, hicieron las personas participantes, *profes* y estudiantes, de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá.

4.1. La educación popular como concepto y como proceso

Como concepto

¿Qué es la educación popular? ¿Cómo se le define? ¿Qué prácticas pedagógicas o que actividades en general suceden? ¿Qué las distingue de otra forma de educación? ¿Por qué hablamos de proceso de educación popular? Estas preguntas activaron las entrevistas semidirigidas realizadas con estudiantes y profes de la Escuela. Aunque no se construyen definiciones concretas de las conversaciones que como investigador se sostuvo con las personas participantes, surgieron elementos que permiten pensar conceptualmente a la educación popular y a un proceso de esta apuesta educativa. Iniciemos por aquello que se entiende por educación popular.

Con una gran cercanía al marco de conceptos creado en esta tesis, las siguientes son definiciones que hacen diferentes profes de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá sobre aquello que entienden por educación popular, muy anclado a su hacer y trayectorias de educadoras y educadores populares tanto en esta Escuela como en espacios previos o paralelos de educación popular del cual participan estas y estos profes. Empieza la profe Gaby, una de las que más tiempo lleva en la Escuela; sigue el profe Alejo, quien llegó (como veremos más adelante) por el vínculo familiar como hermano del profe Hugo, quien inicia la Escuela; continúa el profe Neyder, cuya llegada en plena pandemia del COVID 19, con Gaby y Alejo, sumaron a continuar el proceso de la Escuela cuando, además de todas las implicaciones de la pandemia, el proceso superaba un reflujo propio del movimiento social. Termina la profe Sofy, quien llega a la Escuela por ser familiar del profe Hugo.

Es una utopía, aunque detesto romantizarla es una gran utopía que busca sueños imposibles (...) es algo así como que la realidad es un gran incendio o un incendio gigante y la educación popular es un colibrí llevando agua para apagarlo (...) es algo que genera una carga emocional... (profe Gaby)

Me voy a remontar a Simón Rodríguez, es una educación que está encaminada a leer el contexto para poder trabajar sobre las necesidades de la comunidad. Y junto con ellos construir, y con ello me pego un salto lago con Freire de crear una educación para la

libertad, una educación emancipatoria, que rompa esos los esquemas tradicionales de opresión (profe Alejandro).

En algunos principios empezaba mirando la educación popular con Freire, con Lola Celandes (Cendales) y otros autores. Sin embargo, pues otras de las lecturas posteriores que empecé a hacer también me llevaron a complejizar la educación popular como algo más grande, que en el momento no se puede quedar como en otros autores que en su momento hicieron un *boom*, porque las condiciones actuales son diferentes y pues la educación popular necesitar ser construida desde esta..., no sé si ponerlo como lo contemporáneo, pero si ponerlo desde lo que hacemos nosotros. Desde nuestra cotidianidad, desde lo que se hace actualmente para poder redefinirla y no quedarnos netamente como con las concepciones que traen otros autores de tiempos pasados, con otros contextos diferentes. Entiendo que la educación popular busca reivindicar muchas cosas, pero las cosas con las que nació no son las mismas y el contexto actual. Porque no es lo mismo hablar de educación popular en Brasil que es donde parte, nace o se empieza a hablar de una educación para la liberación o la emancipación, que venir a hablarlo de un proceso de educación popular aquí en Bogotá, específicamente en la Localidad de Kennedy, que tiene otras prácticas, otra manera de comprender la realidad. (Profe Neyder)

La educación popular es aquella en la que las calles se convierten en aulas y la vida cotidiana en contenido pedagógico. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de transformar realidades desde las vivencias propias, desde lo que somos y sentimos. Es una educación que parte de la realidad concreta de las personas, de sus luchas, sus dolores, sus sueños y resistencias. Como educadora popular, creo en una pedagogía crítica que no busca formar sujetos obedientes, sino personas capaces de cuestionar lo impuesto, de analizar su contexto y de organizarse para transformarlo. Es una educación que apuesta por la conciencia, por la reflexión colectiva, por el diálogo horizontal y por el pensamiento crítico. La educación popular se vive en los encuentros organizativos, en las mingas, en los círculos de palabra, en las marchas, en las asambleas comunitarias. En estos espacios se encarna la autonomía, la solidaridad, la empatía y el poder de la gente, Ahí se construye comunidad y se fortalece la esperanza. Para mí, la educación

popular es una forma de vivir y de resistir, una herramienta de liberación que me ha permitido comprender el mundo y a la vez soñarlo distinto. (profe Sofy)

En una línea similar, define la educación popular el profe Juan Ca, quien no es habitante del territorio desde su trayectoria inicial de vida, pero que termina confesando un profundo vínculo con el territorio de la UPZ 80 y del barrio El Olivo, o del *pedazo*, como en muchas de las entrevistas, aparece para enunciarse el territorio, al punto de iniciar estudios en la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Es particular el vínculo que este profe construye, como comenta en la entrevista, por llegar a probar unos días de vivienda en el territorio, en el marco de las actividades de la navidad de 2024. En este fragmento, ligado a la pregunta, como en la anterior y el anterior profe, surge de la conversación a entorno el concepto de educación popular, pero él llega a través de condensar su trayectoria en procesos previos y paralelos a Guaches y Guarichas, como los preicfes populares y las ollas comunitarias, como *Fuego de barrio*, organización que hace ejercicios de articulación con la Escuela, facilitada por el profe Juan Ca.

“Pero esa educación comunitaria y popular creo que, por un lado, se da de forma exitosa, por así decirlo, desde la organización y desde lo colectivo. Jamás podría llegar a ser un ejercicio individual. Lo otro que yo veo es que debe tener un componente importante producto de estos tres procesos y que me hace tanto pensar en esto y es la emancipación. Al final de cuenta cuando hablamos de la transformación territorial y de la transformación social. Hago el énfasis para que no quede mal explicado pero la transformación territorial, entendida en la geografía completa y en la geografía crítica, como la transformación de incluso fuerzas y relaciones que pasan en el espacio. (...) La educación popular es una apuesta en transformar un espacio hacia la emancipación de las personas que le habitan. Pero no una transformación cualquiera.” (profe Juan Ca)

Transformación y emancipación aparecen como palabras que, condimentadas con la realidad, retumban en estas definiciones. La profe Alejandra, quien tampoco hace parte del territorio, pero llegó a la UPZ 80 gracias a Guaches y Guarichas por el componente de lengua de señas colombianas que el proceso adoptó en 2023, con la llegada de ella y de otros participantes como Samuel, Eduardo y Daniela, profe que murió en agosto de 2023, mientras ya se adelantaba esta

observación participante. La profe Aleja define la educación popular como abierta y cercana a la vida real.

“Yo antes de que entrara (a Guaches y Guarichas) no sabía que era eso. Pero para mí es una educación abierta. Digamos que la educación de un colegio es muy cerrada. Como que te dicen “aprendamos esto y esto...” Pero siento que se cierra mucho a lo que es la vida real. O sea, porque para mí la educación popular es la que tiene que ver con la vida real. Tiene temas que en verdad tienen que ver con la vida real y que le pueda servir a uno. Los chicos que le aportan algo digamos para prevenir ciertas cosas. Como de la parte de las sustancias psicoactivas, que no es como todo mundo lo juzga y que es simplemente es fumar y es una planta y una hierba (la marihuana) que puede servir para temas medicinales del cuerpo, no solamente como malo. Sino que tiene otros factores... Pero con eso, si siento que la educación popular es más abierta, que brinda enseñanza de lo que es la vida real.” (profe Aleja)

Las definiciones de las y los profes invitan a reflexionar sobre la necesidad de repensar el concepto de educación popular en el contexto actual, especialmente en la última década y en escenarios urbanos situados, como el que aborda esta investigación. Más allá del vínculo que la educación popular genera —como lo han expresado quienes integran la Escuela Guaches y Guarichas—, se destaca la urgencia de concebir este concepto como un proceso vivo, enraizado en el territorio. Un proceso que se alimenta de prácticas relacionadas con el ambiente, las condiciones sociales del barrio, los estigmas existentes, el abordaje de temas como las sustancias psicoactivas (SPA), y la inclusión de personas sordas, lo cual ha motivado también el aprendizaje colectivo de lengua de señas, entre otros aspectos clave.

Por ello, aunque la educación popular sigue teniendo por referentes las bases del marco que incluso hemos construido para esta tesis, desde el proceso de Guaches y Guarichas hay un evidente reclamo y potencial de gestión en la necesidad de redefinir, y reescribir aquello que estamos comprendiendo y definiendo como educación popular. En ese reclamo, como ya lo veíamos con lo dicho por el profe Neyder, también lo ratifica el profe Juan Ca, hablando de cómo hay que superar, sin desconocer, los planteamientos de Freire, apelando a la necesidad de tener un sentido más práctico de la literatura en torno al campo de la educación popular.

Un error de la academia, ahora estando en la Universidad Pedagógica, es que una de las fuertes de esto, es que toca dejar de leer e Freire, en el sentido cariñoso del asunto. Desde el mismo amor de Freire, sirve como referente, yo no digo que no. Pero no es práctico. Es muy romántico, puedo sacarte *merchandising* de Freire. Pero eso en realidad no me sirve. Me gusta más leer a otros, la misma Lola (Cendales) aunque no me gusta de ella que ella viene de la misma línea. Pero ya hay mucha gente desde las ciencias sociales que también se investigan estos procesos organizativos. No hay que leer esto solo desde Freire. (profe Juan Ca)

En la necesidad de releer y re escribir a la educación popular, el profe Alejo propone que el concepto se ha venido acumulando y robusteciendo con procesos como Guaches y Guarichas por Bacatá, incluso en presentaciones que de la Escuela se ha hecho en invitaciones a clases de la Universidad Pedagógica.

También me recuerda lo que dijo la profe Alanis en la clase que estuvimos, ella dice *ustedes están rompiendo con ese concepto de la educación popular, se les queda un poco corto en términos de todo lo que ustedes han construido*. O lo que me hacía pensar mi profe tutora de práctica (laboral): la educación popular ha ido cambiando. La que propuso en un comienzo Simón Rodríguez no es la misma que hizo Paulo Freire, porque el loquito de hecho nunca habló de educación popular; y es distinta la que emprendió Lola Cendales y Alfonso Torres, desde lo académico. La que estamos viviendo nosotros es otra EducAcción Popular que cada día le estamos sumando cosas. (Profe Alejo)

La noción de *EducAcción* propuesta por Guaches y Guarichas surge precisamente como una forma de ampliar el concepto de educación popular, enfatizando el componente de la acción dentro del ejercicio educativo. Esta idea busca reforzar que la educación popular no solo se piensa, sino que se practica y transforma. A partir del recorrido conceptual que hemos hecho, de las perspectivas de las y los profes de Guaches y Guarichas por Bacatá—donde la transformación, la emancipación y la acción son ejes centrales—, es posible comprender cómo estos elementos se integran y se concretan en la noción de proceso de educación popular, o, como aquí se nombra, de *EducAcción* popular. Veamos que han dicho sobre la idea de proceso de educación popular, principalmente desde la experiencia de Guaches y Guarichas.

Como proceso

La tensión por repensar y reescribir el concepto, no como un ejercicio acabado, sino como uno en constante elaboración y construcción, como propone Marco Raúl Mejía, abordado en el marco teórico de esta tesis, no sería consecuente con esta perspectiva y ejercicio investigativo si se reduce a simplemente definir a la educación popular como concepto. Para ello, como válvula de escapatoria, se propone el reflexionar sobre la idea de **proceso de educación popular**, como el lugar donde se puede problematizar el concepto y el quehacer mismo de la educación popular en nuestros días en entornos urbanos como en el que se organiza un proceso como Guaches y Guarichas.

En ello, tanto profes como estudiantes dan cuenta de la configuración de esta Escuela como proceso de educación popular. Esta reflexión, cabe reiterarlo, no se planteó como un ejercicio de chequeo o comprobación sobre si es o no un proceso de educación popular Guaches y Guarichas. En cambio, se propuso para generar elementos para la reflexión de qué es hoy por hoy, en los entornos y territorios como el de Guaches y Guarichas, un proceso de educación popular.

La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá se organiza como una iniciativa comunitaria que busca transformar la relación entre quienes participan del proceso y el entorno que habitan, a través de actividades formativas, culturales y participativas. Esta experiencia se caracteriza por su profundo anclaje territorial y por su capacidad para articular distintos espacios y actores en pro de la identidad y el desarrollo comunitario.

Se organiza desde el año 2018 como parte de un proceso de querer formar y organizar un proceso de formación que lograra que quienes participaran de ello les permitiera acercarse y, sobre todo, conocer más sobre el territorio. Así lo expresa el profe Hugo, fundador de la Escuela, desde su experiencia formativa como Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, de cuyo proceso formativo el trabajo de grado giró en torno a la organización y fundación de Guaches y Guarichas:

Llegué a la universidad pública y eso fue como una bomba atómica en mi cabeza... ¡*Boom!* La vuelta era distinta. De una vez la lucha social, los enfrentamientos con el ESMAD, los muertos, los caídos en la batalla, y empiezo a leer y a entender otras vueltas. (...) fue en una clase que tuve de sociales que se llamaba Sistema Educativo Colombiano y allí mostraban los diferentes formas y moles de educación. Me acuerdo un resto que tenía el modelo rural y yo pillé todo el tema de Radio Sutatenza y de cómo hacían todo el proceso de alfabetización y después de mi venían los procesos de educación popular y me acuerdo un resto que esa compañera que estaba exponiendo toda esa vuelta yo decía *marica, pero es que yo hago todo eso, parce...*

Se refería el profe Hugo a los procesos de educación popular de los que ya había hecho parte, con temas como el trabajo con el Humedal La Vaca, ecosistema central y parte de la estructura ecológica principal de toda Bogotá que hace parte de la UPZ 80. De ahí, surgió la necesidad de formar la Escuela, como el proyecto personal de concluir la formación del fundador de la Escuela Guaches y Guarichas para graduarse de su pregrado, y del cual es la tesis que se registra dentro de los antecedentes de esta tesis, pero como necesidad territorial de generar mayor vínculo con el territorio.

Como se ha enunciado en otras partes de esta tesis, el núcleo del proyecto se encuentra en el barrio El Olivo, situado en la UPZ 80 Corabasto, en la localidad de Kennedy. Este espacio no solo es el escenario principal donde se desarrollan las actividades, sino que también constituye el punto de referencia y encuentro para la comunidad involucrada. De ahí surge una necesidad de crear vínculos de la comunidad con su territorio.

Lo primero que yo hago es comprender el territorio y empiezo a acercarme por la gente que vive acá. Entonces Dora (líder ambiental, trabaja en el Humedal La Vaca) conocía un resto el territorio, me hablaba de los barrios, de la historia del humedal, de todo (...) ellos tenían una preocupación que me transmitieron y es que la gente no conocía más barrios que El Amparo y María Paz y no son solo esos barrios. En ese tiempo eran 22 barrios, pasaron los años y ahora son solo 18. Fueron perdiendo las personerías jurídicas las juntas y al final quedaron 18. Y toda esa vuelta me fue como diciéndome *Uy, aquí*

hay problemas. La gente no se ha dado el tiempo de conocer su territorio. De ahí lo primero que hay que hacer es un reconocimiento de los barrios. (Profe Hugo)

Por ello, una de las necesidades de vínculo con el territorio, que propone y por la cual se funda Guaches y Guarichas como proceso de educación popular, es la necesidad, de conocer cómo se distribuyen los barrios de la UPZ. Por ello, si bien el anclaje principal se sitúa en el barrio El Olivo, Guaches y Guarichas por Bacatá ha logrado trascender sus fronteras. El proceso ha extendido su presencia a la mayoría de los barrios que componen la UPZ, en especial aquellos ubicados en la zona norte. Esta expansión permite un mayor alcance del proyecto y favorece la construcción de redes intercomunitarias que refuerzan la identidad cultural y la solidaridad entre diversas comunidades.

Además, el proyecto se articula de manera estratégica con otras organizaciones comprometidas con la conservación y el cuidado del territorio. Un ejemplo emblemático es la colaboración para la recuperación y conservación del Humedal La Vaca, un espacio ecológico de gran relevancia en la zona. Este vínculo no solo permite repensar las prácticas ambientales en general, sino que también refuerza la idea de que la educación y la preservación de este ecosistema. Incluso como una deuda que hay con el humedal, como expresó el profe Neyder:

Parte de lo que ha sido Guaches y Guarichas también me ha permitido complejizar todo el territorio, en el sentido en ver qué actores tienen realmente la responsabilidad de que esté configurado así. En este caso, más que echarle la culpa, voy a señalar a Corabastos como uno de los actores que tiene una responsabilidad muy grande, porque primero se asume como una corporación. Es decir, no se asume como una central de alimentos, pues tiene cierta libertad, algo así como institucional y administrativa, que lo priva de venir a regularse, de regular que tanta mercancía, de regular a las personas que están adentro. De las que entran, salen. También vino (al territorio) en momentos de crisis donde las personas estaban buscando asentamiento, pues como querer darle otro rumbo a su vida. Corabastos posibilita que se tape el humedal, que se rellene el humedal, que se hagan asentamientos ilegales. Básicamente que se urbanice básicamente encima de lo que era una laguna gigante y que hoy en día solo queden fragmentos: tenemos primero a Corabastos como un deudor y de segundo tenemos una deuda muy grande con el

humedal, más que por el actor que lo administra, es ver como nuestras propias relaciones se complejizan...

Por ello, no solo surge la necesidad de conocer los barrios que realmente constituyen la UPZ sino otros asuntos como el humedal, temas ambientales en general, lo relacionado con consumo de sustancias psicoactivas en el territorio, entre otros. Es muy clave destacar la influencia que, para el territorio, y por ende para Guaches y Guarichas como proceso de educación popular, con Corabastos.

La dinámica del mercado y la interacción constante entre productores, comerciantes y consumidores generan un entorno propicio para la reflexión sobre la identidad, la economía y las relaciones sociales. En este contexto, la Escuela Guaches y Guarichas se interesa por explorar y resaltar la importancia de los vínculos que se establecen entre la vida habitual relacionada con la plaza de mercado, las prácticas culturales y la organización comunitaria, evidenciando cómo estos elementos se entrelazan para formar una identidad territorial compleja y dinámica. Como lo iremos abordando con alguna amplitud más adelante, hay una relación muy estrecha entre muchas de las personas participantes, profes y estudiantes, con Corabastos, particularmente quienes han vivido o viven en el barrio, que son la mayor proporción de participantes de la Escuela.

Todos estos elementos hacen que Guaches y Guarichas por Bacatá se configura como un proceso de educación popular profundamente arraigado en el territorio donde surge y se organiza. Su principal anclaje en este espacio, fortalecido a través de la colaboración con la Junta de Acción Comunal, se complementa con una presencia activa en otros barrios de la UPZ y con iniciativas articuladas con organizaciones dedicadas a la conservación del Humedal La Vaca y al estudio de las relaciones territoriales en Corabastos.

Pero ello, no ha sido posible solo por el proyecto individual de quien promovió su fundación, sino que la llegada de personas que se han hecho participantes del proceso, principalmente de profes, pero también de estudiantes de la Escuela que han permitido que desde hace 7 años se organice a la Escuela Guaches y Guarichas como un proceso presente, vigente y reconocido en este territorio.

Posterior a un reflujo que el proceso tiene, tras el fallido intento, invitado por participantes externos al proceso que querían aprovechar la Escuela en fundación con algunos meses de proceso, participar del ejercicio electoral en las elecciones territoriales de 2019, la Escuela busca evitar esos espacios y allí, las llegadas de gran parte de los profes, en medio de las vicisitudes de la pandemia, ayudaron al proceso. Así lo relata el profe Hugo.

¿Qué sucedió allí? Tanto en las conversaciones que yo tenía con Gaby y Sofy, a lo bien a mí esto no me afecta en la medida en que yo no tengo ningún aprecio ni respeto por la democracia representativa. En ese orden de ideas, no me importa lo que pase en todo ese ejercicio, yo no le debo mis votos ni le creo a la democracia representativa. En ese orden de ideas les invito a ustedes a que me acompañen a levantar el proceso. Acompañenme a demostrar lo que somos. Básicamente ahí es cuando decidimos volver a levantarnos. Ahí llega Alejo, empieza a llegar un Neyder. Empiezan a caer en los momentos más gonorreos (más difíciles), en los que estábamos *funados*² por toda la localidad. Toda la localidad nos reconocía (...) Alejo llegó cuando estábamos finalizando la *funada*. Ahí nos toca hacer espacios con la Alcaldía (Local de Kennedy), con los ediles, porque nos sacaban de los espacios. (...) Yo también tenía que terminar y no podía dejar que se acabara (la Escuela) porque también es mi título (de Licenciatura en Ciencias Sociales del cual hizo la tesis, como se ha mencionado). Esto me ha costado la vida. Yo no puedo dejar que esto caiga. Vamos a continuar y continuamos el ejercicio. (Profe Hugo)

Ese ejercicio ha consistido en realizar, principalmente, la organización de la Escuela que hoy, viene trabajando en el territorio del barrio el Olivo y la UPZ. Esa llegada de profes, entre otros, trajo consigo a la profe Aleja, quien nos daba su concepto de educación popular unas páginas más arriba, pero que ahora nos da su versión de como Guaches y Guarichas es un proceso de educación popular.

Porque hace trabajo en diferentes barrios, y aunque uno que no es del barrio... Yo al principio quería salir de la casa, pero ya conociéndolos más dije *esto si es una escuela*.

² "Funar" significa **denunciar públicamente a alguien** por haber cometido una acción considerada reprochable o dañina. Esta denuncia puede hacerse en redes sociales, medios de comunicación o en espacios públicos.

Porque yo he aprendido muchas cosas. De los profes, de lo que es Alejo, de Juan Ca, tu... Como que tiene un montón de cosas interesantes. Uno aprende muchas cosas, a pesar de que uno tiene una barrera, como que uno aprende todo lo que ustedes hablan, de todo lo que conversamos. (profe Aleja)

En torno a los elementos para reflexionar sobre lo organizativo de un proceso de educación popular, la profe Gaby problematiza aquello que entiende ella por un proceso educativo de esta naturaleza y apuesta, y su visión sobre Guaches y Guarichas en este sentido.

Un proceso de educación popular es una estructura que, por su naturaleza, incomoda. No solo por los temas que aborda, sino por las formas en que lo hace, cuestionando y transformando las dinámicas establecidas en un territorio. Guaches y Guarichas es un lugar que tiene una clara intencionalidad política orientada a la transformación social, pero no sé si llamarlo un ‘proceso’ en términos estrictos. A veces, los tiempos y las condiciones limitan la posibilidad de consolidar una estructura más fuerte y sostenida, aunque el trabajo que se realiza responde a esa voluntad de incidir en el territorio y en quienes participan en la experiencia. (profe Gaby)

Comprender la organización de la Escuela como un proceso de educación popular implica reconocer las barreras que enfrentan experiencias como esta, especialmente relacionadas con el tiempo y las dinámicas propias del territorio. Sin embargo, estas dificultades no invalidan su carácter de proceso. En el caso de Guaches y Guarichas, como señaló el profe Juan Ca, esto se refleja en la propia forma en que se nombra: no se habla simplemente de educación, sino de *EducAcción Popular*. Esta elección no es casual, sino que responde al peso que la acción tiene dentro de la apuesta pedagógica del proceso, como se profundizará más adelante en el acápite 4.3 "Lectura y relación con la realidad". Desde esta perspectiva, la organización de la Escuela y sus acciones deben leerse como parte de una práctica situada, cargada de sentido político y educativo.

Lo otro importante es que hay que empezar a tener espacios con personas de otras edades. Eso también es importante, hay que hacer algo con las señoras. Al final de cuentas hablamos con ellas, mamamos gallo; pero con ellas no se está haciendo ningún proceso. Con ellas deberíamos inventarnos algo. (...) Igual esto pasa también porque

hay una capacidad. Esa es una de las razones que me hace pensar del cómo moverme allá, porque la capacidad es fuerte. Si yo voy dos días a la semana, el sábado fui a una actividad con unos kits escolares, volví; y el domingo cuando íbamos sentí como que ya estoy destruido. Y si me mojo en el camino, ni hablar. Luego, dar la clase... Ahí si volvemos de que la educación popular, y nosotros que hablamos de EducAcción, que yo voy a defenderlo en mi tesis, eso implica un desgaste físico. Hay mucho desgaste físico. No es solo llegar allá y listo. Hay que moverse, estar con los chinos.

Hasta aquí, a quienes se les preguntó de forma directa sobre como comprendían a Guaches y Guarichas como un proceso de educación popular, han dado su versión las y los profes. Pero ¿Qué dicen las y los estudiantes del proceso? ¿De qué entienden sus estudiantes a Guaches y Guarichas como un proceso de educación popular? Abordemos algunas de las respuestas de ellas y ellos, relacionando a describir al proceso y a enunciar las razones por las cuales han llegado al mismo. Primero, Luis Carlos, estudiante de la Escuela desde 2023, quien describe la labor que hace la Escuela.

Yo creo que Guaches y Guarichas tienen una buena labor., que es ayudar a los jóvenes que no terminen en malos pasos y poder salir adelante. A mí me gustaría ser parte de eso. Que digamos, yo tengo muchos amigos que ahorita mismo pueden estar en malos pasos. Entonces como que yo quisiera que más personas no entraran en ese mundo. Y quiero ser protagonista... Siendo protagonista, digamos, en caso de como que ayudar. Y no solo ayudar, digamos, en ir los domingos, sino colaborar en todo lo posible para ayudar a las personas. A que ellas vengan a Guaches y Guarichas. A que despejen la mente del lugar y de todos los problemas que traen a sus hogares. (Luis Carlos)

A su vez, Dulce, otra estudiante de la Escuela, hermana de Luis Carlos y que, al igual que él (como veremos con más adelante en detalle) llegó a la Escuela para realizar y aprobar su servicio social estudiantil, que se exige para graduarse de ser bachiller, según la Ley de general de educación colombiana, explica cuál es la particularidad que tiene Guaches y Guarichas como proceso educativo.

Encuentro que en Guaches y Guarichas más que educar o formar por obligación, es porque les nace. Se siente que es así, no que es una obligación. Siempre nos han

explicado y nos han dicho que la educación y ese tipo de cosas son por mera obligación y no por algo más. Normalmente nos han dicho que el colegio es el segundo hogar y no se ha sentido tanto así. Es como que ya uno tiene metido en la cabeza que es una obligación, donde no hay amigos o este tipo de relaciones o cosas. En cambio, en Guaches y Guarichas, cuando nos explican o nos enseñan cosas, también están ahí como presentes en ayudarnos a nosotros a no vernos solo como estudiantes, sino que nos ven como personas y eso se siente muchísimo mejor que en un colegio normal o en cualquier otro lugar. (Dulce)

En la misma vía, comparando lo que sucede en la Escuela Guajes y Guarichas, Laura, estudiante de la Escuela, que a diferencia de muchas y muchos estudiantes, llegaron al proceso por un anclaje territorial, ligado a la pertenencia de su familia a la Junta de Acción Comunal de uno de los barrios de la UPZ 80, el Amparo Cañizares, explica aquello que ella considera distingue a Guaches y Guarichas como un proceso de educación popular.

Comúnmente mis amigos me preguntan y yo les digo *es que es chévere porque hablamos de temas de los que casi nadie habla*. Por ejemplo, los problemas del barrio. Cuando se hacen lo de las navidades era muy chévere porque todos nos uníamos para hacer el pesebre, el árbol. Y yo pensaba *parce si estamos haciendo esto es para darle regalos a los niños, participar de las novenas*. Es un espacio chévere, en el que los profes trabajan con esa amabilidad, con esa forma de contarnos las cosas, y sobre todo llevar al barrio a pensar los problemas y esas necesidades que de pronto uno tiene. La manera en que como entendemos nosotros mismos las necesidades de cada quien. Todos nos unimos para hacer, por ejemplo, hacer juegos, en las novenas, hacer cartografía social. Entonces, es esas ganas de querer cambiar algo y esas ganas de compartir ideas. (Laura)

Al profundizar en lo que implica hacer parte o sumarse al proceso de Guaches y Guarichas, David —uno de los estudiantes— comparte su experiencia. Aunque estudia en el Colegio Unidad Educativa El Futuro del Mañana, el único de carácter privado en la UPZ 80 y del cual son profes Hugo y Alejo, su llegada a la Escuela no se dio específicamente por el cumplimiento

del servicio social estudiantil, como ocurre con la mayoría de estudiantes invitados desde allí, sino por interés propio. Este colegio es el principal punto de entrada de estudiantes al proceso, ya que desde allí se promueve la participación en Guaches y Guarichas como alternativa formativa. En su relato, David describe y da sentido al proceso desde su vivencia, aportando a la comprensión de cómo se construye el vínculo con la Escuela.

Como dijo el profe Alejandro, es un lugar seguro, acá usted puede ser usted mismo, ¿sí? Acá usted no se puede preocupar por lo que le digan o por lo que tiene de usted. Acá puede ser usted y es bueno salir, vivir una realidad y ser uno mismo al menos un día a la semana. (David)

En la misma vía, tomando como vínculos no solo un sitio seguro sino un espacio de afectos, Geraldine, otra estudiante que hizo su servicio social en la Escuela y trata de asistir en la medida que puede, por sus compromisos laborales, relata lo que sucede y la forma en que se ha sentido en Guaches y Guarichas.

Es pura diversión. Todo es diversión. Recochamos por todo y por nada. Siempre nos mantenemos como diciendo “que hacemos, que hacemos...” para no quedarnos quietos. Entonces eso me gusta.

¿Qué sientes que has aprendido? Si es que has aprendido algo en la Escuela...

Mucho, sí. De la salud mental, de cuidar el planeta, cuidar el barrio. Mejorar el barrio donde vivimos. (Geraldine)

Otro estudiante, Johan, quien también llegó por servicio social, a diferencia de David y Geraldine, invitado por el profe Hugo siendo estudiante del colegio El Futuro del Mañana, y, terminado sus horas de servicio social, sigue participando del proceso, da cuenta de porque lo hace, desde la pregunta sobre su continuación como participante.

Pues he estado yendo porque de verdad me ha gustado mucho como lo de acompañar a los profesores, lo que se hacen las actividades. Esto pues fue sobre todo en él, cuando se hizo lo de las novenas, me pareció chévere cómo se podía conectar con el barrio y así, todo lo que se trajo es entre todos. (Johan)

Con lo expuesto hasta aquí, queda referenciada la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá como un proceso, definido tanto por los vínculos de quienes la fundaron como por su territorialización. Las formas en que las personas se han vinculado —ya sea desde el inicio o a lo largo del tiempo— evidencian que un proceso de educación popular se sostiene precisamente en la diversidad de esos vínculos, que pueden surgir de motivos muy distintos, como cumplir con el servicio social estudiantil o alcanzar la graduación universitaria. Lo importante no es solo el origen del vínculo, sino cómo este se transforma y se cultiva en el marco de una apuesta territorial que busca incidir en la realidad. Esta vocación de transformación, eje del próximo acápite 4.3 "Lectura y relación con la realidad", permite comprender el territorio no solo como contexto, sino como motor de esos lazos que hacen posible el proceso educativo.

Lo hecho en torno al concepto y proceso de educación popular, o de *EducAcción Popular*, como se enuncia Guaches y Guarichas, permite recopilar o dejar en relieve elementos sobre ese ejercicio deductivo entre el marco conceptual definido y el proceso o realidad concreta sobre la cual se genera estas reflexiones. Se han traído las voces de la mayoría de profes y a algunas y algunos estudiantes, por ahora, hicieron parte de quienes se entrevistaron. A continuación, en el siguiente acápite, tomando como excusa el contar en un poco de mayor detalle quiénes son las y los profes y las, los y les estudiantes de la Escuela, específicamente quienes hicieron parte del ejercicio dando la entrevista, exploraremos sobre quienes participan un proceso de educación popular como la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá.

4.2. Las personas participantes de la educación popular

Para reconocer quienes son esas personas que hacen parte del proceso de educación popular Guaches y Guarichas por Bacatá acudimos a las autodescripciones que cada una y uno de ellas y ellos dieron en su entrevista, además de la pregunta sobre cómo llegaron a la Escuela. Les distinguimos entre profes y estudiantes, para evitar confusiones en la lectura y para evidenciar las diferencias en trayectorias, intereses y puntos de vistas que se pueden ver entre unas y otras personas.

Las y los estudiantes

Luis Carlos

Bueno, pues yo soy un joven que estudia en el Colegio de la Unidad Educativa del Futuro en Mañana. Tengo 18 años, los cumplí no hace mucho, comenzando año (2024). Me llamo, mi nombre completo es Luis Carlos Diaz-Granados Calderón. Vengo de Barranquilla, soy costeño, pero pues vivo acá con mi mamá en Bogotá, por la parte de Kennedy, por El Amparo, UPC 80 como la conocen en el colegio. Pues yo me considero una persona pues feliz, alegre, no estoy como tan bravo por así decirlo, mal mirado. Pues eso soy yo, una persona alegre, humilde (...) Sí, estoy terminando mi bachillerato y me voy a meter al SENA a hacer un curso de gastronomía.

Dulce:

Nací en Soledad, Atlántico, actualmente estoy viviendo en Bogotá, en Kennedy, estoy estudiando y pues no sé quién soy, eso creo que todavía no lo he descubierto completamente.

¿Vives en el barrio?

Sí, yo creo que un poco menos de 10 años. Si se quiere un poquito más de la mitad.

Limar:

Ahorita me estoy dedicando al estudio, estoy estudiando hoy en primer semestre de tripulante de cabina de pasajeros. Tengo 17 años, yo los 18.

¿Qué más? ¿Qué estudias?

En Ecotechin Academy.

¿De dónde te graduaste?

En la institución educativa El futuro del mañana.

¿Dónde vives?

En el barrio Villa de la Loma. En la UPZ. En la UPZ 80 de aquí.

¿Siempre has vivido acá?

Sí, la mayoría del tiempo.

David:

Yo nací acá en Bogotá, me crié acá en el barrio. Toda la vida Tengo 20 años Actualmente estoy prestando en servicio militar En ejército. La experiencia (en el ejercito), tiene sus pros y sus contras Allá uno aprende demasiadas cosas

¿Y cuando termine de prestar el servicio, más o menos qué tiene pensado?

No sé, eso estoy pensando, si seguir de profesional

¿Quedarse en el ejército?

Sí, o salir a probar suerte de ganas.

¿Qué le haría quedarse en el servicio?

¿En el servicio? ¿Qué me haría quedarme allá? Allá uno, como dicen allá, el soldado se da la vida Se da cuenta de lo que es He conocido pues, gente pues, que le he ganado el respeto, ¿sí?.

Laura Vanessa:

Mi nombre es Laura Vanessa, actualmente tengo 17 años, yo nací en Bogotá, toda mi vida he vivido en el barrio El Amparo, vivo con mi mami y mi hermano. Mi papá es una persona ausente, bueno presente, pero ausente en mi vida.

¿Quién es Lau?

Es una pregunta bastante amplia porque me caracterizo por ser una persona multifacética, una persona que le gusta mucho el deporte, la música, el baile. Me he mantenido como muy en mi vida, sido como muy activa, sueño con ser una persona que se mueva, sueño con ser profesora de educación física, soy deportista de calistenia y boxeo, me gusta mucho el deporte, siento que me libera, me hace sentir feliz.

Johan:

Bueno, pues yo estoy viviendo en el barrio, en el San Carlos, yo tengo 17 años, ahorita estoy solo viviendo con mi mamá. Bueno, en el colegio, pero en el colegio ya lo acabé, entonces de momento no estoy haciendo nada.

Laura G:

Mi nombre es Laura, actualmente tengo 21 años, me encuentro ejerciendo un técnico en auxiliar administrativo, ya estoy elaborando mis prácticas. Estoy con un instituto llamado CUEPA, que también están vinculados con el SENA, y mis prácticas las elaboré con Scotiabank, este banco está vinculado con Colpatria. Vivo aquí pues toda la vida, yo literal 21 años viviendo acá. Vivo en la UPZ 80, el barrio se llama Villa Emilia. Soy madre de familia. De Sarita, Ella tiene cinco años ya, prácticamente lleva toda su vida en la Escuela.

Fabian:

Yo me llamo Fabián, yo soy bogotano, tengo 22 años. Nada, he estado estudiando todo este tiempo, intentando salir adelante. ¿Qué más puedo contar? Nada, pues siempre he vivido prácticamente de familia en la plaza de Corabastos. Entonces, el objetivo mío, el sueño mío es poder llegar a ser alguien, ser alguien estudiado al menos, tener algún título. Entonces, eso es lo que voy detrás de ese sueño. Me puedo catalogar como un hombre soñador. Ahorita terminé el bachiller, pero estoy haciendo unas cuestiones para poder, quiero, quiero estudiar lo que es maestría de educación física. Yo termine en el colegio del futuro del mañana. Hace un año. Estoy buscando estudiar educación física. Pues más o menos donde. Me han dicho que, en la Universidad del Tolima, me han dicho la Pedagógica. Pues en sí, digamos, me gustaría pues por el tema de la plata. Algo así que no se vaya mucho, porque de poder estudiar o no estudiar, pero pues, la vaina es el ingreso.

Santiago:

Yo soy Santiago. Ahoritica estoy cursando grado 11. Ya me queda un mesecito para salir, baleando obviamente. Trabajo en el barrio Villa Nelly, cerca al humedal (La Vaca)

del Sur. Crecí viviendo en el barrio El Amparo. Actualmente vivo en el barrio El Olivo. Y pues siempre he mantenido acá en el barrio. Nunca fuera más niño.

¿Su familia siempre ha vivido ahí?

Sí, señor. Desde que era pura laguna. (Estoy validando) en el colegio público estudié hasta el grado, bueno, terminé octavo, estaba empezando a hacer noveno. Comenzó pandemia que se fue en el 2019, en el 2020, que comenzó. Me tocó, no tenía los recursos suficientes para continuar, entonces obviamente me tocó salirme. Estudiaba en el Pablo VI, eso que hay cerca al INEM. Sí, listo, en el Pablo VI.

Geraldine:

Tengo 18 años, trabajo en un negocio de arepas. Vivo desde que nací en la casa de mis abuelos acá en el Amparo Cañizares. Vivo con mi mamá, mis hermanas y un tío. Siempre he vivido en la misma casa y en el mismo barrio. Estudié hasta quinto de primaria en un colegio normal y de sexto hasta once validé ahí en el colegio El Futuro del mañana.

Sofy:

Yo soy Sofía, tengo 17 años en este momento soy estudiante de la Universidad Externa de Colombia soy una persona apasionada por todo lo que tenga que ver con movimiento, no me gusta nada estático, me gusta mucho la pedagogía, también trabajar con niños y todo lo que tenga que ver con población. (...) Estudio administración de empresas turísticas y hoteleras, Vivo en San Cristóbal, salí del colegio Alemania Unificada, (...) yo pasé por varios colegios...

Las y los profes

Gaby:

Soy Gaby, profe en la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá. Tengo 24 años y estoy terminando mi licenciatura en Educación Especial en la Universidad Pedagógica Nacional. Nací en Palocabildo, un lugar marcado por la violencia, y soy víctima del

conflicto armado; mi familia está en proceso de restitución de tierras. He crecido en entornos difíciles, pero también en medio de resistencias y luchas por transformar la realidad. La educación popular ha sido un espacio donde encuentro sentido y posibilidad de cambio, tanto para mí como para quienes compartimos este proceso. Me gusta mucho la escritura; en ella encuentro una forma de nombrar lo que pasa, de pensar y sentir el mundo. Desde ahí, construyo también mi manera de ser profe, de acompañar y aprender con quienes llegan a la Escuela.

Alejo:

Mi nombre es Guillermo Alejandro Martínez. Tengo 25 años. Soy estudiante de la Lic. en Biología de la UPN. De último semestre. Investigador e investigador popular de la Escuela de EducAcción Popular y Ambiental Guaches y Guarichas por Bacata, soy docente del colegio Unidad Educativa el Futuro del Mañana, en la jornada sabatina, con parte de los chicos que asisten a la Escuela. Estudio Biología y Química. Además, soy bicimensajero de corazón. En eso se ha enmarcado mi vida. Siempre lo hablo desde ahí: esta la Escuela, la Academia y el rebusque. Cuando hay tiempo para la vida social.

Neyder:

Neyder es una persona con muchos complejos, que nació en Bogotá. Nació en el año 97. Fue criado por una mamá y un papá, con cuatro hermanos, en condiciones muy buenas, a pesar de que realmente la economía para mantener a cuatro hijos es difícil, con dos padres que no tienen trabajos estables, que trabajan como independientes. Trataron de brindarme por lo menos una educación media y una educación técnica como Productor de material vegetal, mediante un convenio que había con el SENA y el colegio, en ese momento se llamaba Colsubsidio Las Mercedes, cuando era parte de Colsubsidio, hoy en día está instalado con Fe y Alegría. Salí del colegio en 2014, me inscribí a varias universidades. Bueno, a tres universidades o a tres carreras diferentes antes de empezar a estudiar Biología en el 2019-2. Igual que muchos, trabajo.

Actualmente residido en Soacha. Vivía principalmente en Engativá y parte de mi tiempo me la paso en la localidad de Kennedy. Neyder se quedó conflictuado un poco dentro de su ejercicio profesional, cuando empezó a descubrir las diferentes problemáticas que había en las instituciones educativas y con muchas de las cosas con las que no está de acuerdo. Hoy en día se para desde el ejercicio de ser maestro, pero desde romper ese ejercicio docente y pararse más desde la educación popular para seguirle aportando y apostando a esta iniciativa de que los procesos populares también son escenarios educativos y que también es llevar educación a estos sitios donde se ha vulnerado y no es tan accesible, primero, la educación y las ofertas de trabajo, ofertas de estudio. Que se rompa con esos escenarios de desescolarización. Yo considero que tengo mucha fortuna de haber podido y poder seguir estudiando, seguir formándome. La educación popular también me llevó a venir a romper con otras cosas que la formación docente dentro de la licenciatura es muy fuerte.”

Alejandra:

Mi nombre es María Alejandra Monroy, soy una persona sorda bilingüe. Soy licenciada en Diseño Tecnológico. Actualmente me encuentro trabajando en la parte de dinamización en Guaches y Guarichas. Vivo en Versalles, en Fontibón.

Juan Ca:

Soy Juan Camilo, estudié Gobierno y Relaciones Internacionales, lo cual me hizo aprender algo importante y no fue en la universidad, sino en la vida. Y fue como que la clase media, si quieres estudiar en el sector privado de las universidades, se gana una deuda que yo a mis 37 años terminé de pagar hace no mucho. Y fue que duré 10 años pagando deuda. Después de graduado. Después de graduado. O sea, eso fue lo que honestamente creo que a mí más me enseñó la universidad. Entonces, pues nada, es una carrera que se parecía bastante a ciencia política y a derecho principalmente. Pero en general, pues a mí me parecía chévere, era más cómodo, lo que también le parece chévere a muchas personas que estudian las ciencias sociales y humanas. Y a mí me gustaba pues todo el tema, digamos, del activismo.

Desde antes tenía una posición política más fuerte, desde antes de entrar a la universidad, ya tenía una posición política pues fuerte. También la razón por la que terminé estudiando algo relacionado con la política. Y ya después estudié, bueno, estoy estudiando actualmente una maestría en realidad, importante en mi vida ahora. Es la maestría en estudios sociales, en la universidad pedagógica. Y pues también, digamos que también estoy interesado en el tema de educación popular, pero pues desde una perspectiva del territorio. O sea, digamos, desde la perspectiva geográfica puntualmente.

Hugo:

Pues yo vengo de los barrios populares, crecí pues simple al sur de la ciudad, inicialmente por allá en el Tunal, y bueno, por temas de dinámicas familiares, terminé viviendo en un barrio que se llama Las Vegas, primer sector, y muy cerca, o en la UPC está más bien Patio Bonito, ahí bien pegadito a la ronda del río Bogotá, pues ahí vivió como todo el tema de mi infancia y adolescencia, y ya como a los quince años, cuando estaba en décimo, tengo que salir de la localidad, nos vamos para Engativá, y pues allí empieza como otro proceso de mi vida, digamos que lo que yo siempre contemplaba allí es que, pues mi adolescencia estuvo marcada pues por dinámicas muy violentas, hice parte pues de escenarios del barrismo, después de eso pues me metí al tema de la escena punk, de fútbol, de skinhead, y pues bueno, estas culturas urbanas pues se han caracterizado siempre por el tema de la violencia, allí empiezo como todo mi ejercicio, y pues bueno, para mí es muy importante resaltarlas porque son las que me dan ese carácter social, sobre todo para entender por qué me tocó vivir así, como que no entendía muy bien ese tema de las diferencias sociales...

Cristian: De él, hay que aclarar que comenzó como estudiante y recién se hizo la entrevista, empezaba como profe de la Escuela.

Mi nombre es Cristian. Es una persona literal barrial. Yo llegue muy peque a Bogotá, porque no soy de acá de Bogotá. Yo soy de Boyacá. Al ser de allá mi familia se estableció acá en Bogotá. - Desde muy peque habito el barrio El Amparo. En su punto también fui deportista. Estuve bastante tiempo en el gremio del deporte, hasta que por cosas de la vida me salí de entrenar, por actos violentos en ese espacio. De resto soy

ahora profe (de la Escuela) y *voguero* y juicioso. Soy de Tabaná, Boyacá, llegué a Bogotá a los 10 años. Llegué al sector como tal a Zarzamora, que es como cuatro barrios más para abajo y después mi familia decidió vivir acá a El Amparo, pero la mayoría de mi vida la he vivido acá en El Amparo.

Sofy:

Soy una mujer que se ha construido desde y para la educación popular. Me apasiona la ropa y el acto de vestir como una expresión política. Soy estudiante de una universidad pública, donde he seguido formándome y creciendo.

También soy educadora popular, un camino que ha transformado profundamente mi vida. Me considero creativa y emprendedora. Me inspira la vida en todas sus formas y sentires, encuentro en ello motivos para seguir soñando y creando.

A partir de los fragmentos de autodescripción de profes y estudiantes recogidos en las entrevistas, se delinean algunos rasgos que permiten caracterizar a quienes participan en un proceso de educación popular. Más allá de la distinción evidente entre profes y estudiantes, emergen elementos comunes y matices que reflejan trayectorias de vida diversas. Entre estos rasgos se destacan el habitar alguno de los barrios de la UPZ 80, estudiar en la misma institución educativa —de la cual, por distintas razones, varios estudiantes se han desvinculado, como expresó Geraldine al referirse al “colegio normal”—, así como el interés por articular la formación profesional como docentes con la educación popular, ya sea a través del trabajo de grado, la pasantía o el ejercicio práctico en este campo.

Aunque ya se pueden dilucidar algunos vínculos que se habilitan o que son posibles, primero, para considerarse participante de la Escuela Guaches y Guarichas, surgen las preguntas: ¿Cómo se generan esos vínculos directamente con y a partir de la Escuela? ¿Cómo, en ese ejercicio de construcción de vínculos, se da esa contradicción entre educador-educando de la cual hablamos en el marco teórico y que proponemos poner en tensión en este momento como parte de esta investigación? Para ello, a continuación, haremos un ejercicio de recoger y analizar las maneras en que tanto profes y estudiantes se vincularon, se mantuvieron o incluso se cuestionan la continuidad en la Escuela de Guaches y Guarichas por Bacatá.

Los vínculos y las relaciones

Para construir este apartado, acudimos, en cuanto al corpus de las entrevistas, a las respuestas que tanto profes como estudiantes dieron, en un primer momento, a las preguntas relacionadas a cómo llegaron a la Escuela, por qué se mantienen y qué, incluso, les ha impedido no seguir participando. Luego, en un segundo momento, se retoman las respuestas en torno a las preguntas de que sucede en la Escuela en un espacio habitual de sesión dominical, las actividades adicionales como el *Halloween*, las acciones en torno a las novenas navideñas, entre otros, o en el mismo hacer parte de la Escuela genera vínculos que cuestionan o dan elementos de reflexión en esa contradicción entre educador y educando que propone la educación popular.

Iniciemos por quienes se vincularon por razones de tipo académico. Es decir, por quienes llegaron a Guaches y Guarichas ya sea por la excusa de hacer el trabajo de grado o pasantía, o el gran común entre las y los estudiantes, de cumplir con las horas de servicio social que se exigen para poderse graduar de bachiller. Empecemos quienes llegaron como estudiantes por la “excusa” de hacer el servicio social.

Yo llegué el año pasado, por ahí como a mitad de año, o a comienzo de año. Yo llegué primero que todo más que por el servicio social. Porque necesitaba hora y el profesor nos dijo que él tenía y nos ayudaba. Entonces primero yo comencé a ir por el servicio social. Pasando ya después dos clases de ir, solo por hora, me quedó gustando el ambiente y como la pasaba. (Luis Carlos)

Bueno, eso fue, creo que puede ser a inicios o ya como a mitad del año pasado terminar mi servicio social. Quería iniciarlo en otro lugar, pero me llamó más la atención en Guaches y Guarichas. El otro lugar era en mi colegio anterior porque iba a terminarlo con varios de mis ex compañeros, pero cuando conocimos al profe Hugo y al profe Alejandro fue como, no sé, digo yo, un flechazo porque eso nos habló y me casé súper bien y cuando nos comentaron de Guatemala fue como, bueno, se escucha interesante. (Dulce)

Eso fue más o menos hace dos años, creo, para hacer el servicio social. Me enteré por medio del profesor Hugo. Él nos invitó... Él los invitó a llegar al espacio. Él fue mi profesor en ese tiempo de sociales. (...) Pues no es solo eso, sino que en parte también me gusta la naturaleza, el ambiente y cosas así. Entonces, pues, ya, si me cuadraba el tiempo, si estábamos, obviamente iba a ir. (Limar)

Yo llegué en agosto del año pasado. Ya, ya unos diez meses, desde agosto del 2023 es esto. (Llegué) por lo que nos pedía el colegio y el servicio social y pues fue Hugo que nos hablaba sobre, sobre que nos ayudaba con el tema de las horas y eso. Por la que llegué a Guaches. Ese fue el principal motivo. (Johan)

Eso fue como para el año 2019. Yo ingresé a estudiar, a validar el grado 11 en el colegio del territorio, en el Colegio Unidad Educativa Futuro del Mañana. Debíamos elaborar como tal unas horas sociales. Entonces ahí empezó como el tema de qué vamos a hacer. Conocí la Escuela, me contaron un poco, lo que hacían los domingos, y me motivé a ir un domingo a mirar qué sucedía. Ya llevo prácticamente cinco años con ellos. (Laura G.)

Por el profesor Hugo, el me dictaba clase de sociales. Él siempre nos invitaba a la Escuela. Hasta que un día me animé, fui. Dije que tal me guste y me quede y me gusto y me quedé. (Geraldine)

Yo, en realidad, me llevó el profesor Hugo, ya que él es el docente de la licenciatura de ciencias y filosofía. Entonces, pues, en el año pasado nos comentó que él tenía una escuela de educación popular. Entonces, que sí queríamos asistir. Primero, yo fui un día. La verdad, fue un día. Hicieron ahí una actividad. Yo ahí me integré. Después, la verdad, yo no volví (...) Antes yo sabía que también existía por una amiga. Ella también estaba estudiando en el mismo colegio. Ella también a veces publicaba fotos con ellos, y la camisa y todo lo que tiene que ver con la Escuela. Y pues después del día yo asistí. Pues la verdad, me gustó, pero no mucho. Después me dijeron que era que mediante la escuela podíamos hacer las horas sociales. Entonces, pues ahí comencé yo a ir. (Santiago)

De este último relato, de Santiago, sale un elemento clave: las motivaciones no solo a llegar, sino a quedarse; así no fuera de su agrado al comienzo. Pero este asunto es retomado más adelante, con los relatos de esos mismos y mismas estudiantes que tras terminar el servicio social, continuaron como estudiantes de la Escuela Guaches y Guarichas. Ahora, es clave evidenciar con estos relatos cómo hay una *excusa* que permite habilitar la llegada al proceso. Es un primer vínculo que se da, pero que no es fortuito.

La pertenencia al barrio —que habilita el acceso al único colegio de la UPZ 80— es otro elemento clave para comprender cómo se configuran los vínculos con la Escuela. Desde allí se establecen cercanías con el profe Hugo, quien, además de su rol como docente institucional, se reconoce como educador popular dentro del proceso. Afectos, amistades y vínculos cotidianos se convierten en puertas de entrada a la experiencia, funcionando como excusas significativas para sumarse. Algo similar ocurre con las y los profes que se vincularon por razones académicas, motivaciones que, si bien no son idénticas, guardan cierta cercanía con las de quienes llegaron para cumplir el servicio social estudiantil.

No olvidemos, como ya se abordó en el acápite anterior, las razones que llevaron al profe Hugo a formar la Escuela: se motiva, en un comienzo, por la realización de su trabajo de grado. El profe Neyder tiene una situación similar.

Yo llegue a Guaches y Guarichas porque conozco a Alejo. A Alejo lo conozco desde quinto de primaria. Él estaba fortaleciendo el proceso durante los años de pandemia, es decir en 2021. En ese momento yo me encontraba en un proceso de crisis si lo queremos poner así existencial. Estaba en un proceso de depresión muy fuerte. Y pues Alejandro me ayudó en parte a salir como de ese ciclo, llevándome a la Escuela. Mostrándome qué es lo que se hace allá, algunas de las primeras cosas que fui fue en el canto al agua: una vez que nos reunimos dentro del Humedal, que fue también la vez que conocí el humedal del sector norte. (...) Como las sesiones son regularmente los domingos, se me dificultó continuar. Hasta que empecé en la práctica pedagógica de la universidad y desde ahí pude justificar el hecho, o si queremos verlo como una excusa de poder estar en la Escuela gracias a la práctica pedagógica. De manera que en mi casa no me viera como afectado o sobrecargado con otro espacio educativo más la universidad. (profe Neyder)

De hecho, quien investiga y a quien leen llegó a la Escuela Guaches y Guarichas interesado por realizar este proceso investigativo. Pero esa *excusa*, que incluso está matizada y condimentada con diferentes realidades adicionales que permiten llegar a un proceso de educación popular como Guaches y Guarichas, también se expresan en otras formas por las cuales llegaron otros participantes de la Escuela. En el caso de los y las profes, la mayoría también llegaron por *excusas*, quizá no tan condicionantes y basadas en una obligatoriedad o un requisito por cumplir, en últimas, pero sí por relaciones y vínculos que pueden hacer pensarlos permiten jalar a las personas al proceso. El profe Alejo llegó, entre otra, por ser el hermano del profe Hugo, fundador de la Escuela.

Yo ingreso a la Escuela, más o menos, para el año 2017 a 2018. Yo alcance a conocer la Escuela anterior que era Guaches y Guarichas por la UPZ 80. En esos primeros momentos mi acercamiento es como participante. ¿Cómo me intereso a esto? Digamos que, para esta época, yo estaba en la UD, como estudiante de biología. Me empiezo a encontrar con muchas cosas sociales. Empiezo a decir *oiga, esto es como interesante... lo político es interesante*. Me empiezo a intentar organizar en la universidad. Sin embargo, nunca me sentí del todo lleno en esos espacios. Mi hermano es uno de los fundadores dentro del proceso y pues lo puedo decir abiertamente: es uno de mis primeros maestros. No solo dentro de mi formación académica sino dentro de mi formación persona. (profe Alejo)

Un vínculo similar llevó a la profe Gaby a la Escuela. En este caso, la relación afectiva, que hoy perdura, con el profe Hugo, y las circunstancias personales del momento fueron eso que referimos acá como una *excusa* para llegar a la Escuela Guaches y Guarichas.

Entrar a la Pedagógica no fue nada fácil. Había muchas trabas y en ese momento todo se sentía más cuesta arriba. A finales de 2017, el profe Hugo me invitó a un espacio que apenas se estaba armando, lo que después sería la Escuela Guaches y Guarichas. Justo en esa época pasaban cosas difíciles en mi casa y con mi familia, y terminé yéndome. La casa de Hugo fue un refugio en ese momento. Y la Escuela, aunque todavía era solo una idea, se convirtió en un lugar donde podía estar, construir algo con otras personas y, de paso, encontrar mi propio camino. (profe Gaby)

No siempre eso que estamos incluso ironizando aquí como *excusa* es lo que permite llegar a un proceso de educación popular como Guaches y Guarichas. Otras motivaciones y razones permiten que tanto profes como estudiantes hayan llegado a participar de la Escuela. Empecemos por la profe Aleja, quien, entre su labor con la interpretación de lengua de señas colombiana, llegó a Guaches y Guarichas por cercanías con la profe Gaby y los profes Hugo y Alejandro, ya que ella fue también estudiante de la Universidad Pedagógica.

Fue por una amiga que me invito, y me dijo *Aleja, mira que hay un taller para que sumercé haga la parte de la interpretación de lengua de señas*. Ahí dije *porque no ir al taller e ir a conocerlos*. Pero digamos que ya tenía conocidos como Alejo y Gaby, que como que nos saludábamos ahí en la Universidad Pedagógica, pero como que nunca cruzaron muchas palabras conmigo. Solo por saludar y ya. El primer día que llegué fui como interprete. Pero en la medida en que iba avanzando el taller como que me iba interesando más ahí y como que dije “me gusta estar acá.” Aprendí muchas cosas. Es como otro mundo para mí. Uno aprende muchas cosas aparte de las que ha aprendido académicamente. (profe Aleja)

El profe Juan Ca también llegó por un amigo, justamente quien escribe estas líneas, quien le pidió que le acompañara a la Escuela de educación popular que había conocido por estados en una red social virtual sobre las actividades que se hacen, por un ex compañero de trabajo, el profe Hugo.

Llegamos porque tú tenías que hacer esta tesis al principio, (risas) y me dijiste *vamos y conocemos este espacio*. Fuimos a una salida en Suba Lisboa, hacia Villa Cindy, fue, en donde conocimos unos procesos comunitarios de unas señoras, principalmente, que recuerdo que nos vendieron las empanadas (ríe de nuevo). Recuerdo que dijimos “el refrigerio llegó” y los chicos “profe, nos están cobrando”. Eso fue re duro, tocó reunir para pagar. Pero bueno, fuimos, estuvo chévere. Fue como un acercamiento inicial. Después recuerdo que la siguiente sesión fue la planeación de Halloween y ya después recuerdo que nos metimos en eso, porque recuerdo que a mí me gustó. Porque vi que era algo que mucho permitía la acción. Eso me parece importante. (profe Juan Ca)

Así, también por otras razones, llegaron estudiantes como Laura Vanessa, quien llega por nexos de ella y su familia con el territorio a través de las juntas de acción comunal; David y Fabián, que llegaron por invitación del profe Hugo en el colegio El futuro del mañana, pero no por el servicio social; y Sofia, quien la invitó el profe Juan Ca cuando fue su estudiante en el PreIcfes popular del cual hace parte él en San Cristóbal. Llegaron más allá de esta o estas *excusas* que muchas veces llevan a ser el principal movilizador y convocante a un proceso de educación popular, como vimos con las y los otros participantes.

Yo llegue a Guaches y Guarichas por Bacatá en 2023. Lo que sucede es que con mi mami somos habitantes del Amparo Cañizares. Al lado de nosotros queda el terreno comunal. Toda la vida habíamos conocido que eso era un botadero de basura y siempre habíamos tenido la idea de decir “que hacemos ahí. ¿Cómo hacemos para recuperar ese espacio que esta tan perdido?” y que durante tantos años de las administraciones de las juntas comunales no han hecho absolutamente nada. “Que vamos a hacer tal cosa” pero nunca hacen nada. Y de allí mi mami conoció a Guaches y Guarichas y le invito a hacer parte de la restauración del terreno comunal. Que era un bien que se entendía como un bien común y todos estuvimos completamente de acuerdo. En ese tiempo yo trabajaba en una papelería y no había tenido tiempo de ir. Pero doña Liney (líderesa de la Junta de Acción Comunal del Amparo Cañizares) había invitado a mi mami, a conocer la Escuela, a ver que se podía hacer y como podíamos meter mano ahí. Entonces, mi mami me había invitado y yo no había podido ir por lo que estaba trabajando. En ese tiempo, un día sábado o un domingo me dijo la jefe de la papelería que hoy no íbamos a trabajar y entonces me fui con mi mami para el terreno comunal. Ahí conocí a los profes. Fue muy chévere. (Laura Vannesa)

Llegué hace dos años, Yo pasé papeles para inscribirme a habilitar 11 en el Futuro de mañana Y pues un sábado el profe Hugo me enteró en la escuela. Que los que quieran caer en un domingo, bienvenidos. Y yo me puse a pensar “un domingo no hago nada” Pues vamos a ver, experiencias nuevas a ver. Y pues un domingo vamos a ver. El profe había dicho que iban a ir al humedal La Vaca. Yo no conocía el humedal. Toda la vida

viviendo en el barrio y no lo conocía. Fui ese domingo y me gustó. Desde que yo pude, cada domingo caigo.

¿Su Mercedes vino por el servicio social?

No. Ya había hecho servicio social. Vine con los ojos cerrados a ver qué pasa.” (David)

Yo era de los que mi centro de vida era como la plaza (Corabastos), como tal. Entonces, cuando llegué a validar, porque yo terminé el bachillerato validando, me di cuenta que el profesor Hugo hacía eso. Entonces, un día me propusieron que, que fuéramos. Y entonces, yo dije, no, pues, qué pena, porque uno siempre es como con la pena. Ajá. Y hasta que un día me decidí a ir de ahí como que cambian los domingos, si me entiendes, sale uno de la rutina. Entonces, es un, es un espacio donde uno puede ser uno. (Fabián)

Yo, por propuesta de Juan Camilo, continué para empezar a hacerme parte del componente de él (en el PreIcfes) este año, y pues bueno, yo conocí Guaches y Guarichas por el contacto de Juan Camilo, él me contó de que hacían novenas, yo me interesé en las novenas de diciembre, diciembre 23, y yo quería asistir, pero pues por lo lejos y también por lo inseguro, no podía, pero pues este año, hablando con Juan Camilo, vi otra vez la imagen de promoción de Guaches y Guarichas, y yo dije como uy, quiero ir, quiero conocer, y finalmente ese día fui con un amigo, y me gustó mucho la experiencia. (Sofía)

La forma en que las personas llegan al proceso permite comprender los vínculos iniciales que las conectan con la Escuela. Sin embargo, en Guaches y Guarichas se construyen otros vínculos que van más allá del modo de ingreso. Los afectos, presentes en experiencias como las de la profe Gaby, Alejo, o estudiantes como Fabián y David —e incluso en quienes llegaron por el servicio social—, se revelan como un componente central en la construcción de relaciones significativas tanto con la Escuela como entre quienes participan en ella.

Como ya enunció David, el estudiante que considera segura a la Escuela de Guaches y Guarichas, también se evidencia en los relatos de Laura y Geraldine la creación de vínculos

más allá del servicio social, por ejemplo, al hablar de las motivaciones para quedarse y seguir yendo los domingos a las actividades de la Escuela. También lo refleja Dulce, para quien, mediado por los afectos, el participar de la Escuela se convirtió en una agradable rutina.

Uno empieza como *ay voy a ir solo por el servicio social*, aparte de un rato los domingos. Pero uno se enamora, se enamora de la Escuela, se enamora de las cosas que ve. Se enamora como de todas las vivencias también. Los sitios que de pronto, sí uno puede vivir acá toda la vida en el barrio, pero hay algunas cosas que uno no conoce a fondo. Estos temas se ven mucho entonces en la Escuela. Eso es también como lo que me ha mantenido tan unida a ellos. (Laura)

Porque me siento en familia. Me siento comprendida, amada. En un momento no llegué a sentir eso en ninguna parte y me gusta estar allá. (Geraldine)

Primero, el servicio social ya lo terminé. Pero siento que Guaches y Guarichas ya se hizo parte de mi rutina. Porque ya no puedo verme si ya no estoy en Guaches: con mis profes, con mis compañeros. (Dulce)

También, otras motivaciones aparecen para seguir participando de la Escuela, como el interés de querer hacer algo, no solo para disfrute del tiempo libre, sino por el genuino interés de tener alguna labor para y con el territorio que se habita. Esto le sucede a Fabián y a Laura Vanessa.

Como a mí me gusta el hecho de enseñar, también es como de ayudar... ayudar enseñando. Entonces, ahí ese espacio se presta mucho para eso. Según el profesor (Hugo), una vez nos dijo que fuéramos, que iba a haber algo bacán. Él dijo una vez que iba a haber un torneo de fútbol. Entonces, yo, como que por ahí me cogió el hombre y yo pensé *¿qué me quedo yo haciendo acá en la casa? Haciendo pereza, mirando televisión...* Y dije *voy a ir y voy a mirar cómo es*. De todas maneras, nada pierde uno. Entonces, fui y ahí yo empecé a ir cada nadita. (Fabián)

Yo creo que yo puedo hacer muchas cosas por mi país, pero me parecía importante primero centrarme en mi territorio. Me gustó mucho que, estos barrios que tienen estigmatizados, que tienen mala fama por peligrosos y llegar a la Escuela y querer cambiar un poco, querer dejar algo bonito, me gustó mucho. Mas allá del objetivo de la

Escuela, poder reconocer el territorio, reconocer que es lo que tenemos. Si hay problemáticas, poder identificarlas. Yo digo *¡Uy, que chévere!* Por los chicos que trabajan en la Escuela. (Laura Vanessa)

Esto también se ampara, en el marco de esa contradicción que se plantea entre educador y educando, en los tipos de relaciones que entre profes y estudiantes y en general entre los diferentes participantes de la Escuela. Esto lo distinguen estudiantes de la Escuela Guaches y Guarichas, en la mayoría de los casos, en comparación con las relaciones y ambientes relaciones que se dan al interior y en comparación con una institución educativa formal. Así lo refieren Laura, Fabián, Laura Vanessa, Johan y Luis Carlos.

La principal diferencia que yo podría notar es con el método de enseñar, entre el colegio y la Escuela de Guaches y Guarichas. En el colegio es algo así como “no hable, escriba, ponga atención”. Entonces como que ya todo esta encuadrado dentro de las clases, como que todo es lo mismo. Ya como que los profes del colegio no saben qué hacer para hacer una clase dinámica, es muy monótono. En cambio, en las clases de Guaches y Guarichas es chévere porque cada semana no se sabe que es lo que se va a hacer porque es algo distinto cada semana. Digamos, hace ocho días hicimos cartografía social. Después, hacemos juegos, después hacemos una salida y así. Pero son cosas distintas y cosas de las que los chicos pueden participar más. En una clase se habla de un tema, pero no es mucho lo que se pueda hablar, porque el profesor a veces es el único que conoce del tema y los estudiantes son los que están aprendiendo. Pero a veces es muy difícil como participar y querer como hablar, porque en esos ambientes no se da la confianza que necesitas, como se da en Guaches y Guarichas. (Laura)

Pues, obvio, sí hay una diferencia porque, ante todo, siempre va todo como desde el respeto. Pero, digamos, entre compañeros y todo, pues todos los que van allá, la mayoría van con el mismo parche... Hasta el momento yo no he visto a alguien que vaya a amargar. Pero sí es muy diferente en el sentido, digamos, del colegio porque uno, literalmente, en el colegio vas como a estudiar como tal. Pero me gusta más la de Guaches porque enseña más como cosas de la vida. Sí, el estudio sirve y todo, pero no hay como la ley de la vida, la experiencia de la vida es muy importante. (Fabián)

Es un espacio chévere, en el que los profes trabajan con esa amabilidad, con esa forma de contarnos las cosas, y sobre todo llevar al barrio a pensar los problemas y esas necesidades que de pronto uno tiene. La manera en que como entendemos nosotros mismos las necesidades de cada quien. Todos nos unimos para hacer, por ejemplo, hacer juegos, en las novenas, hacer cartografía social. Entonces, es esas ganas de querer cambiar algo y esas ganas de compartir ideas. (Laura Vanessa)

Es diferente porque no es como siempre estar como haciéndole algo ya, no sé cómo decirlo. No es siempre lo de estar en un salón dando un tema específico, sino que también a veces salen conversaciones, otros temas, y uno también termina aprendiendo de eso. Uno no se aísla, no se aísla como todos los temas, como que se intentan juntarse, nos hablaban mucho de lo que sentimos y lo que pasa en el barrio y como eso está como conectado con lo que pasa en el barrio, lo que cada uno siente de la Escuela (Guaches y Guarichas).” (Johan)

Yo más que todo no lo considero un grupo, porque eso más que todo es como si fuéramos una familia todos. Porque no importa de dónde vengas y si te de todo lo otro, siempre como que te incluyen en todo. Es como si una familia te acoge y te ayuda. (Luis Carlos)

La manera en que se tensionan y se proponen formas diferenciadas de relacionamiento entre las personas participantes del proceso habilita relacionamientos de diferente forma entre profes y estudiantes de la Escuela Guaches y Guarichas, en contraposición a la verticalidad habitual que propone la educación convencional entre docente y estudiante. Este relacionamiento redunda en un asunto convivencial y del ambiente que constituye la Escuela. Pero, como se ha ido viendo en los relatos, especialmente los últimos de Johan, Laura Vanesa, Fabián y Laura G, va más allá. Tiene que ver con el quehacer mismo de la Escuela y sus aproximaciones a la realidad de la cual centra y concreta su labor.

Para explorar con mayor profundidad los vínculos que se construyen en y a partir de la Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá como proceso de educación popular, el siguiente apartado — que cierra este capítulo de resultados— se enfoca en las prácticas concretas que se desarrollan habitualmente en esta Escuela, particularmente en las sesiones dominicales y otras actividades

del proceso. A partir del análisis de las respuestas que abordan lo que se hace en estos espacios, se busca comprender cómo dichas acciones se articulan con la lectura y relación que la Escuela establece con la realidad del territorio en el que está situada.

4.3. Lectura y relación con la realidad

En este acápite abordaremos dos aspectos fundamentales. Por un lado, las respuestas relacionadas con lo que sucede en Guaches y Guarichas: las actividades que se realizan habitualmente los domingos y los eventos organizados por la Escuela a lo largo del año. Por otro, nos detendremos en la labor que estas acciones implican y en el impacto que generan en el territorio, ya sea de forma directa o a través de sus efectos más sutiles pero intencionados. Todo este análisis se realiza bajo la lente de la pregunta por los vínculos: cómo se crean, fortalecen y transforman los lazos entre las personas y el territorio a partir de la experiencia de la Escuela Guaches y Guarichas como proceso de educación popular.

¿Qué pasa en las sesiones y actividades de Guaches y Guarichas?

Comencemos por las respuestas de las personas participantes —principalmente estudiantes— sobre las sesiones dominicales en Guaches y Guarichas. Estas actividades constituyen el núcleo del proceso, ya que en ellas se concentran la mayoría de las horas requeridas para cumplir con el servicio social estudiantil, en el caso de quienes participan por este motivo. A estas sesiones se suman otros eventos y actividades que, si bien también suelen realizarse los domingos, se entienden como acciones complementarias a los encuentros habituales de la Escuela.

Luis Carlos y Dulce, reforzando la idea de las relaciones que se establecen entre estudiantes y profes, en el marco de cuestionar la contradicción educador-educando, hablan del ambiente que caracteriza a Guaches y Guarichas durante una sesión dominical habitual, desde el principio hasta el final.

Un domingo primero que todo nos levantamos y nos encontraríamos en el muro que es la principal ahí donde nos encontramos con los profes y los compañeros. Yo diría que, primero, llegamos, nos conocemos, nos reímos, porque eso sí, las risas no faltan. Uno

nunca se aburre. Eso es como que tratar con personas muy tiernas, muy inteligentes. (Luis Carlos)

Creo que son muchas cosas, uno maneja demasiadas emociones en cada sesión. Es mucha alegría, sobre todo. No hay ningún momento en el que estemos enojados o haya alguna incomodidad por algo. Hay mucha alegría y confianza. (...) Actualmente estamos, como dije antes, en el tema de Lengua de señas. Es como que más que incluyendo a las personas sordas, nos estamos incluyendo nosotros, entrando al mundo de cómo se expresan y como se muestran a nosotros. (Dulce)

Sobre las temáticas que aborda la Escuela Guaches y Guarichas, Limar y Geraldine mencionan algunos de los temas y espacios que se han vuelto habituales. Aunque reconocen que las temáticas varían de una sesión a otra, estas participantes identifican y reconocen algunos ejes temáticos que se repiten y estructuran el contenido de los encuentros. Estas sesiones, que suelen tener una duración de entre tres y cuatro horas, se construyen a partir de estos temas recurrentes, que orientan el trabajo pedagógico de cada jornada.

Varían mucho dependiendo la sesión. Digamos, hay varios tipos de sesiones. ¿Cómo sería una de esos tipos de sesión para ti? O sea, no, digamos, que la califique, sino que la describas. Pues, como la primera sesión que tuve, cuando fui, fue plantar árboles en el Humedal Tingua Azul. (Limar)

Es pura diversión. Todo es diversión. Recochamos por todo y por nada. Siempre nos mantenemos como diciendo “que hacemos, que hacemos...” para no quedarnos quietos. Entonces eso me gusta. He aprendido mucho. De la salud mental, de cuidar el planeta, cuidar el barrio. Mejorar el barrio donde vivimos. Para mí fue una labor muy bonita, me gusta. (Geraldine)

El profe había dicho que iban a ir al Humedal La Vaca, ¿no? Yo no conocía el humedal, *vamos a conocer el humedal*. Toda la vida viviendo en el barrio y no conocía el humedal. Fui ese domingo y me gustó. Desde que yo pude, cada domingo caigo. (David)

Las respuestas analizadas evidencian que la Escuela Guaches y Guarichas aborda temáticas con alta pertinencia para la vida cotidiana de sus participantes, especialmente de las y los estudiantes. Entre los temas recurrentes se encuentran los asuntos ambientales, la incorporación de la Lengua de Señas Colombiana, impulsada por la profe Aleja y otros profes y participantes que han promovido actividades en esta línea, temas relacionados con la vida juvenil, entre otros. Asimismo, la Escuela ha desarrollado acciones en torno a la prevención y reducción de riesgos asociados al consumo de sustancias psicoactivas (SPA), siendo reconocida como un dispositivo comunitario que actúa como centro de escucha y espacio de prevención desde lo educativo y territorial.

Estas dinámicas se reflejan en la descripción y perspectiva que las profes Gaby y Sofy y el profe Alejo hicieron de lo que sucede en las sesiones habituales y en el quehacer general de la Escuela. Esta reflexión se presenta bajo la inquietud y el elemento que ahondamos en el siguiente y último apartado de este capítulo: los **vínculos** que el quehacer de la Escuela propone y logra construir en diferentes dimensiones con la realidad y el territorio de las personas participantes del proceso. Este proceso se da principalmente con estudiantes, pero no es un ejercicio ajeno para las y los profes.

Claro, la Escuela sí crea una relación con el territorio. Se siente en cómo ahora podemos transitar el barrio de otra manera, con más seguridad, con otra mirada sobre el espacio en el que vivimos. Antes, muchas veces, una no se sentía del todo parte o había miedo de ciertos lugares, pero ahora hay un reconocimiento, no solo entre quienes estamos en la Escuela, sino también con los vecinos y vecinas. Nos ubican, saben qué hacemos, nos saludan, nos cuidan. Se han tejido redes de confianza entre los barrios, con otras organizaciones y con la misma gente del territorio. Ya no es solo un lugar donde vivimos, sino un espacio que habitamos de verdad. (Profe Gaby)

“Que la gente reconozca el nombre de su barrio también hace parte de sentirse y generar un sentido de pertenencia por el territorio. Que ese lugar, ese charquito y ese potrero que estaba ahí ya no es eso sino es el Humedal La Vaca, eso también hace parte de otras nociones porque le permite pensar a la gente su territorio de formas distintas. Dejar esas nociones estigmatizadoras, criminalizantes y excluyentes del territorio. Muchos de los

chicos que llegan al proceso, sus primeros comienzos dicen *es que yo vivo en El Amparo, en un barrio peligroso. Acá se vende droga. Nosotros somos los más fuertes por vivir acá, y vivimos en Corabastos...* Entonces, cuando se dan cuenta que tal vez son otras nociones de poder que están en ese ejercicio que también nos atraviesan como sujetos, permiten decir *bueno, vivo en este barrio. Pero ¿Qué puedo hacer por mi barrio ahora?* Cuando digo estas palabras me acuerdo de una Laura, de un José, que se acercan al proceso fuera del colegio, y dicen *esta gente transformó el potrero que estaba al lado de mi casa y tras del hecho nos han recogido como en lo que pensamos y en lo que vivimos.* (Profe Alejo)

La Escuela permite que tanto profesores como estudiantes se vinculen con el barrio a través de una pedagogía que parte del reconocimiento de los saberes propios y colectivos. Aquí se investiga desde las experiencias y conocimientos que cada persona trae consigo, generando espacios donde estos saberes se comparten y se transforman en acciones concretas. A través de actividades comunitarias, recorridos, encuentros y diálogos, se visibilizan las problemáticas del territorio, como las que se viven en la UPZ 80 - Corabastos, las cuales reflejan dinámicas más amplias que también afectan a la ciudad, es desde los sentires, desde las historias de vida y las realidades del barrio, que se construye una relación empática y significativa con el territorio. Así, la Escuela no solo abre las puertas al aprendizaje, sino también al compromiso con las prácticas sociales, culturales y organizativas que fortalecen el tejido comunitario. (profe Sofy)

Lo que sucede en las sesiones de Guaches y Guarichas por Bacatá, en voz de sus participantes, da cuenta de un abordaje educativo basado en un acercamiento (una lectura, si se quiere) de la realidad, que se materializa en situaciones de sus participantes y que se condensan y toman lugar, de diferentes formas, en el territorio que habita. En este caso, en el territorio de la UPZ 80, directamente, pero a las realidades más amplias y globales que lo trazan y lo constituyen.

Pero, en ello ¿Cuáles son las formas en que esas actividades y temáticas (no solo en su selección sino en su forma de abordarse, enmarcado en el relacionamiento entre profes y estudiantes que ya se ha caracterizado) permiten generar, ratificar o incluso transformar o poner en disputa vínculos con la realidad? ¿Cómo, además, ese acercamiento a la realidad, para realizar una

lectura crítica de la misma, permite que se generen o se transformen los vínculos que las personas participantes tienen con la realidad y con el territorio de los cuales son parte? Veámoslos a continuación.

¿Qué vínculos hay con el territorio?

Este último segmento del capítulo presenta los resultados de la tesis, centrados en dos elementos clave del ejercicio etnometodológico realizado. Por un lado, se acude a las percepciones que las personas participantes, tanto profes como estudiantes, tienen del territorio. Por otro lado, analizando esas percepciones y los cambios o devenires que éstas han tenido tras su paso por la Escuela Guaches y Guarichas, se hace la reflexión, desde los relatos de las personas entrevistadas, del impacto de la Escuela en el territorio y en sus habitantes.

¿Cómo describes el barrio? ¿Cómo te sientes en este? ¿Qué es lo que más te gusta ahora de tu barrio?, fueron las preguntas que animaron las siguientes respuestas de estudiantes.

El barrio, como es alrededor de la plaza (de Corabastos), es un poquito pesado, pero también se encuentran gente muy humilde, porque hay gente muy guerrera ahí, hay gente que sale a rebuscarse la papita como uno. Pero pues sí, obvio, no faltan, digamos, los problemas, no faltan, digamos, problemas de basura, problemas de gente que tiene su consumo, entonces, pero el resto, todo el barrio, vamos por, yo creo que el sueño, se puede decir que el sueño de todo pobre es salir del barrio, como tal. (Fabián)

Es un barrio pesado, pero pues uno aprende a crecer en él. No es siempre es pesado, pues hay veces que uno puede salir tarde. O es fácil de que lo roben en el barrio me han intentado robar, pero pues ya está ahí, no me van a poder robar (David)

La verdad ha cambiado mucho lo que es la inseguridad. Desde que, bueno no digo que todos, porque no todos los venezolanos son iguales, pero desde que empezaron a emigrar habitantes de Venezuela ha surgido el tema de inseguridad en el barrio. Digamos que ya no se ven, una palabra un poco como grosera, los *ñeritos* que yo no conocía, sino que

ya uno empieza a ver a esa gente desconocida y uno ya le da como desconfianza salir como a cierta hora, cuando uno antes lo hacía pues más seguido. (Laura G)

Bueno, pues, yo siento que el Corabastos afecta al barrio porque, con el tema de que entran camiones muy muy seguido. Eso hace que el aire sea pesado, de verdad. Últimamente he estado muy difícil de respirar. Sabiendo esa forma en que es el barrio, con Corabastos en la mitad, con la inseguridad, con tema de contaminación por el aire, el humo en los carros... (Johan)

Estas percepciones, conflictivas y problemáticas, en unos casos relacionadas con temas de seguridad, consumo y ventas de SPA, sensación de desconfianza, se mezclan con una visión más positiva y de pertenencia y vínculo positivo con el territorio. Situación que expresa Dulce, quien reconoce que, en su vínculo con la Escuela Guaches y Guarichas, pudo acercarse más a conocer el territorio. Sofia, estudiante que llegó a la Escuela siendo de otro sector del sur de Bogotá, afirma sentirse en confianza en el territorio. La profe Aleja, quien tampoco reside en el territorio y con la Escuela no solo lo conoció sino desvirtuó imaginarios construidos sobre la UPZ 80 desde narrativas creadas en medios de comunicación, por ejemplo. Desde la percepción del profe Cristian (antes estudiante) quien, al ser residente, también tiene una visión mezclada sobre el territorio.

Lo unido que se ve hoy en día. Cuando uno se mete mas en esto de conocer mas el barrio, de reconocer los espacios y todo esto, como que uno tiene una visión diferente. Son personas del barrio que son desconocidas a mi y como que desconozco de esto. Pero cuando ya se mete ahí, reconozco mis espacios, mi barrio, mis vecinos. Uno se va dando cuenta de cosas y al final estamos todos unidos. (Dulce)

(Me siento) en confianza, la verdad en confianza, pues como te digo, Guacamayas no es que sea el barrio más santo, también es hueco. Entonces yo digo como no, pues es familia, es como decir parcelos igual, entonces no, me he sentido muy tranquila y en confianza con ellos. (Sofia)

Principalmente vulnerable, debido a que diferentes instituciones han pasado por acá a manosear el territorio. Pero digamos que desde el punto de vista de Cristian antes de ingresar a la Escuela, cualquier persona diría que es peligros.. no, mejor dicho. Debido

a que yo pasee situaciones difíciles por estar, digamos, de curioso en el barrio (ríe). Pero le cogí mucho cariño a mi territorio. Generalmente cuando entro al barrio, a pesar de que muchas veces no es que sea muy agradable, pues uno siente como esa paz de haber llegado a mi casa. Por fin, voy a llegar a descansar. El pedazo me transmite como esa sensación de hogar, de ya llegué a mi casa. El proceso me ayudó a cogerle cariño al barrio, uno empieza a tratar con más gente, comienzas a conocer sus realidades, acercarte un poquito a las vivencias y luchas de otras personas. Es como ver como empiezan a atravesarte, comienzas a hacer como parte de esas luchas. Entonces, como que mucho cariño. Después de ser parte del barrio y conocer su gente y sus calles uno le coge cariño, la verdad, debido a que es lo que tú tienes y es la gente que te rodea. Reconocer un poquito de sus luchas da esa satisfacción y ese cariño. (profe Cristian)

Como se ha señalado a lo largo de este documento, los vínculos no solo se construyen entre quienes participan directamente en la Escuela, sino también a través de las articulaciones que el proceso establece con otros actores del territorio. En el marco de la reflexión sobre los vínculos, resulta clave comprender cómo estas relaciones permiten a la Escuela desarrollar su quehacer, especialmente en la promoción de lecturas críticas de la realidad. Esta vinculación territorial, basada en el reconocimiento mutuo y en la acción conjunta, es destacada por el profe Alejo al responder sobre el papel que cumple la Escuela en su relación con el territorio.

Un resto. Primero, nace del territorio, de las personas que también estaban conflictuadas y problematizadas en un quehacer. No nace como una solución, pero si podemos aportar a esa solución que surja, lo haremos. Ha creado incidencia territorial y social, sino también política. Es el hecho de poder participar en diferentes instancias de participación, como en la Mesa Territorial del humedal La Vaca, la Mesa Autónoma Local de SPA, la Plataforma Local de Juventud. Hasta hemos logrado pertenecer algunas veces a la Mesa LGBTI, a veces llegamos a camellar ahí, aunque no es nuestro fuerte, hemos camellado con Juntas de Acción Comunal. Hemos logrado generar y movilizar espacios como las Huertas. Hemos podido darle otra cara al territorio desde el arte, eso ha permitido también que otras personas se lleven otras nociones de lo que es su vida propia. Hemos logrado esos procesos de existencia y de reexistencia, por la

vida. Seguimos soñando por eso. Hemos permitido, en lo que cabe de la posibilidad, generar alianzas no solamente dentro de nosotros, sino que otras personas se conozcan. Ese punto mediador (profe Alejo)

El vínculo que la Escuela Guaches y Guarichas establece con el territorio permite que sus participantes se sumen al proceso con mayor confianza y sentido de pertenencia. Esta relación no solo fortalece los lazos con la Escuela, sino que convierte la educación popular en una experiencia basada en el acercamiento crítico a las realidades del entorno. A través de la lectura reflexiva del territorio, se promueve una comprensión más profunda y transformadora. Como lo expresa Laura Vanessa, su paso por la Escuela le ha permitido replantear, en muchos sentidos, su manera de leer y relacionarse con el barrio y con el territorio de la UPZ 80 Corabastos.

Yo en un tiempo yo no salía de mi cuadra. Por ejemplo, yo no conocía María Paz, hasta que los profes nos llevaron a una actividad en María Paz. Claro, tengo miedo, bastante; pero gracias a ellos me han demostrado que nuestro territorio es como un sitio de vida y del que salen muchas personas con muchas historias para contar, con muchas habilidades para demostrar. Eso no quiere decir que uno no tenga las oportunidades, sino que uno tiene que abrirse más las puertas para hacerse notar. Que el barrio es como ese lugar que a uno lo acoge y que uno tiene que saber cómo manejar y tenerle mucho respeto porque uno nació en ese barrio. Uno conoce el barrio y, más allá de todo, buscar darle una solución a diferentes problemáticas que se presentan. Eso ha sido como lo que ha cambiado, porque en un tiempo uno decía “mi barrio está peligroso, uno no puede salir ni a la esquina”. Pero ahora digo “mi barrio es chévere”, porque ya lo conozco, ya sé de qué parte he tenido como cuentos, como recuerdos. Me gusta a veces poner atención, a mí me gusta mucho recordar y eso es lo que me hace pensar “mi barrio es único”, no voy a vivir lo que viví acá en otro lugar. (Laura Vanessa)

Situación similar a la de Laura Vanessa le sucede a Johan, quien dice que la Escuela le ha servido para pensar una relación diferente con respecto a su barrio, de cara al futuro, además de acciones más próximas y cotidianas frente el cuidado y limpieza de zonas del territorio:

Primero nos quita como, o bueno, siento que me quitó mucho la idea de que la única forma de progresar en mi vida sea saliendo del barrio, ¿no? Me hago cuenta que puedo continuar lo que quiero, pero pues, como aportándole al barrio eso no contribuye a la imagen de eso. También siento que lo de, a veces, recoger la basura ahí enfrente de la puerta del (Parque) Cayetano, cuando hacemos lo de las novenas (en Navidad). Pues que haya hecho algo en la gente, que hubieran aprendido algo. Como que le hace conocer a la gente que a veces llega por una vez acá, o no, incluso que ha vivido por mucho tiempo acá, o como una forma diferente de ver. No siempre es con el tema de encontrar basura por todos lados, un poco extra de color y eso en las paredes, me parece chévere. (Johan)

Con ello, la Escuela Guaches y Guarichas hace de la apuesta por la educación popular un proceso que combina el reconocimiento y propuesta de acciones en ecosistemas del territorio, formas de constituirse y transformación de imaginarios sobre la seguridad del territorio y las redes de cuidado, prevención y atención de riesgo en consumo de SPA, entre otros. Ese que hacer apunta a una forma de promover vínculos de la educación popular con su territorio y sus participantes. Valida, cuestiona, transforma y construye nuevos vínculos, todo gracias a la propuesta de tener una relación y vínculo con el territorio y la realidad.

5. CONCLUSIONES

Resulta muy complejo lograr condensar en unas pocas páginas las conclusiones de un proceso investigativo, como ha sido complejo condensar toda la experiencia etnográfica realizada como profe, a través de la observación participante y las entrevistas de algunas y algunos de sus participantes. Sin embargo, este capítulo se presenta como cierre al ejercicio inductivo, de tensionar la red conceptual definida con los relatos surgidos de las personas participantes al proceso de educación popular de Guaches y Guarichas por Bacatá. Son el punto de cerrar y, a la vez, de dejar elementos para continuar con el ejercicio reflexivo e investigativo sobre el quehacer de la educación popular en nuestros días.

Así, las conclusiones serán presentadas a forma de lograr dar cierre a esa apuesta teórica y práctica de tensionar una red conceptual, del campo de la educación popular, con la experiencia de Guaches y Guarichas, puesta aquí en escena desde el ejercicio etnográfico realizado. Se toman de nuevo, para dar estructura al capítulo, las tres líneas conceptuales que animaron el ejercicio: el concepto y la idea de proceso de educación popular, las personas participantes de la educación popular y la idea de relación y lectura con la realidad.

5.1 Sobre el concepto y proceso de la educación popular

A partir del ejercicio etnográfico realizado en Guaches y Guarichas, una de las principales conclusiones en torno al concepto de educación popular es la necesidad de seguir escribiéndolo y reescribiéndolo colectivamente. Este concepto, con un recorrido histórico que en América Latina puede rastrearse desde Simón Rodríguez —hace ya más de dos siglos—, requiere ser comprendido no solo en su legado, sino también en su constante transformación. Su trayectoria invita a profundizar en procesos arqueológicos que permitan desentrañar sus sentidos e implicaciones históricas, reconociendo su vigencia y su potencial crítico en el presente.

En este sentido, y en relación con el devenir del concepto de educación popular, esta tesis se sitúa en el enfoque que ha marcado, al menos, durante el último medio siglo. Un periodo en el que, a partir de los aportes fundacionales de Paulo Freire y su corriente, se reconoce la importancia de ubicar esos referentes en el momento histórico en el que fueron escritos. Comprender ese contexto permite asumir la necesidad de continuar desarrollando el concepto,

resignificándolo a partir de las realidades actuales. En particular, desde la perspectiva de esta investigación, se plantea la urgencia de seguir escribiendo la educación popular desde los contextos urbanos específicos donde emergen nuevas apuestas pedagógicas y territoriales.

Un proceso de educación popular como Guaches y Guarichas, tanto en este ejercicio investigativo como en las tesis e investigaciones que han sido o están siendo desarrolladas por otros profes de la Escuela, pone en evidencia la necesidad de seguir escribiendo y reescribiendo el concepto de educación popular. Este llamado no parte solo de una inquietud teórica, sino del quehacer cotidiano, del accionar concreto y de los vínculos que se tejen en el territorio. La práctica, entendida como espacio de reflexión y transformación, se convierte en una fuente legítima de producción conceptual, desde donde repensar la educación popular como proceso vivo, situado y en constante resignificación.

En ese sentido, el hecho de que Guaches y Guarichas se enuncie como una Escuela de *EducAcción Popular* no es solo una elección de nombre, sino una postura política y pedagógica que propone una reescritura del concepto mismo. Poner el énfasis en la *acción* implica reconocer que, en contextos urbanos y barriales como el de la UPZ 80 Corabastos, la educación popular no puede desligarse de su capacidad de intervenir, transformar y disputar sentidos en la realidad concreta. La acción no es un complemento del pensamiento pedagógico: es su punto de partida y su horizonte, el lugar desde donde se vincula la Escuela con el territorio y desde donde se proyecta una educación comprometida con las luchas y los desafíos del presente.

De allí, en torno a la idea de **proceso**, surgen varias conclusiones, particularmente, en torno al vínculo que surge de su organización en un territorio determinado. Aunque no se fija como una condición irrestricta, condensar y llevar una iniciativa de educación popular a organizarse en un proceso, este ejercicio sí permite que haya un reconocimiento tanto de las personas participantes para vincularse al proceso, como del territorio del cual hace parte, con múltiples actores, le permite su organización y realización como proceso.

La organización del proceso permite intentar materializar y llevar a la práctica, en actividades y relacionamientos pedagógicos concretos, los ideales y propósitos éticos y políticos de la educación popular, cifrados sobre promover lecturas y vínculos críticos con la realidad de cara

a su transformación y emancipación. Este ejercicio permite condensar acciones que lleven a que la lectura crítica de la realidad y del territorio logre avances que quizás sin el proceso de educación popular específico sus participantes no lo lograrían.

Así, es más probable que el proceso educativo, con vocación emancipatoria y transformadora, tenga una ruta de acción posible. También, permite pensar cuestiones organizativas como las formas de convocar a las personas participantes, generar los vínculos, definir temáticas y prácticas educativas, gestar ambientes de relacionamiento diferenciado, más basado en los afectos y las confianzas, entre otros rasgos y asuntos.

5.2. Sobre las personas participantes

En el ejercicio de tensionar desde el proceso de Guaches y Guarichas al marco conceptual construido en torno a la educación popular, de la idea de **participantes** resulta un conjunto de conclusiones significativas. Lo primero, en términos de la contradicción entre educador-educando, que problematiza la educación popular, un proceso como Guaches y Guarichas habilita pensarse transgredir y transformar esa contradicción, mediante apuestas como el relacionamiento afectuoso, horizontal y basado en la confianza, apuntando a lograr organizar un proceso educativo que apuesta por la emancipación incluso desde esas formas de relacionamiento entre estudiantes y profes, por ejemplo.

En ella, la idea de educador-educando y educando-educador se ratifica, ampliándose la forma en que, si se habla respecto al territorio, tanto profes como estudiantes están haciendo un proceso de aprendizaje y de enseñanza territorial. El propósito emancipatorio radica en buscar que sus participantes, desde el ejercicio de generar relacionamientos más dialógicos y horizontales, hagan del proceso educativo una tarea por acercarse y hacer lectura crítica del territorio y de la realidad. Esta forma de relacionamiento permite pensar que la educación popular hace de sus participantes sujetos que están conociendo críticamente una realidad, desde saberes locales y desde ejercicios de diálogos de saberes, investigación sobre el territorio, entre otros. Se puede decir que este proceso permite investigar sobre el territorio y la realidad, lo cual habilita aprendizajes, diferenciados quizás, tanto para profes como para estudiantes.

Claro, ahí se evidencia la diferenciación entre profes y estudiantes. El intentar subvertir y transgredir la contradicción entre educador y educando, en un proceso como Guaches y

Guarichas por Bacatá no implica la desaparición del rol profe y del rol estudiante. No porque, exclusivamente, sean las y los profes quienes enseñan y las y los estudiantes quienes aprenden, perpetuando el ejercicio vertical de la contradicción educador-educando. Más bien porque en sí el proceso de educación popular es una investigación del territorio, cuyo conocimiento es materia de ser aprendido tanto por profes como por estudiantes, el proceso requiere de los profes como dinamizadores del proceso. Implica, además, de estudiantes que adquieran y se les habilite un rol activo, según sus trayectorias y vínculos con la Escuela.

Por ello, los vínculos de las personas participantes no son ajenos a la definición de quienes participan de procesos de educación popular como Guaches y Guarichas. Sin ser perfiles unificados y con motivaciones variadas, aquello que vincula a las personas participantes mezcla las *excusas* (que no son otras cosas que llegar a la Escuela porque se debe hacer un trabajo académico, el servicio social estudiantil, una pasantía o la tesis de posgrado) y los nexos familiares, afectivos o de pertenencia con la Escuela, el territorio y sus participantes que les pueden invitar a sumarse.

De allí, más que tamizar simplemente el rol de estudiante o profe, este asunto habilita el universo de posibilidades de acciones que, en la medida de tiempos y disposiciones, cada participante hace con y en el proceso Guaches y Guarichas. Como profe, sumarse en el ejercicio de dinamizar la Escuela; como estudiante, cumplir con un ejercicio, que puede pasar por parchar los domingos, cumplir con un requisito para la graduación del bachillerato o, incluso, buscar hacer parte de la dinamización y convertirse en profe de la Escuela, entre muchas otras motivaciones.

Con ello, como se verá con más fuerza en la parte final de estas conclusiones, independiente de la forma en que se haga vínculo con Guaches y Guarichas, el hacerlo en un proceso como este, en una medida cuya cuantificación y ponderación no puede someterse a estándares tradicionales de evaluación, ya sea como profe, estudiante o actor del territorio que visita el proceso esporádicamente, permite un ejercicio educativo, de educación popular. Por ello, el vínculo que genera la participación en el proceso, es un ejercicio propio de educación popular, materializado y concretizado en una Escuela como Guaches y Guarichas por Bacatá.

5.3 Sobre el quehacer de la educación popular: lectura y relación con la realidad.

Finalmente, las conclusiones entorno a la idea de **lectura y relación con la realidad** en un proceso de educación popular organizado en contextos urbanos contemporáneos dan cuenta de su quehacer. Hoy por hoy, pensar la emancipación y la transformación de las realidades, a través de un proceso de educación popular, no puede pensarse, en términos de prácticas educativas, en la simple utopía. Aunque la utopía es necesaria como horizonte de acción (lejos de ser despreciada en esta apuesta educativa ético-política), la forma de materializarla puede lograrse en el acudir a la lectura de la realidad y el vínculo con el territorio como la forma de hacerlo realidad de forma real.

Aunque puede seguir sonando muy abstracta esta idea, la lectura de realidad y el vínculo con el territorio, con un enfoque crítico, permite constituir actividades y definir temáticas que, no solo son seleccionadas por las y los profes como dinamizadores, sino son producto del reconocimiento y aceptación de quienes participan como estudiantes. Allí, como conclusión en el ejercicio inductivo propuesto por esta tesis, la idea de **lectura y relación crítica** con el territorio y con la realidad puede ser, desde los resultados que evidencia Guaches y Guarichas, entendida para ampliar la idea de **alfabetización** con la que se forjó el paradigma y periodo de la educación popular que aquí analizamos.

Si bien la idea de lectura se asocia con la alfabetización que la educación popular planteo con Freire y similares hace poco más de medio siglo, este puede seguir siendo un ejercicio vertical, donde alguien que se presume ya sabe leer la realidad ayuda a otro a hacerlo. Este ejercicio, por los relacionamientos que se proponen entre las personas participantes del proceso de educación popular una experiencia como Guaches y Guarichas, se gesta más horizontal y dialógico.

Nadie alfabetiza a nadie; sino que, en conjunto, con los roles particulares y matizados de profes y estudiantes, el proceso permite hacer un ejercicio de lectura y vínculo crítico con la realidad para todos sus participantes, de formas diferenciadas, esos sí.; además, con vocación de acción. La idea de lectura y relación con la realidad propone un quehacer más ampliado y complejo para un proceso de educación popular que la alfabetización como se concibió desde los años 1970.

Aunque este ejercicio no está restringido exclusivamente a personas del territorio, sí representa una apuesta que surge, en primer lugar, desde y para el contexto en el que se origina. No obstante, su naturaleza abierta y transformadora permite que también se vinculen participantes de otras realidades y territorios, siempre que su participación se alinee con la apuesta educativa del proceso. Por eso, no se trata simplemente de un ejercicio de alfabetización, sino de una relación compleja con la realidad y el territorio, que abre espacio para la llegada de otros actores más allá de sus límites geográficos, ampliando así el alcance y la potencia del proceso.

En este sentido, la mediación cultural —clave en el concepto de educación popular— se vuelve indispensable, ya que permite reconocer que la apuesta transformadora y emancipatoria no siempre es orgánica o compartida por todas las personas participantes. A través de vínculos previos, afectos o incluso "excusas" para llegar, como el servicio social, es posible organizar sesiones educativas e intervenciones que, aunque se desarrollen en actividades aparentemente alejadas de lo emancipador —como celebraciones de Navidad o *Halloween*—, abren la puerta para provocar reflexiones críticas sobre el territorio y la realidad habitada. Trabajar desde temáticas que son de interés comunitario, aunque no respondan directamente a los principios políticos de la educación popular, se convierte en una estrategia legítima para vincular a la comunidad y promover lecturas críticas del entorno y de los vínculos que lo sostienen.

En definitiva, los vínculos de la educación popular, analizados desde la idea de concepto y proceso, desde sus participantes, con todos los matices que ello tiene, y la idea, llevado a la práctica, de leer críticamente la realidad y vincularse con ella, permiten generar una justificación a procesos como la Escuela de EducAccion Popular Guaches y Guarichas por Bacatá en los contextos a los cuales pertenece y de los cuales emerge. En su proceso y quehacer, basados en vínculos con realidades y territorios definidos, esta escuela de **EducAcción** permiten evidenciar y demostrar que la educación popular tiene un quehacer en el mundo que vivimos hoy; de lo cual queda mucho por hacer, reflexionar, relatar y escribir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M., Gomez, R., & Zuñiga, M. (2016). Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En L. Cendales, M. R. Mejia, & J. (. Muñoz, *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (págs. 13-32). Bogota: Desde abajo.
- Cendales, L. M. (2009). El diálogo en Educación Popular y una reflexión y una propuesta desde la educación popular. *La Piragua*.
- Colabella, L., & Vargas, P. (2013). “*La Jauretche*”. *Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos*. Buenos Aires: FLACSO.
- Cullen, C. (2004). Racionalidad y educación: problemas teóricos y epistemológicos de la educación. . En C. Cullen, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica* (págs. 17-45). Buenos Aires: Editorial Stella - Ediciones La cruzía.
- Cullen, C. (2011). Alfabetización en ética y ciudadanía democrática. En M. Ubal, L. Guillama, & A. Cantarelli, *Educación Integrada - aportes a la educación uruguaya - Seminario sobre Alfabetización: Maestro Julio Castro*. Montevideo: ANEP / CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL - UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY.
- Donati, P., & Garcia, P. (2021). *Sociología relacional*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Duran Rojas, A., & Quevedo Fique, M. (2012). *AUTONOMIAS DISCURSIVAS Y PRÁCTICAS RELEVANTES: LA EXPERIENCIA DE LA COORDINADORA DISTRITAL DE EDUCACION POPULAR Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS DEBATES CONTEMPORANEOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Euscategui, R. A. (2019). Reflexiones y acciones de la Educación Popular en los procesos de formación universitaria. En L. Cendales, M. R. Mejia, & L. y. Buitrago, *Educación popular desde los territorios. Experiencias y reflexiones* (págs. 73-86). Bogota: Desde abajo.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología* , 3-20.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ghasarian, C. (2008). *De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. . Buenos Aires: Del sol.

- Gluz, N. (2013). *Las Luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hall, S. (2003). *Da Disapora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación, Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En E. .. Quintar, c. g. Guelman, M. Salazar, & F. Cabaluz, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (págs. 221-255). Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez Molina, H. (2020). *Guaches y Guarichas: una propuesta de educación para la apropiación del territorio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Lima: CEAAL.
- Meneses, M. P., & Bidaseca, K. (. (2018). *Epistemologías del sur*. Buenos Aires: CLACSO/Coímbra: CES.
- Mouffe, C. (2020). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Madrid: Grupo Planeta.
- Ortega, P., & Torres, A. (2017). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El búho.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires : Siglo XXI editores.
- Rivera, G. P. (1998). Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica. . *Temas de investigación y posgrado*, 233-240.
- Rodríguez, S. (2011). *Un don para la Educación Popular*. Bogotá: Editorial Pie de Monte.
- Segura Martínez, J. (2023). *Aporte a la sistematización del preicfes y preuniversitario popular de Suba "Los 12 juegos"*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Silva, M. F. (2016). *La universidad de la calle y de la vida: el Hip-Hop como experiencia educativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Torres, A. (2017). *La educación popular. Trayectorias y actualidad*. Bogotá: Ediciones El búho.

Torres, J. (2012). Los bachilleratos populares: una nueva educación para nuevos actores sociales. *Question*, 60-67.

Trpin, V. (2004). *Aprender a Ser Chilenos: Identidad, Trabajo y Residencia de Migrantes En El Alto Valle de Rio Negro*. Antropofagia.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1. Facsímile de la guía de entrevistas semidirigidas.....	108
Anexo 2. Grabaciones y transcripciones de las entrevistas	109
Anexo 3. Facsímile Matriz de desgravado y análisis.....	109
Anexo 4. Fotografías y material visual	110

Anexo 1. Facsímile de la guía de entrevistas semidirigidas

17 Preguntas por las nuevas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SEMINARIO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 4
Instrumento de entrevistas
27/02/2024

Edgar David Mayordomo Tavera
Estudiante de tercer semestre de la Maestría en Educación – UPN

PREGUNTAS PARA PROFES

✓ Descripción personal

1. ¿Qué motivos o razones le llevaron a la Escuela GyG?
2. ¿Qué vínculos ha creado con la Escuela? ¿Qué rol o papel cumples?
3. ¿Qué entiende por EP? ¿Por qué es importante vincularse a la EP?
4. ¿Qué es para ti un proceso de la EP?
5. ¿Por qué considera que la Escuela es un proceso de EP? ¿Qué prácticas de la Escuela GyG considera hace parte de la EP?
6. ¿Qué relación tiene o ha establecido la Escuela GyG con el barrio, la UPZ y en general el territorio?
7. ¿Como cree que la Escuela GyG ha permitido que las personas participantes (no importa si son estudiantes o profes) se vinculen con el barrio y el territorio?
8. ¿Que te hace quedar en GyG? *Soy...*

PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES

¿Quién es...?

1. ¿Qué motivos o razones le llevaron a la Escuela GyG?
2. ¿Qué le motiva a seguir haciendo parte de la Escuela GyG?
3. ¿Cómo son las sesiones de la Escuela-GYG? Describa una ¿Qué de esto que comenta le permite o le motiva a seguir yendo a la escuela GyG?
4. ¿En qué diferencia lo que sucede en la Escuela con lo que sucede o sucedió en el colegio que estudia o estudio?
5. ¿Como ve que la Escuela GyG se vincula con el barrio o el territorio? ¿Como le ha permitido la Escuela GyG tener vínculo con el barrio? *→ Describe el barrio.*
6. ¿Qué rol has cumplido en la Escuela GyG? ¿Como ello te ha vinculado más con el barrio o el territorio?
7. ¿Volverías a GYG? *¿Hasta cuando te quieres quedar?*
8. ¿Cuál es la sesión o momento que más te ha gustado?

① ¿Que ~~eres~~ ~~eres~~ que la deje GyG el territorio?



Imagen 2. Plazoleta y muro de encuentro de la Escuela. Barrio El Olivo. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 3. Aula ambiental y mural construido nen el barrio Amparo Cañizares. Fuente Instagram @guachesyguarichas



Imagen 4. Actividades de cuidado y limpieza del territorio. Fuente Instagram @guachesyguarichas



Imagen 5. Recorridos en el Humedal La Vaca. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 6. Recorridos y cartografías sociales por los barrios del territorio. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 7. Actividad educativa sobre Lengua de Señas Colombiana. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 8. Novenas de navidad en 2024. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 9. Novenas de navidad en 2024. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 10. Ollas populares, habituales de jornadas como Navidad o las tomas culturales por los cumpleaños de la Escuela, en febrero de cada año. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 11. Ollas populares, habituales de jornadas como Navidad o las tomas culturales por los cumpleaños de la Escuela, en febrero de cada año. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 12. Actividades en el salón comunal del Barrio El Olivo. Fuente: Instagram @guachesyguarichas



Imagen 13. Toma aérea, al finalizar una cartografía social, en el Humedal La vaca, sector sur, en 2025. Fuente: Instagram @guachesyguarichas

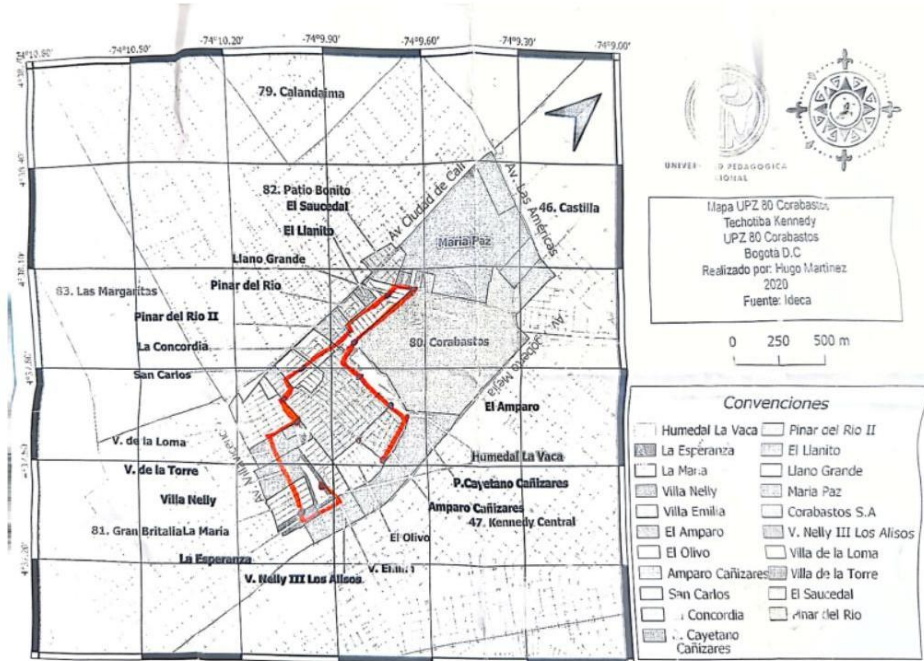


Imagen 14 Facsímile de mapa de la UPZ 80, del ejercicio de cartografía social habitual de comienzo de semestre, en 2025-1

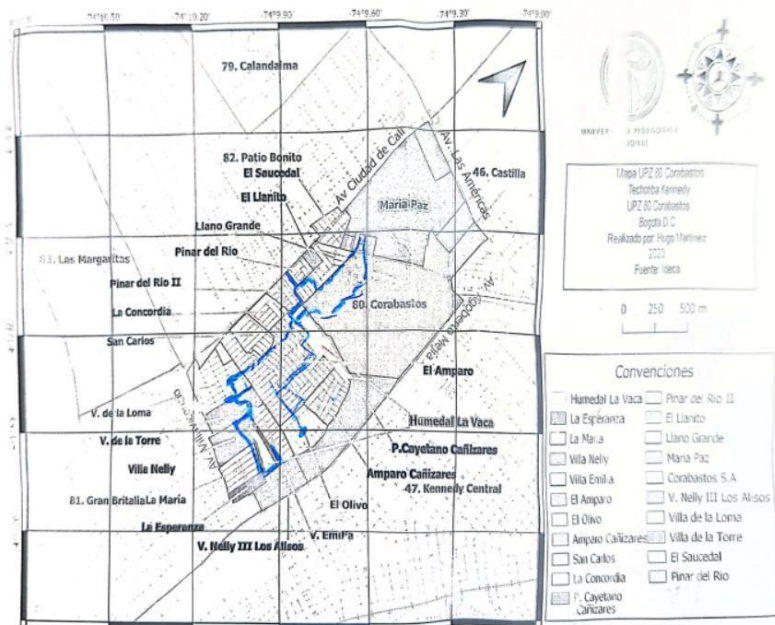


Imagen 15 Facsímile de mapa de la UPZ 80, del ejercicio de cartografía social habitual de comienzo de semestre, en 2025-1