

Configuración práctica de la autonomía
en el proyecto político-pedagógico de Siembra:
Colectiva de Educación Popular

Camilo Almario Zea

Trabajo de grado:
Maestría en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional

Tutor:
Pablo Andrés Nieto Ortiz

Bogotá. D.C., 2021

Contenido

Agradecimientos	5
Introducción	7
Capítulo I: Autonomía y Educación Popular	10
1. Marcos políticos-ideológicos de la autonomía	11
1.1 La dimensión política de la autonomía.....	11
1.2 La autonomía en el planteamiento político de Castoriadis.....	16
1.3 La autonomía contemplada desde lo político y la política	19
1.4 Fundamentos políticos de la autonomía en las teorías anarquistas	21
2. Dimensiones sociales y políticas de la autonomía en la Educación Popular	28
2.1 La autonomía en el contexto socio político latinoamericano y la Educación Popular	28
2.2 Capacidad social de auto-organización y autodeterminación frente al proyecto educativo del Estado	33
2.3 Dimensión ético-política de la autonomía en la en la Educación Popular	40
Capítulo II: El Sentido Práctico: una apuesta metodológica	48
1. Enfoque metodológico	49
1.1. Análisis de la realidad social	49
1.2 El sentido de “lo práctico” en Bourdieu.....	52
1.3 El trabajo etnográfico y el rol del investigador	54
1.4 Ruta metodológica.....	58
2. Matriz de análisis	61
2.1 Trayectorias.....	64
2. 2 Posicionamientos.....	67
2.3 Horizontes	70
2.4 Apuestas	71

Capítulo III: Siembra: Colectiva de Educación Popular	75
1. Análisis de trayectorias	76
1.1 Trayectorias individuales	76
1.2 Trayectoria colectiva de Siembra C.E.P.....	80
1.3 Construcción del trabajo organizativo.....	88
1.4 Experiencias, aprendizajes y retos.....	96
2. Posicionamientos y disputas.....	102
2.1 Posicionamiento político-ideológico de la colectiva.....	103
2.2 Relaciones en el campo de juego	116
Conclusiones: disputas por la autonomía	123
Bibliografía	137

A Dilan Mauricio Cruz Medina (2001-2019),
que seguirá vivo en nuestros corazones
y nuestra memoria.
Nunca olvidaremos los crímenes del Estado.

Agradecimientos

Siembra C.E.P para mí ha representado la posibilidad de (re)inventarme y (des)aprenderme en la necesidad común que tenemos de organizarnos. La experiencia de articulación de la práctica social en escenarios organizativos, políticos y pedagógicos, ha ampliado para mí un lugar de disputa como educador. Un lugar que se nutre y se alimenta del amor, la intimidad y la complicidad que emergen del encuentro y el trabajo colectivo.

Me hubiera gustado otra forma de escribir este trabajo de investigación, pero no encontré otra manera de hacerlo posible. Este escrito no pretende agotar la experiencia y tampoco busca cerrar las posibilidades de interpretación, análisis y construcción político-pedagógica. Pero, si algo me ha dejado el entramado de confusas reflexiones que se hacen acá, es que debemos traducir desde la práctica, lo que somos. Y solo me queda dejar abierta la invitación a seguir trabajando para articularnos en esos horizontes donde aún creemos vivir las utopías que sólo son posibles si las construimos juntxs. A cada unx de lxs integrantes de Siembra C.E.P, le manifiesto mi admiración, cariño y respeto.

Abreviaturas

Siembra C.E.P: Siembra Colectiva de Educación Popular

CORANDICOL: Corporación de Asistencia Nacional de Desplazados, Indígenas y Campesinos de Colombia

CPEPEL: Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha

PIP: Pre – Icfes popular

PUP: Pre – Universitario Popular

Introducción

La autonomía aparece en el marco discursivo de las luchas y movimientos sociales desde lugares diferentes de enunciación, pero pueden ubicarse en dos grandes perspectivas. Primero, se muestra como consigna u objetivo de la agenda dentro de la lucha política, como algo que hay que conseguir o construir en la disputa por el poder. Segundo, se formula como principio político de actuación, el cual dirige las formas de organización política, es decir, opera como valor social que hace parte del *ethos* colectivo en la lucha política y social. No obstante, los significados y los sentidos de la autonomía adquieren diversos matices que corresponden o atienden al contexto donde se enmarcan las apuestas y disputa por el poder.

La Educación Popular establece un amplio marco de referencia para pensar la autonomía en los movimientos, las luchas y las prácticas sociales, donde se configuran proyectos político-organizativos, desde tres dimensiones centrales de relacionamiento: lo político, lo social y lo pedagógico. Esta investigación parte de la noción política y social de las teorías anarquistas con el fin de poner en diálogo el sentido práctico de la autonomía con estas tres dimensiones en el marco de la Educación Popular, a partir de la emergencia y producción de las prácticas de los educadores de un proceso organizativo concreto: *Siembra: Colectiva de Educación Popular*. Organización que enfoca en los Pre-Icfes y Pre-Universitarios populares (PIP y PUP) como escenario principal de disputa en la ciudad de Bogotá.

La anarquía, en tanto marco político-epistemológico, amplía la noción de autonomía en contextos sociales y políticos. Sitúa la construcción semántica de la autonomía en la disputa que se libra por la producción de posibilidades de auto-organización y autodeterminación, en las prácticas que se agencian en un marco de relaciones colectivas. Así, las teorías anarquistas brindan nociones claves para comprender la autonomía en su configuración práctica, no sólo desde una perspectiva político-ideológica. En esta investigación, la noción política y social de las teorías anarquistas, pretende poner en diálogo el sentido de la autonomía con el marco de la Educación Popular, desde el lugar de la emergencia y producción de las prácticas.

El propósito de esta investigación de acuerdo a la perspectiva teórica del anarquismo, no es defender la capacidad que tiene un grupo de actuar autónomamente o señalar los alcances de la autonomía de un grupo social determinado, sino comprender los sentidos que emergen en la práctica y su articulación con los elementos que constituyen su proyecto político-pedagógico. La investigación parte del sentido práctico de la autonomía para preguntarse: ¿Cuáles son los sentidos de la autonomía que emergen en la configuración de un proyecto político-pedagógico en el marco de los Pre-icfes populares y Pre-universitarios populares? En ese sentido, no se pretende definir propiamente qué es la autonomía para ajustarla a una lectura de la realidad social, sino presentar las dimensiones sociales y políticas que aparecen relacionadas con la autonomía en el escenario de prácticas sociales y políticas donde se construyen proyectos y horizontes político-organizativos. Así, la autonomía es el punto de llegada y no de partida de esta investigación.

Esta perspectiva teórica implica una construcción metodológica capaz de: 1) Situar al educador popular como sujeto de estudio y observador de su propia práctica. 2) Orientar el abordaje analítico del proyecto político-pedagógico de la colectiva, a partir de la emergencia y producción de las prácticas de los educadores de la colectiva en tres dimensiones: lo pedagógico, lo político y lo organizativo. 3) Reconocer el rol del investigador en el análisis de la experiencia colectiva de la práctica y la distancia que implica abordarla. 4) Identificar el carácter objetivo y subjetivo de las prácticas.

En el *primer capítulo* se explora el sentido político y social de la autonomía a la luz de las teorías anarquistas y marxistas, con el fin de mostrar el desplazamiento teórico de esta noción del campo moral y su resignificación en el campo social y político. Además, se presenta en el marco de la Educación Popular las tensiones y disputas donde se inscriben algunos sentidos de la autonomía en el marco de los movimientos y luchas sociales.

En el *segundo capítulo* de esta investigación se presenta una apuesta metodológica fundamentada en la noción de sentido práctico de Bourdieu, donde se presentan y construyen algunos referentes analíticos para el abordaje etnográfico de las prácticas. Al respecto se presenta una matriz de análisis de cuatro conceptos claves que guardan una relación sistémica para comprender las prácticas en clave tensiones de fuerzas en campos de relacionamiento social y político: trayectoria, posicionamiento, apuesta y horizonte. La matriz de análisis se construye a partir de categorías emergentes de la teoría práctica desde la perspectiva Bourdiana. Estos conceptos operan en dos sentidos, uno como marcos de interpretación para situar y recorrer las experiencias individuales y colectivas, y segundo, ponen en diálogo las narrativas en función de la resignificación de las categorías.

En el *tercer capítulo* se realiza un análisis etnográfico de la experiencia colectiva de Siembra C.E.P., a partir de testimonios, registros y material fotográfico, con el fin de caracterizar el proyecto político-pedagógico de la colectiva, por medio de un recorrido por la experiencia y sus narrativas. Esta caracterización se enfoca en rastrear emergencias, la producción y el despliegue de prácticas políticas, sociales y organizativas de los educadores a partir de los conceptos interrelacionados en la matriz de análisis y su resignificación en la experiencia. Por último, en las conclusiones se presentan los sentidos emergentes de las disputas por la autonomía dentro del colectivo, acudiendo al devenir de las prácticas desde una narrativa de la experiencia reciente. Y se presenta a la colectiva, a modo de evaluación o sugerencias los escenarios de posibilidad y actuación, donde se puede configurar, en sentido práctico, la disputa por la auto-organización y auto-determinación social y política del colectivo.

Capítulo I

Autonomía y Educación Popular

Enseñar no se agota en el “tratamiento”
del objeto o del contenido, hecho superficialmente,
sino que se extiende a la producción de las condiciones
en que es posible aprender críticamente
(Freire, 2017, p.28).

La autonomía es una categoría amplia que no tiene un único marco significado, sino que su construcción e interpretación depende de los aspectos teóricos y epistemológicos en los se enmarque. Así mismo, la Educación Popular tampoco tiene una definición única y universal, en virtud de que esta es una práctica social diversa, construida histórica y discursivamente por una multiplicidad de sujetos en contextos y temporalidades distintas. Así, para establecer una relación entre la autonomía y la Educación Popular, resulta necesario hacer una delimitación que nos permita establecer algunos aspectos sociales y políticos desde los cuales puede ubicarse la autonomía como categoría central de análisis en la construcción de un proyecto político-pedagógico donde se disputa la configuración de las relaciones sociales y organizativas. Así, con el fin de establecer unos referentes teóricos en este capítulo realizaremos un abordaje de: 1) las teorías de la filosofía política cercanas al marxismo y al pensamiento anarquista; registro que desplaza el sentido de la autonomía del campo moral al campo político y ético. 2) Las intencionalidades y posicionamientos políticos en los marcos de acción de la Educación Popular, las cuales marcan un horizonte de sentido sobre las dimensiones sociales y políticas de la autonomía.

1. Marcos políticos-ideológicos de la autonomía

En la amplia trayectoria de la Educación Popular se reconoce que existe una intencionalidad política, la cual se va configurando en el despliegue de horizontes diversos de cambio y apuestas de transformación social que emergen en el marco de múltiples luchas y movimientos sociales. Para comprender las dimensiones sociales y políticas de la autonomía en los marcos de acción social de la Educación Popular, en este apartado abordaremos algunos aspectos teóricos de la filosofía política que resaltan el carácter político de la autonomía en la lucha por la transformación social y la construcción de un “mundo nuevo”. Para ello, mencionaremos brevemente el desplazamiento teórico de la autonomía en las corrientes anarquistas y marxistas que generan una ruptura con la concepción liberal de este concepto. Luego, teniendo en cuenta las críticas de Marx a la autonomía como valor social para alcanzar la emancipación, se abordará cómo esta categoría resulta central para pensar las experiencias emancipatorias, enfatizando en el pensamiento de C. Castoriadis. Posteriormente, a partir de la noción de lo político y la política vamos a problematizar cómo se entiende la autonomía en el marco de la conflictividad social en posturas como la de autoras como Chantal Mouffe, Antonio Negri y Michel Hard, para dar cuenta de cómo el marco de referencia epistemológico y político de la anarquía (desde teorías anarquistas) logra ampliar las dimensiones sociales y políticas para situar nuestra categoría central de análisis desde allí. Con todo, el recorrido teórico que se propone en este apartado pretende establecer unos marcos políticos-ideológicos que permita, posteriormente, comprender en el desarrollo de esta investigación las influencias o afinidades que han generado desplazamientos en prácticas y apuestas transformadoras en el campo de la Educación Popular.

1.1 La dimensión política de la autonomía

La autonomía es un concepto que emerge en la Modernidad y aparece entorno a la concepción del sujeto y las facultades que se le atribuyen. Principalmente, cuando se pone en consideración la capacidad de actuar independientemente de causas externas (libertad) y, simultáneamente, la capacidad y determinar causas y consecuencias en la naturaleza y en sus

propios actos (racionalidad). Allí surge la pregunta por el sí mismo (*self*) en relación con la conducta y la norma (*nomos*). En otras palabras, cuando se le atribuye la racionalidad y la libertad como facultades inherentes del sujeto, surge la pregunta la *autonomía*, entendida como determinación libre y racional de la voluntad. Entonces, ambas facultades (libertad-racionalidad) suponen en el pensamiento moderno una capacidad de autodeterminación y que, en virtud de ello, por vía del derecho natural se le reconocen una serie de derechos individuales que deben garantizarse para el ejercicio de las mismas.

Ahora bien, en el contexto filosófico moderno la autonomía asumirá un carácter moral en virtud de qué dicha capacidad de autodeterminación y elección libre, se pone en función de la normatividad social para regular la conducta humana. Kant es tal vez uno de los primeros filósofos en presentar un acercamiento teórico al concepto de “autonomía” como tal (Schneewind, 2009). El filósofo alemán parte de un marco analítico sobre la libertad y las acciones humanas que lo lleva a concebir la autonomía como la facultad que tienen los seres humanos para autolegislar en el campo de la moral; concibe la autonomía como la capacidad de establecer leyes que permiten guiar las acciones y la conducta de acuerdo al deber, como un imperativo categórico determinado por la razón misma. En la idea del sujeto moral kantiano la autonomía aparece como una capacidad práctica que determina o pone en ejercicio la libertad en sentido positivo (Delgado, 2012), es decir, determina la voluntad racionalmente atendiendo a principios universales de la acción.

La idea del sujeto moral, racional e independiente presente en la noción de autonomía personal de Kant, será un referente para los fundamentos teorías políticas liberales¹. Por

¹ “El liberalismo de algunos utilitaristas se orienta <<al incremento de la autonomía global de un grupo como si se tratara de un solo individuo>>. El liberalismo conservador de los libertarios pretende <<que la autonomía se distribuya espontáneamente>> y en <<dejar intacta la autonomía que cada uno parece (ilusoriamente) haber alcanzado por sí mismo>>. Por su parte, el liberalismo perfeccionista considera que la vida autónoma es valiosa si los planes de vida son aceptables y buenos. Finalmente, el liberalismo igualitario busca: <<maximizar la autonomía de cada individuo por separado en la medida en que ello no implique poner en situación de menor autonomía comparativa a otros individuos>>” (Vázquez, 2003, pp. 805, 806).

ejemplo, J.S. Mill (1859) en su texto *Sobre la libertad*, aunque no utilizan el concepto de autonomía, establecen una serie de principios que operan como condiciones necesarias para defender la libertad en tanto dimensión subjetiva de la individualidad para el ejercicio político. Mill aproxima el concepto de autonomía al concepto de autodeterminación de la voluntad, estableciendo como garantía, para su ejercicio político, la defensa de los derechos del individuo. A partir de esta idea en la corriente utilitarista, la autonomía se entiende como libertad en sentido negativo (Delgado, 2012), en tanto se pone en función de la autorrealización del bienestar individual, el cual delimita la coacción y el control de la conducta social en la forma organización política.

La idea del sujeto moral en la filosofía moderna va a darle sentido a la noción de autonomía en tanto autodeterminación (racional-independiente) y autorealización (bienestar individual), pero además esta noción va a tener efectos en los fundamentos del liberalismo político² y en las formas como se concibe la libertad, ya que termina por suponer una neutralidad ética que garantiza la igualdad de oportunidades para la autodeterminación o autorealización individual. Así, las posiciones liberales terminan por desconocer las condiciones que hacen posible la realización de la autonomía y las particularidades de los sujetos para el ejercicio de la libertad. Según, Delgado (2012), autores como McIntyre, Taylor, Walzer y Sandel coinciden en que el ejercicio de la libertad no puede hacerse independientemente de los contextos y las condiciones sociales. En esa medida, para las posturas comunitaristas la autonomía no puede ser un valor absoluto para la autorealización y autodeterminación del individuo, sino que la autonomía es un ejercicio de la libertad que se enmarca en unos horizontes y valores compartidos intersubjetivamente; la autonomía es necesaria, pero no

² Sobre la concepción moderna y liberal de la autonomía se encontraron algunos trabajos de investigación y artículos que profundizan en ello: *Autonomía relacional: un nuevo enfoque para la bioética* (Delgado, 2012); *La autonomía en el modelo liberal como fuente de opresión. Una reivindicación de la vulnerabilidad* (Vicente, 2015); *Liberalismo igualitario y autonomía personal* (Vázquez, 2003); *La autonomía: principio ético contemporáneo* (Mazo, 2011).

suficiente. Para el comunitarismo debe ampliarse las dimensiones políticas y sociales que ha establecido el liberalismo.

A partir de las críticas del comunitarismo a este liberalismo, se han llegado a establecer más recientemente propuestas filosóficas para ampliar el concepto de ciudadanía y democracia, las cuales han llevado la discusión política a diferentes ámbitos. Sin embargo, con respecto a la autonomía, en las teorías políticas del liberalismo, el utilitarismo y el comunitarismo, la autonomía parece tener un carácter más moral que termina subordinando su carácter político. En estas posiciones políticas se reduce la libertad a la capacidad del sujeto de ajustar su comportamiento a una normatividad social de acuerdo a los derechos y deberes dentro de un orden social institucionalizado. Por el contrario, la autonomía va leerse en términos políticos al situarse en la esfera social como capacidad de transformación en contextos concretos de disputa y lucha donde se ponen en juego relacionamientos sociales instituyentes.

En las revoluciones y movimientos obreros del siglo XIX y XX (Sandoval, 2013), la autonomía se torna un punto central en las discusiones políticas sobre la idea de emancipación social. La libertad como autodeterminación pasa de ser un asunto del individuo a considerarse una lucha y una construcción de la sociedad en su conjunto. En este contexto, el pensamiento anarquista de la época va a considerar la dimensión política de la autonomía mediante el uso teórico y práctico del concepto, el cual se concibe como un principio ordenador y espontaneo de la sociedad que permite formas de lucha contra la dominación y la construcción de métodos para llegar a la emancipación social.

En los primeros movimientos anarquistas, la autonomía aparece como principio rector de una forma de comunidad política, la cual es capaz de enfrentar los efectos políticos, económicos y culturales de la organización moderna de la vida social. En ese sentido, Alfredo Gómez-Muller (2014a) reconoce el anarquismo como un nuevo proyecto moderno de emancipación que nace en el seno de la Modernidad para distanciarse de sus efectos sedimentados en la cultura. Ruptura y cambio que pretende realizar en la repolitización de la sociedad civil y la

reconfiguración de lo político y económico desde formas de organización alternativas fundamentadas en las relaciones sociales.

Por otra parte, esta categoría se tornó polémica para el pensamiento y los movimientos marxistas, quienes rechazaban la idea de la autonomía como un principio o valor absoluto. Massimo Modonesi (2011), en su artículo *El concepto de autonomía en el marxismo contemporáneo*, menciona que para Marx y Engels la autonomía aparece en dos sentidos, como independencia y como emancipación. El primero como un dato relativo a las relaciones de dominación que determinaba la independencia del sujeto-clase, pero no la exterioridad sino desde la lucha y contraposición que la atraviesa. Y, el segundo, como emancipación, es decir como objetivo, la autodeterminación como la expresión del poder autónomo de la clase obrera que solo aparece en sentido prescriptivo como sociedad futura. En otras palabras, la autonomía solo puede ser comprendida como parte del proceso de subjetivación política, pero únicamente de la clase *para sí*, como emergencia o dato relativo. Y, en otro sentido, como proyección de sociedad futura del comunismo.

No obstante, advierte el autor, no hay una teorización sobre la autonomía en la obra de Marx y Engels, sino en algunas corrientes y autores marxistas. Modonesi (2011) menciona que una de las primeras apropiaciones del concepto de autonomía como autodeterminación como expresión de poder y emancipación social la encontramos en Rosa Luxemburgo y Gramsci, quienes vinculaban el concepto con las prácticas y experiencias realizadas en los consejos obreros³, los cuales permitían un diálogo entre el ser social y la conciencia social. Donde la autonomía deja de ser una mera existencia subjetiva de la clase *para sí* en función del partido y pasa a ser el movimiento de la clase como espontaneidad consciente en la coordinación estratégica y organizativa de actos políticos de masas (Modonesi, 2011). Por otra parte, el

³ “Toda la producción teórica del *consejismo* gira alrededor de la idea de autonomía social y política de la clase trabajadora como conjunto de prácticas y de experiencias de autodeterminación que se despliegan en dirección de la ocupación y autogestión de las fábricas. Al mismo tiempo, esta centralidad no se traduce en una teorización del concepto de *autonomía* en cuanto tal” (Modonesi, 2011, p. 28).

autor menciona que el concepto de autonomía como conjunto de experiencias y prácticas emancipatorias que determinan un proceso de subjetivación política tendrá lugar central en el pensamiento de Castoriadis (1946), principalmente, en su obra *Socialismo o barbarie*.

Hasta el momento hemos tratado de mostrar cómo el pensamiento anarquista y marxista desplazada el concepto de autonomía a una esfera de lo social y lo político para pensar la emancipación social. Ahora, este concepto resulta más central y es más abordado en el pensamiento anarquista que en el marxismo, si se quiere, más ortodoxo. No obstante, antes de abordar esta categoría en el pensamiento anarquista, vamos a mencionar algunos aportes teóricos sobre la autonomía que encontramos en una de las posiciones más heterodoxas del marxismo.

1.2 La autonomía en el planteamiento político de Castoriadis

Castoriadis es uno de los autores del marxismo heterodoxo que retoma el concepto de autonomía para explicar la tensión dialéctica entre *lo instituido* y *lo instituyente* en el campo social histórico, las cuales son prácticas sociales contrarias a partir de las cuales se definen horizontes políticos; una tensión dialéctica que permite posicionar la autonomía en la relación a *la política* y *lo político* como dimensiones determinadas por lo social. Para Castoriadis (1986a), lo instituyente son aquellas prácticas alternativas que cuestionan la vida social y colectiva para determinar y organizar formas de existir, que resisten a las prácticas instituyentes o prácticas que son reproducidas tradicionalmente para preservar el orden que determina la vida social. La ruptura entre lo instituido y lo instituyente surge cuando una sociedad es capaz de poner en tela de juicio las leyes, normas que rigen los modos de existencia (Castoriadis, 1986b). Es decir, cuando lo instituyente se configura como un espacio de interminación o apertura para la creación ontológica de lo social, cuando ella misma es capaz de resistir la pretensión de autoconservación de aquellas particularidades que le permiten pensarse en su conjunto. Pretensión determinada por la dimensión conjuntista-identitaria de *lo instituyente*.

El autor griego retoma el concepto de autonomía para replantear el proyecto revolucionario del socialismo a la luz de una crítica al marxismo ortodoxo, basado en que la lectura determinista del desarrollo histórico terminó por instaurar una política burocrática que le permitió a una clase dominante enajenar a los trabajadores con otras lógicas de poder. En ese sentido considera necesario pensar un nuevo objetivo revolucionario: “El movimiento socialista debía plantearse como finalidad la autogestión obrera del conjunto de las actividades sociales, en el marco de un ejercicio efectivo del poder de las masas por vía de organismos autónomos como los consejos obreros y las asambleas populares” (Poirier, 2006, p. 36).

Así, el campo social histórico la autonomía se configura como posibilidad de creación ontológica que constituyen los sujetos con sus acciones, haciendo posible la aparición de formas de existencia que ponen en duda formas del ser instituidas en lo que el autor llama magma de las significaciones de imaginario social o *magma social* (Castoriadis, 1986a); una red de significaciones que atraviesan y dirigen la vida social. No comprende la autonomía como una cuestión epistemológica o filosófica sino como una cuestión política que debe romper con las lógicas conjuntistas-identitarias o instituyentes de la sociedad desde la libertad y la reflexión de su propia actividad instituyente en la autogestión y el autogobierno; dos dimensiones políticas desde donde se disputa el posicionamiento frente a las condiciones instituidas de heteronomía (Castoriadis, 1986b). Por lo tanto, podemos reconocer que lo instituyente es un potencial de la vida social para autodeterminarse cuando la colectividad social se reconoce el campo de *lo político* y se distancia de la noción estrecha de *la política* como escenario de cambio o transformación. En ese sentido, Castoriadis nos permite situar la autonomía en la tensión dialéctica entre lo instituyente y lo instituido como dimensiones en las que se configura el entramado de significaciones del campo social histórico.

Modonesi (2011) menciona que, en *Socialismo o barbarie*, Castoriadis termina por concebir la autonomía como un proceso emancipatorio que se configura como una praxis caracterizada por las experiencias de autodeterminación, que de acuerdo a lo mencionado más arriba, se mueven en un entramado de significaciones entre lo instituyente y lo instituido del magma

social. En esa medida, la autonomía es para Castoriadis (1986b) una característica de la vida social, un medio para la configuración del mundo social y un horizonte que proyecta nuevas formas de vida social. Así, la autonomía es el punto de partida, el medio y el fin. En palabras de Modonesi (2011):

SoB [Socialismo o Barbarie] pone en el corazón de la dinámica política la autonomía entendida como propiedad o característica del sujeto y la acción y, al mismo tiempo, la despliega como proceso emancipatorio que pasa por, pero no termina en el socialismo; sino que el socialismo amplía y “organiza” [...] La autonomía no es un solo un recurso ni un mero escenario de emancipación, sino un proceso impulsado por un recurso y un recurso desarrollado por un proceso (p. 31).

No obstante, Modonesi aclara que en la aproximación teórica de Castoriadis no hay una distinción clara entre autonomía y autonomización, el primero como horizonte emancipatorio y el segundo como proceso emancipatorio. Lo cual dificulta su comprensión en tanto principio, medio y fin. Así mismo, considera que esta ambigüedad no termina por resolver un problema central en la discusión con el marxismo, a saber, el esencialismo de la autonomía. En la medida en que no se distingue el horizonte y el proceso, hay una confusión conceptual que lleva a pensar en la autonomía como un escenario externo a la conflictividad social y que se sale de ella sin pensar en las profundas relaciones de dominación que atraviesan a la clase (Modonesi, 2011, p. 35).

Con todo, en Castoriadis no encontramos solamente una teorización política sobre la autonomía en relación con la emancipación social, sino que problematiza su significado entorno al despliegue de las luchas y conflictos sociales entorno a la política y lo político. Escenarios donde se disputan los horizontes en los que se proyecta la sociedad y la configuración de un nuevo orden. Por eso consideramos en el siguiente apartado se va a problematizar la categoría de autonomía en relación a lo político y la política.

1.3 La autonomía contemplada desde lo político y la política

Ahora bien, el problema de la autonomía se ha situado en la reflexión entre *la política* y *lo político*, para superar la ambigüedad entre la interioridad y exterioridad de la vida social que esta supone. La apuesta por la autonomía como capacidad de autodeterminación social supone una posibilidad de establecer un orden independiente de las otras condiciones y tensiones sociales. Aspecto relacionado con una de las críticas más comunes al anarquismo, a saber, pretender la emancipación sin pasar por las tensiones y mediaciones institucionales. Desde algunas teorías políticas esta posición se lee como si la apuesta por la autonomía en ese sentido, fuera dar un salto para caer en un vacío metafísico, donde esta no significa nada en relación con la realidad; como si la autonomía pretendiera un atomismo social. Pero antes de llegar a exponer la ampliación e interpretación de este concepto en el pensamiento anarquista, en este punto se busca poner en diálogo el concepto de autonomía con otras teorías y posiciones que nos permitan situar la discusión sobre la autonomía en términos políticos sin llegar a un abordaje complejo de corrientes políticas desborde las pretensiones de esta investigación.

Chantal Mouffe (2011) problematiza el carácter político de la autonomía. En su libro *Entorno a lo político*, se aproxima a la distinción entre *la política* y *lo político* enfatizando en que, desde distintos desarrollos teóricos podemos reconocer *la política* como las prácticas instituidas para establecer un orden y *lo político* como el escenario constitutivo de las sociedades humanas. Nociones que, dentro de su análisis, se distancian de la lectura liberal de las prácticas democráticas, las cuales consideran *la política* como un escenario de libertad donde se llega a un consenso para salvaguardar la democracia. Desde una lectura posmarxista, la autora señala la lectura liberal de *la política* desconoce la conflictividad existente en el campo de *lo político*, como escenario de las relaciones humanas que permiten un ejercicio democrático de *la política*. En ese orden de ideas, la filósofa menciona que *lo político* debe incidir en el espacio de lo institucional desde su pluralidad antagónica, ya que de este modo se abre un campo de posibilidades para nuevas identidades políticas que puedan

movilizar prácticas hegemónicas o contrahegemónicas desde las cuales se pueda establecer un orden en el capo de *la política*. En su obra, Mouffe (2011) declara:

Estoy convencida de que lo que está en juego en la discusión acerca de la naturaleza de “lo político” es el futuro mismo de la democracia. Mi intención es demostrar cómo el enfoque racionalista dominante en las teorías democráticas nos impide plantear cuestiones que son cruciales para la política democrática. Es por eso que necesitamos con urgencia un enfoque alternativo que nos permita comprender los desafíos a los cuales se enfrenta la política democrática en la actualidad. (p. 16).

Por este motivo, su alternativa la concibe como un pluralismo democrático que permita institucionalmente la presencia de la conflictividad social en el escenario de la política donde se dan las confrontaciones por el poder en términos de hegemonía. No obstante, Chantal Mouffe (2011) menciona en el campo de la discusión política hay posiciones emergentes que buscan una reinterpretación del escenario de *lo político*. Por ejemplo, la posición que defiende Jozef Beck, quien considera que debe reinventarse la política más allá de las nociones del Estado-nación y Giddens, quien por su parte reconoce el ejercicio de la política no en términos burocráticos sino en términos de la política de la vida, los cuales se desarrollan en escenarios postradicionales como sub-política. Desde estas perspectivas se reconoce que el establecimiento de un nuevo orden social está determinado por la democratización de las instituciones mediante el diálogo público. Ejercicio democrático en el cual: “El objetivo es promover el valor de la autonomía en la gama más amplia posible de las relaciones sociales y esto requiere el establecimiento de esferas públicas de pequeña escala, en las cuales los conflictos de interés puedan resolverse mediante el diálogo público” (Mouffe, 2011, p. 52) Ya que allí se reivindican estilos de vida que se están configurando en la conflictividad misma de las relaciones sociales que fomentan la reflexividad. (Mouffe, 2011).

No obstante, para Chantal Mouffe, estas prácticas pueden considerarse como prácticas de resistencia que se configuran como anti-hegemónicas, pero no logran configurarse como contra-hegemónicas porque no se articulan con prácticas políticas que determinen una lucha

por el poder. En *Agonística*, Mouffe (2014) lo reafirma cuando menciona que, en prácticas políticas que comprenden la conflictividad de *lo político* en lo social desde conceptos como la multitud, la democracia “se expresa en un conjunto de minorías activas que no aspiran a transformarse en una mayoría y que desarrollan un poder que niega convertirse en gobierno” (Mouffe, 2014, p. 81). Ahora, ¿Realmente, estas no son una alternativa para configurar un poder contrahegemónico? ¿Podría darse por superada esta discusión como la plantea Chantal Mouffe? ¿La anarquía permite una lectura distinta de *lo político* en términos de la conflictividad social para pensar un ejercicio de poder que pueda configurarse como contrahegemónico? Por ahora no resolveremos estos interrogantes, pero señalan una guía para seguir abordando teóricamente el problema en el desarrollo de la investigación.

En el siguiente apartado se va a buscar ampliar y enfatizar el concepto de autonomía entendida desde distintas teorías o posicionamientos anarquistas, ya epistemológicamente sitúan esta categoría social y políticamente en la tensión entre teoría y práctica. Aspecto que resulta fundamental para entender el carácter emancipatorio de la lucha más allá de los términos en los que los pone Castoriadis y resulta fundamental para pensar la autonomía en relación entre *lo político* y *la política* que presenta Chantal Mouffe.

1.4 Fundamentos políticos de la autonomía en las teorías anarquistas

Una de las mayores críticas que ha recibido el pensamiento anarquista apunta a señalar la contradicción que supone eliminar el Estado sin pasar por su mediación política. “Tradicionalmente, la relación entre la anarquía y lo político ha sido pensada a partir de esta racionalidad binaria de la contradicción, en el que cada término de la contradicción excluye al otro” (Gómez-Muller, 2014b, p. 21). Sin embargo, si realizamos una lectura del anarquismo teniendo en cuenta la distinción entre *la política* y *lo político*, podemos aclarar en qué medida las implicaciones del anarquismo en tanto teoría y práctica superan dicha contradicción, desde la cual sus críticos lo desconocen como proyecto político legítimo y viable en distintos escenarios de disputa.

En primer lugar, la autonomía social que el anarquismo trata de reivindicar no se posiciona únicamente frente al Estado y las estructuras de poder verticales de autoridad, debido a que reconoce que la capacidad de decisión de la sociedad también está determinada por la producción y reproducción de misma de la vida en términos materiales y simbólicos. Lugar de enunciación que amplía los sentidos y valores de la autonomía como proyecto político emancipador. Landauer es uno de los filósofos anarquistas que logra ampliar esta visión cuando asume *lo político* como una serie de transformaciones históricas de lo social que pueden entenderse en tres momentos: topías, utopías y revoluciones (Gómez-Muller, 2014b). Las topías son expresiones de estabilidad relativa de la multiplicidad de la vida social que se transforman históricamente por revoluciones políticas o transformaciones histórico-institucionales. Las utopías son los recuerdos que permanecen vivos de las aspiraciones sociales a instituir un nuevo orden de cosas para ordenar la vida social. La utopía no como un recuerdo que rememora el pasado, sino como una memoria que se activa para transformar el presente:

En toda topía hay elementos de lo utópico, a la vez en tanto que memoria del deseo de emancipación de tiempos pretéritos y en tanto que aliento crítico del tiempo presente; en otros términos, hay un pasado y un por-venir utópicos que se reúnen <<en un conjunto complejo de recuerdos (*Erinnerungs*), voluntades y sentimientos>> para intervenir <<subterráneamente>> en el presente de la topía (Gómez-Muller, 2014b, p.31).

En ese sentido, la utopía no se agota en la revolución política o de Estado, sino una revolución con un significado más profundo que apunte a los cambios en los valores y sentidos construidos en la cultura. Landauer reconoce esta la revolución cultural como un proceso de larga duración para la transformación de un espíritu-común⁴ capaz de configurar modos de

⁴ “El filósofo anarquista llama <<espíritu común>> (*gemeinsame Geist*) al sistema de tales imaginarios y prácticas que por su contenido y función difieren radicalmente de la ideología en el sentido marxiano del concepto” (Gómez-Muller, 2014, p.33). Para Landauer, el espíritu puede ganarse o perderse de acuerdo a la posibilidad que tienen las prácticas sociales de crear sentidos que inauguren proyectos o proyecciones que partan de la experiencia presente del pasado, pero sin estar determinado por este.

vida distintos por medio de una producción simbólica y material, en virtud de la cual se organiza la diversidad de la actividad humana como un entramado de prácticas sociales que conservan su autonomía en la instauración de relaciones sociales o producción de sentido:

El sentido y el valor son construcciones culturales o imaginarios sociales que aseguran vínculos simbólicos entre los humanos y toman cuerpo en modos de vida específicos que comportan en particular prácticas sociales y económicas basadas en la cooperación, el compartir solidario y la ayuda mutua. (Gómez-Muller, 2014b, p. 33).

Ahora bien, el proyecto político de emancipación social que ha planteado el pensamiento anarquista como movimiento teórico-práctico articulado en distintos momentos históricos, no parte de determinar una estructura para la realidad social mediante la imposición de un sistema; por el contrario, pretende ampliar el análisis de la pluralidad de relaciones sociales a partir del reconocimiento de la conflictividad en la que se configuran espontáneamente las prácticas sociales. En ese sentido, el anarquismo resulta un método práctico que integra lo político y lo económico en la esfera social para rechazar toda forma de absolutismo teórico que pretenda determinar un orden de la vida social coercitivamente o mediante un poder externo a ella. Así, la emancipación se concibe como el resultado de la transformación de las relaciones sociales de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo como plantean otras posturas políticas⁵. En ese sentido, para el anarquismo: “En el plano epistemológico se trataría por lo tanto de rechazar todo fundacionalismo y, en el plano político, de rechazar toda forma de absolutismo teológico-político” (Pereira, 2014, p. 75).

Proudhon (1971) en *El principio federativo* reconoce que el orden político descansa en dos principios contrarios que se relacionan dialécticamente, a saber, la libertad como capacidad de decisión y emancipación individual y colectiva (autonomía), opuesta la autoridad, como una serie de relaciones sociales instituidas para mantener un orden. Sin embargo, el filósofo

⁵ El anarquismo se distancia del marxismo ortodoxo, en la medida en que reconoce que la transformación de la realidad solo es posible mediante el cambio de condiciones materiales de las relaciones sociales de producción y, se distancia del liberalismo político, en tanto concibe la esfera política como una dimensión separada de lo social que logra establecer acuerdos para mantener la paz y el orden.

anarquista no se refiere a principios absolutos o ideales que fundamentan *lo político* o un orden social, sino principios bajo los cuales se establece un orden o una serie de relaciones producto de acciones humanas (Pereira, 2014). Por lo tanto, el análisis de dichas relaciones se configura como un método práctico que busca establecer un equilibrio entre la libertad y la autoridad presente en las fuerzas sociales en lucha. Equilibrio que en su apuesta teórica se puede alcanzar en la configuración de dos formas de orden, el federalismo en tanto resulta la expresión de un orden político que instituye una forma pública de autoridad basado en un modelo de asociación horizontal y libre que permita la toma de decisiones colectivas (autonomía). Y el mutualismo como un orden económico que expresa la organización de fuerzas materiales y simbólicas mediante redes de solidaridad y apoyo mutuo (autogestión).

Para Proudhon la anarquía funciona como un método práctico para articular la relación dialéctica entre libertad y autoridad de tal forma que emerjan formas de auto-organización y autodeterminación de las relaciones sociales, capaces de enfrentar las condiciones de dominación producto de la desigualdad social generadas por formas desiguales de relacionamiento. Por lo tanto, en virtud de la comprensión de la conflictividad social como factor determinante del orden político:

El anarquismo conduce pues a rechazar la definición de lo político como esfera de poder trascendente del cual la acción política buscaría apoderarse. El anarquismo conduce a adoptar dos otras definiciones de lo político: Por un lado, la política como conjunto de relaciones conflictuales entre grupos sociales y, por otro, la política en tanto que relaciones de discusión que permiten adoptar decisiones de coordinación. (Pereira, 2014, p.91).

En esa medida, el anarquismo reconoce *lo político* como escenario de conflictividad social, pero no desconoce del todo *la política* como escenario estratégico de disputa para la toma de decisiones y formas de acción. Es decir, lo que desconoce es la legitimidad de *la política* en los márgenes de lo institucional y del Estado. En palabras de Irene Pereira (2014): “el anarquismo se opone a lo político si definimos éste como esfera trascendente, separada de lo social, según el modelo del Estado” (p. 89). Esto quiere decir que la práctica anarquista se asume como *política* cuando se disputa escenarios de participación con formas políticas

institucionalizadas para enfrentar la desigualdad social. Pero en virtud de la organización de lo común, cuyo centro es la cuestión social, la práctica anarquista se transforma en *antipolítica* en tanto reconoce que la transformación social se logra por medios no políticos sobre los cuales es posible disolver o tomar distancia del Estado como escenario político de resolución de lo social. Actividad política que busca configurar una institución no-estatal de relaciones sociales (principio de autoridad) que permitan la autodeterminación y organización libre (autonomía). En términos de una política anarquista:

[L]a institución política de lo social no remite al poder organizado de unos cuantos ni a un aparato burocrático que esté más allá de la participación real y las aspiraciones concretas de los involucrados. Ella es institución en cuanto pone de manifiesto un vínculo humano no-jerárquico donde es posible la organización de la vida social, donde la acción común tiene un lugar específico y el ser humano se ocupa colectivamente de la cosa pública (Paredes, 2014, p.120).

Ahora bien, la solidaridad, la ayuda mutua, la asociación libre, la horizontalidad son formas relación social que aparecen en el pensamiento anarquista clásico como principios que ayudan a orientar las prácticas sociales a partir de los cuales se va a empezar a disputar en el orden de *lo político* la emancipación social. Principios que pueden resultar fundamentales para pensar la autonomía, ya que hoy en día son apropiadas en los discursos de diferentes grupos y organizaciones sociales en sus proyectos emancipadores⁶. No obstante, no se puede olvidar que estas fueron teorizadas por algunos filósofos anarquistas (Proudhon, Bakunin, Kropotkin, entre otros) en el siglo XIX de acuerdo a los estudios sobre las revoluciones y asociaciones obreras de la época desde una visión racionalista y cientificista, la cual tiende a hacer una lectura antropológica como instinto de sociabilidad natural. Lectura que resulta problemática desde esa perspectiva ya que omite la diversidad de tensiones concretas de la sociabilidad humana. Sin embargo, Leopoldo Múnera (2014) aclara que tales concepciones de lo social fueron utilizadas como base ética y moral para pensar *lo político*, especialmente, para distanciarse de la concepción contractualista de dichos instintos de sociabilidad humana. Así mismo, el sentido de estos principios debe ampliarse desde otras lecturas del anarquismo

⁶ Principios que aparecen en la Coordinadora de Procesos Populares en Lucha y en Siembra C.E.P..

y las apropiaciones prácticas que ha tenido. Si bien, hasta este punto se ha intentado hacer una presentación de los aspectos centrales de la teoría anarquista que resalten un enfoque epistemológico para leer las dimensiones sociales y políticas. Es importante tener en cuenta que estos se han entendido y reformulado en un largo devenir histórico de las luchas de los movimientos sociales. No es propio de una única perspectiva teórica sujeta a un momento histórico determinado; no debería hablarse de un anarquismo, sino de anarquismos. La anarquía como lugar para pensar distintas manifestaciones de lo social en relación con la autonomía como capacidad autoinstituyente:

Es pertinente partir de la noción de autoinstitución para pensar las formas de hacer política y las significaciones de los movimientos anticapitalistas, a que permite verlos como sujetos en permanente creación de sus prácticas e imaginarios instituyentes (Sandoval, 2013, p. 31).

En su texto *Prácticas libertarias y movimientos anticapitalistas*, Hugo Marcelo Sandoval Vargas (2013) menciona que el devenir histórico del anarquismo como movimiento y forma de pensamiento no-estatal debe comprenderse a partir de las relaciones sociales que instituyen prácticas y acciones de los sujetos que configuran diversos de proyectos y horizontes políticos-organizativos. El foco de atención debe estar sobre las prácticas e imaginarios instituyentes que expresan las tensiones entre relaciones heterónomas y prácticas autónomas, teniendo en cuenta que estas escapan a una lectura lineal de la historia. Debido a que tensiones se presentan como rupturas y discontinuidades que han quedado ocultas la historia, frente a otras formas de hacer política y organizarse. En ese sentido, para Sandoval:

El hacer pensante del movimiento anarquista no tiene un centro-raíz, sus posicionamientos ético-políticos y formas de hacer política se despliegan de un modo transversal, además, considero que existe una simultaneidad entre sus nociones y prácticas: un posicionamiento libertario es al mismo tiempo una significación y un hacer instituyente. (Sandoval, 2013, p 35).

Por lo tanto, para comprender cómo se sitúan los proyectos marginales y autonómicos, el autor, retomando a Benjamin, propone hacer una lectura a contra pelo de la historia, a partir del cual se comprenda su emergencia como discontinuidades y momentos de ruptura del devenir histórico. “La historia a contrapelo un trabajo que toma momentos del pasado que

significan ruptura y crean constelaciones que vinculen esos instantes de rebelión con instantes de rebelión que han irrumpido a lo largo del transcurso histórico” (Sandoval, 2013, p. 38). Por un lado, bajo esta perspectiva podemos reconocer en el anarquismo un carácter multiforme y abierto que reconoce el despliegue dialéctico y antagónico de los sujetos en su capacidad “de hacer grietas en la sociedad heterónoma mediante sus prácticas, sus horizontes ético-políticos y sus proyectos” (Sandoval 2013, p. 61). Por otro lado, el movimiento anarquista es un despliegue transversal de hacer política que reconoce el carácter múltiple y heterogéneo de prácticas que no se subordinan unas a otras, sino que coexisten en la cotidianidad de la vida social. De tal manera que no puede determinarse desde una única perspectiva teórica, si no que:

En este abordaje no hay una forma jerárquica de proceder metodológicamente, no hay un centro-raíz que guíe las perspectivas epistémicas, desde la cual se desplieguen todas las nociones y proposiciones, tampoco hay un camino preestablecido, son categorías que se piensan desde la incertidumbre, pretenden estar abiertas y en permanente recreación y actualización [...] en las formas de hacer política de los movimientos anticapitalistas las categorías de acción directa, descentralización/federalismo, autogestión, apoyo mutuo y autonomía son simultáneamente prácticas y significaciones, y que conviven en una relación de complementariedad, pues ninguna práctica-significación subordina a otra. Se trata de trabajar con estas categorías de manera transversal para que no desaparezca la multiplicidad ni la heterogeneidad (Sandoval, 2013, pp.34, 35).

En este apartado se puede establecer que la perspectiva del pensamiento anarquista: 1) sitúa el problema de la autonomía más allá de la relación con el Estado y amplía la noción de lo político; 2) concibe la transformación social en el orden de lo material y lo simbólico; 3) concibe la disputa del orden social como un elemento práctico en la construcción de nuevas relaciones; 4) establece como dimensión social-política la organización colectiva; 5) establece la anarquía como enfoque epistemológico para pensar la autonomía como categoría relacional ligada a la tensión teórico-práctico en la configuración de horizontes político-organizativos.

2. Dimensiones sociales y políticas de la autonomía en la Educación Popular

Una vez abordados los referentes teóricos y conceptuales que permiten ubicar la autonomía en determinados marcos político-ideológicos, en este apartado se buscará delimitar los marcos de interpretación de aquellas prácticas de auto-organización y autodeterminación que dan sentido a la autonomía en el contexto de las luchas y movimientos sociales Latinoamericanos, especialmente, en el campo de la Educación Popular. Para ello, en primer lugar vamos a presentar brevemente de dónde emerge el concepto de autonomía en el contexto latinoamericano acudiendo a unas matrices socio – políticas que permitan presentar un panorama general. En segundo lugar, abordaremos desde el estado del arte de esta investigación, las dimensiones sociales y políticas de la autonomía relacionadas con experiencias educativas concretas enfocándose en dos apartados distintos: uno enfocado en las lógicas de auto-organización y, el otro, en la autodeterminación individual y colectiva a la luz de la dimensión ético-política de la Educación Popular.

2.1 La autonomía en el contexto socio político latinoamericano y la Educación Popular

Para ubicar la categoría de autonomía, Maristella Svampa (2010) identifica cuatro matrices socio-políticas que sirven para analizar las luchas y movimientos sociales en América Latina: la indígena comunitaria, la nacional popular, la izquierda clásica o tradicional y una “nueva” narrativa autonomista. En esta investigación no se tendrá en cuenta las luchas por la autonomía indígena inscritas en la matriz “indígena comunitaria”, sino aquellas posiciones cercanas a la “nueva” narrativa autonomista, la cual emerge en la disputa de los movimientos populares por el orden social mediante acciones colectivas distanciadas de formas políticas tradicionales y que ampliaron las prácticas de organización y los horizontes políticos de la lucha en diferentes esferas del poder⁷. Por una parte, para la autora en la nueva narrativa autonomista podemos identificar que:

⁷ Autores como Raúl Zibechi (2017) y Claudia Korol (2007) mencionan que el concepto de autonomía aparece en el contexto de los movimientos sociales como parte de una declaración ideológica de principios políticos

En términos generales, la autonomía aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la “autodeterminación” (en el sentido de Castoriadis, “dotarse de su propia ley”). Por ello, su dinámica tiende a desplegarse en la tensión inscrita entre la afirmación de un ethos colectivo libertario (la autonomía como horizonte utópico) y el repliegue diferencialista-identitario (la autonomía como valor refugio)” (Svampa, 2010, p. 19).

Por otra parte, para Norma Michi, Álvaro Javier Di Matteo y Diana Vila (2012) existen cuatro campos de acción que se articulan en la lucha de los movimientos sociales autónomos: “Nos referimos a: a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno en sus territorios. Estos tres campos de acción, representan procesos específicos a la hora de producir cultura y subjetividades” (Michi, et al., 2012, p. 25). Para los autores, estos campos de acción de los movimientos sociales autónomos van a ser relevantes para desarrollar sus propias experiencias educativas y emprenden sus propios proyectos político-pedagógicos. Debido a que en el devenir histórico de las luchas de los movimientos sociales latinoamericanos, las experiencias educativas toman un papel fundamental en la medida en que se asume que para lograr subvertir el orden social establecido es necesaria una formación política de los sujetos.

Nora Gluz y Fernanda Saforcada (2007), en *Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos* mencionan que existen dos líneas de investigación centrales para estudiar la autonomía en relación con las experiencias educativas de los

determinados por grupos y actores sociales cuyas formas de organización buscan alternativas a las lógicas políticas modernas establecidas en el orden estatal. Sin embargo, Zibechi enfatiza que con la influencia del movimiento zapatista en el escenario de las organizaciones sociales latinoamericanas, surgieron nuevas apuestas por construir autonomías integrales, debido a que se logró reconocer que: “La autonomía debe abarcar todos los aspectos, desde las ideas hasta la producción y la reproducción de la vida” (Zibechi, 2017, p. 40).

movimientos sociales⁸. Allí mencionan que, en la primera línea, el concepto de autonomía aparece en la matriz de los proyectos modernizadores y políticas neoliberales para mejorar la educación en las décadas del 80 y 90 en América Latina. En la segunda línea de investigación se encuentra el concepto de autonomía relacionada con la respuesta de los movimientos sociales frente a construcción de modelos políticos-pedagógicos alternativos, capaces de poner la formación política en función de los intereses y horizontes emergentes de la lucha de los sectores populares. En esta línea encontramos un abanico de posibilidades que abrieron los movimientos populares para posicionar nuevas formas autodeterminación frente al Estado y la escuela, pero también a encontrar formas de autogestionar prácticas alternativas de educación⁹. Dentro de este abanico, el profesor Alfonso Torres Carrillo (2017), en *Las organizaciones populares y la política* profundiza en la dimensión política de las organizaciones sociales urbanas a partir de los resultados de una investigación sobre la influencia de organizaciones de la ciudad de Bogotá. En este artículo señala que la intencionalidad política de las organizaciones no solo se concreta en distintos proyectos sociales y articulación de sujetos alrededor de necesidades concretas, sino que se encuentra atravesada de intereses utópicos en la construcción de nuevos horizontes.

Ahora bien, la Educación Popular se ha configurado como un campo diverso de acción y reflexión para aquellas prácticas educativas que tienen la intencionalidad política de disputarse el lugar que ocupan los sectores populares en el orden social y su participación en las transformaciones de las condiciones de explotación y dominación a las que se encuentran sometidos. Aunque algunos autores han apostado por tratar de conceptualizar qué es la

⁸ Vale la pena mencionar que aunque estas dos líneas de investigación se delimitaron a partir de una investigación sobre la experiencia de Escuelas en Argentina y, aunque nos sirven para situar la categoría, no reducen el amplio campo de reflexiones sobre los problemas de educación en los movimientos sociales Latinoamericanos. Disney Barragán y Alfonso Torres (2018) en su artículo, *Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales*, presentan un corpus de producción bibliográfica más amplio respecto.

⁹ En este punto la autogestión aparece en su dimensión auto-organizativa más que en su dimensión económica.

Educación popular¹⁰, reconocen que su significado es muy amplio y debe precisarse en el marco político y social en el que se presentan distintas apuestas político-pedagógicas. Al respecto el profesor Alfonso Torres (2000) afirma: “La Educación Popular como práctica y como discurso ha estado en un permanente proceso de replanteamiento en cada país, en muchos casos sin acudir al referente de la “refundamentación”. Estos reposicionamientos hoy son más pertinentes, dada la complejidad de los cambios que estamos viviendo en cada contexto, región y campo de trabajo” (p. 3).

En el marco de la construcción de nuevas apuestas y posicionamientos en el devenir de las luchas sociales, se han presentado una serie de desplazamientos que han ampliado la noción de lo político, lo popular, los sujetos y los aspectos metodológicos en la educación popular (Torres, 2000). Pero, aunque no podemos acudir a un concepto universal de Educación Popular, sí podemos atender a un “núcleo común” (Torres, 2014, p. 14), a partir del cual es posible identificar en líneas generales las dimensiones que componen su marco político-ideológico. Por una parte, menciona que en su dimensión política, la Educación Popular parte de la lectura crítica de la realidad, el orden social y la educación, se configura a partir de una intencionalidad política de transformación social y busca contribuir a la formación de sujetos educativos capaces de reconocer su papel activo en la historia. En su dimensión pedagógico-educativa, la Educación Popular pretende encontrar metodologías que le permitan formar nuevas relaciones para la producción de un sujeto pedagógico, capaz de promover la participación social, la construcción colectiva de conocimiento y el diálogo de saberes. Y, por último, en su dimensión social podemos identificar una disputa por la autoafirmación de identidades y subjetividades (individuales y colectivas) en la construcción de relaciones sociales y organización social.

¹⁰ Alfonso Torres presenta a manera de síntesis abierta su propia definición de Educación Popular: “Por EP entenderemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías” (Torres, 2014, p.22).

Estas dimensiones sociales y políticas se hacen operativas en la articulación concreta de las prácticas donde emergen los sentidos y significados de las acciones colectivas en la Educación Popular. En su texto *La Educación Popular en el Siglo XXI. Una Resistencia Intercultural desde el Sur y desde Abajo*, Mejía (2015) plantea que se ha consolidado seis ámbitos que permiten identificar los campos de actuación en los que se inscriben las prácticas de los educadores populares en sus político-pedagógicas para la transformación social y la producción de subjetividades críticas. Ámbitos de: 1) Individuación, donde se desarrollan prácticas educativas de subjetivación que llevan a los sujetos a reconocerse como actores sociales; 2) socialización, procesos educativos al interior de espacios de interacción social del sujeto para replantear roles; 3) vinculación a lo público, donde se realizan prácticas para disputarse los intereses colectivos en el escenario de lo público 4) vinculación a movimientos y formas organizadas, como espacios donde se definen las políticas de actuación y se entretejen imaginarios colectivos para configurar apuestas; 5) ámbitos de construcción de gobernabilidad, donde las prácticas se centran en participar en formas de gobierno y 6) masividad, las prácticas se enfocan en construir apuestas en espacios masivos (Mejía, 2015, pp. 114, 115).

De acuerdo a esta perspectiva, la autonomía aparece en escena en el cúmulo de la Educación Popular, cuando las prácticas se inscriben principalmente en ámbitos de vinculación a lo público (3) y vinculación a movimientos y formas organizadas (4), en virtud de la configuración de la apuesta político-pedagógica, el proceso de subjetivación de los participantes del proceso implica la autoafirmación y auto-organización de los actores mismos en tanto que socialmente vinculados. Pero ¿Cómo operan las dimensiones sociales y políticas en la Educación Popular en la configuración de la autonomía? ¿Qué significados adquiere la autonomía en la articulación de dichas dimensiones?

2.2 Capacidad social de auto-organización y autodeterminación frente al proyecto educativo del Estado

Hasta donde hemos visto la autonomía en su dimensión social y política se configura en la construcción de proyectos políticos, acción colectiva, producción de subjetividades y horizontes en el marco de las luchas por la transformación y emancipación social. No obstante, la autonomía se entiende como una categoría relacional mediada por las tensiones y contradicciones que se presentan entre los sentidos de la vida social y las lógicas de acción, las cuales se encuentran mediadas por institucionalmente en la configuración hegemónica de la producción material y simbólica de la vida misma. En el marco de las luchas sociales, la autonomía es un escenario en disputa que se va definiendo en las intencionalidades y posiciones político-organizativas en los que se pone en juego las subjetividades, los horizontes, las nuevas formas de relacionamiento social y la configuración de valores contrahegemónicas. Aspectos que se van configurando en las tensiones de la vida social que se presentan en los marcos concretos de articulación del poder en el Estado, la escuela, las relaciones de producción económica y los valores culturales. Entonces, cuando nos referimos a los movimientos sociales populares autónomos no nos referimos necesariamente de una autonomía, si se quiere, total o absoluta, sino una *autonomía relativa*: “no significa que los movimientos estén aislados de esas instituciones, sino que lo que se está enfatizando es que las iniciativas y decisiones se toman en sus espacios de deliberación y no en instancias superiores y separadas” (Michi, et al., 2012, p. 24).

Ahora bien, como tratamos de mostrar en el abordaje de las teorías anarquistas, la disputa por la autonomía no estaba únicamente centrada en la relación con Estado, sino que el sentido de la lucha era ampliado por prácticas y posicionamientos político-ideológicos que situaban el problema de la autonomía en dimensiones sociales más complejas. De hecho, en los discursos autonomistas de han emergido en el marco de los movimientos sociales latinoamericanos, la relación con el Estado sigue siendo un elemento importante para comprender los posicionamientos político-ideológicos, las formas de acción colectiva y las formas de organización. En otras palabras, permite ubicar algunas las dimensiones sociales

y políticas donde se define el sentido de sus prácticas y lógicas de acción social para entender la autonomía. A continuación, se abordará cómo los posicionamientos políticos-ideológicos de los movimientos sociales se van configurando en las lógicas de acción frente a la relación con el Estado en experiencias educativas. Ello, nos va a permitir presentar un marco general donde también emergen apuestas de la Educación Popular.

En el artículo *Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía*, Alejandro Burgos, Nora Gluz y Mariel Karolinski (2008), presentan los resultados obtenidos en una investigación sobre la manera como se materializan las apuestas por la construcción de autonomía de los movimientos sociales en relación con la vinculación que tienen con el Estado desde dos lógicas de acción diferentes. Específicamente, se centra en aquellas organizaciones que están integrada a las estructuras estatales (Barrios de Pie) y aquellos que reciben recursos del Estado pero los auto-gestionan (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y Frente Popular Darío Santillán). Para ello, se tomaron experiencias educativas desarrolladas en el Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos dirigido por Barrios en Pie y, dos bachilleratos populares creados por el Frente Popular, el IMPA y Bachillerato Popular Roca Negra.

En los aportes teóricos de esta investigación encontramos una clasificación de cuatro lógicas de acción de los movimientos y organizaciones que plantean un marco político-ideológico para asumir su autonomía frente a las lógicas del Estado: A) movimientos radicalmente autónomos, B) movimientos que reciben recursos del Estado y los autogestionan, C) movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado, D) movimientos que se posicionan autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores (Burgos, et al., 2008). Adicionalmente, la investigación ofrece una descripción de las formas como se logran articular las apuestas político-ideológicas de los movimientos y organizaciones con experiencias educativas orientadas por estas lógicas de acción. La cual puede resumirse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Lógicas de acción de los movimientos sociales.

Lógicas de acción de los movimientos sociales	Características	Experiencias educativas	Referentes teóricos
Movimientos radicalmente autónomos (a)	-Prioriza la participación de las bases -Respeto por la horizontalidad -Visión autogestionaria	Su autonomía se piensa frente a la escuela oficial, por lo cual pretende consolidar valores y prácticas opuestos a los promulgados por el Estado, autogestionando sus propios recursos	Mirza, C. (2006) Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina.
Movimientos que reciben recursos del Estado y los autogestionan (b)	-Reconoce que el Estado es el espacio donde se disputa y se alcanzan los logros sociales. -Buscan ejercer presión para conseguir recursos del Estado, forzando la acción de este desde sus propias estructuras en favor de lo popular. -Crean instancias para favorecer la construcción del poder popular para confrontar el Estado.	Reclaman reconocimiento y financiamiento del Estado.	Thwaites, R. (2004). La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción.
Movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado (c)	-Son organizaciones con bajo nivel de autonomía en la que crean relaciones dependientes con el Estado y los partidos políticos. -Apuestan a la reconstrucción del Estado nacional, desde una expectativa (re)integracionista. -Sus acciones se ven cooptadas por el clientelismo del Estado. -Son reconocidos por los autores como “movimientos sociales reflejo dependientes”.	Crean una vinculación con el Estado para el diseño y el desarrollo cogestionando programas educativos.	Svampa y Pereyra (2005). “La experiencia piquetera: Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina”.

Movimientos que se posicionan como autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores (d)	-Rechazan políticas asistenciales y clientelistas para evitar la cooptación del Estado. -Buscan una reivindicación de la democracia directa tomando distancia de los partidos políticos. -Construyen sus proyectos de emprendimiento productivos a partir de otras prácticas.	Lo educativo es un escenario para repensar las condiciones y criterios para gestionar el trabajo y los proyectos productivos.	Palomino, H. (et al, 2004). La política y lo político en los movimientos sociales de Argentina.
--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados de esta investigación sobre la autonomía en las experiencias educativas, se resalta que la educación está ligada a los proyectos políticos de los movimientos y organizaciones, pero sus configuraciones son diferentes según las lógicas de acción a partir de las cuales van a determinar el posicionamiento de su autonomía, que en los casos de estudio se configuran en formas de escolarización que interpelen las formas oficiales del Estado.

En la experiencia educativa de Barrios de Pie en el Programa Provincial de Alfabetización se evidencia, cómo las prácticas del movimiento enmarcadas en las lógicas de acción desde las estructuras del Estado se introducen en ellas para abrir un diálogo con que les permita incorporar las problemáticas de la comunidad en la agenda pública. Desde esta lógica de acción, el movimiento pretende conservar su autonomía como organización desde la institucionalidad articulándose con el Estado para generar aportes del sector popular al diseño e implementación de políticas públicas que atiendan a las necesidades de los sectores populares por medio de procesos de escolarización que reduzcan la brecha entre las políticas educativas y las necesidades, posibilidades y realidades de los sectores sociales excluidos (Burgos, et al., 2008, p. 8). Así mismo, de esta manera buscan un distanciamiento con la educación formal en su posicionamiento político-ideológico a interior de las propias estructuras del Estado, gracias a que los militantes del movimiento se integran a los espacios

estatales para generar nuevas formas de gestión pública y los docentes asumen el rol de acercar el Estado al barrio o llevar el Estado a lugares donde no había podido llegar. Sin embargo, en esa experiencia se percibe que los estudiantes no militan ni muestran interés por la participación política lo que muestra las contradicciones y tensiones al interior de las pretensiones políticas de la organización, ya que se mantienen autónomos como organización, pero esta no impacta políticamente en la formación de otros sujetos¹¹.

En los bachilleratos IMPA y Roca Negra los resultados muestran que estos espacios tienen un grado de autonomía organizativa, política y pedagógica en el marco de unos acuerdos básicos establecidos no por el movimiento del Frente Popular Darío Santillán al que están ligados, sino desde el espacio formativo de lucha dentro de lo popular. Donde su pretensión es reivindicar el bachillerato como escuela de gestión social, que de acuerdo a los integrantes del movimiento se identifica con el concepto de “Escuela pública y popular” de Moacir Gadotti (Burgos, et al., 2008, p. 16), en la cual lo público corresponde a lo material y económico y lo popular a lo pedagógico, político y organizativo. Distinción a partir de la cual se puede entender el posicionamiento político-ideológico de estos bachilleratos en la lógica de acción de los movimientos, el cual consiste en direccionar sus acciones para construir desde lo popular un espacio de participación donde se pueda exigir reconocimiento y financiación en lo público, para autogestionarlo, ya que en ello radica el posicionamiento de su autonomía. Estas exigencias tienen lugar en el reconocimiento de las experiencias educativas en el marco normativo o reconocimiento oficial incluidos dentro de la ley.

Otra experiencia cercana a la gestión comunitaria de recursos públicos la encontramos en el proyecto de investigación realizado por Diego Cabezas Bravo y Cristian Olivares Gatica

¹¹Se puede profundizar en esta discusión en artículo de Ana Natalucci (2009), *Aportes para la discusión sobre la autonomía o heteronomía de las organizaciones sociales, la experiencia del Movimiento de Barrios de Pie, 2002 - 2008*, donde recoge algunas conclusiones obtenidas en su investigación de maestría para señalar los cambios generados en el posicionamiento político e ideológico de la autonomía del Movimiento Barrios cuando decide articularse con el Estado.

(2017), *Pensamiento y discurso de acción (propuesta) y resistencia en torno a lo Público, la Autogestión y la Autonomía en/de la Educación Popular: experiencias en Chile (2000-2016)*. Allí los investigadores abordan las categorías de autogestión y autonomía en relación a la concepción de lo público, dimensión que entra en tensión con la educación estatal. En tanto, surgen apuestas educativas enfocadas en generar procesos de autoeducación que determinan el sentido de lo público mediante el trabajo y la organización comunitaria, pero terminan configurándose de tal manera que buscan institucionalizarse para disputarse desde el sentido de lo público mediante el financiamiento del Estado.

Ahora bien, en la construcción del estado del arte solo se encontró una tesis de maestría que aborda la experiencia de una Escuela Pública Comunitaria que se posicionan como autónoma frente al Estado por medio de estrategias de articulación con otros actores en el campo de la Educación Popular según la clasificación de Burgos, Gluz y Karolinski (2008) presentada en la *Tabla 1*. Marcela Fernández (2017), en su tesis *Educación popular como práctica transformadora: ¿para qué, por qué y cómo se podría hacer educación popular?*, analiza la forma como se articulan prácticas sociales (educativas, territoriales y comunitarias) en la experiencia educativa de la Escuela Pública Comunitaria del barrio FrFranklin. Al respecto señala que las prácticas organizativas se presentan como un proceso de autoformación popular, en el que las relaciones sociales que se tejen apuntan a un sentido de autonomía y autogestión. Autoeducación que se materializa en los espacios de participación donde emerge un sujeto colectivo y que amplía la noción de autogestión más allá de lo económico y lo posiciona en el lugar político de la organización social. En esa medida, en esta tesis también encontramos que se identifican los espacios asamblearios como constitutivos de la auto-organización social y son constitutivos de un proceso de autoeducación. Por último, en esta tesis metodológicamente se opta por un enfoque militante que le permite a la autora reconocer su papel activo en el proceso.

Una experiencia cercana a las lógicas de acción autónomas del Estado, la encontramos en el artículo *Autonomía y subjetividades: las rutas inciertas de las organizaciones sociales autogestivas*, Cerda y Barroso (2011) recogen una experiencia organizativa suburbana de la Coordinadora Comunitaria Miravalle en la Ciudad de México, para analizar la relación entre

la autonomía y la autogestión en las prácticas del Grupo Promotoras de Salud. Las cuales por medio de sus prácticas autogestivas crean otras condiciones de participación política, espacios formación, cooperación con otros actores sociales y nuevas formas de relaciones sociales que permiten agenciar un proyecto político autónomo. En este artículo se reconoce la autogestión como una estrategia organizativa que involucra a los sujetos en la participación en una práctica política incluyente para responder a determinadas condiciones de la realidad social. Enfatizando en que la autogestión no es una práctica que se reduzca a la autoadministración o el desarrollo de microproyectos productivos, sino que debe estar enmarcada en una lógica de autonomía frente al Estado o determinadas condiciones de subordinación que le permitan a las prácticas políticas transformar e instituir la sociedad que se desea en la configuración del proyecto político del movimiento. En esa medida, la autonomía es la dimensión política que se configura como praxis y horizonte, en la creación colectiva de sentido frente a las relaciones sociales que se quieren transformar y construir, a medida que confieren sentido y significado a las experiencias colectivas a partir de las cuales se posicionan como sujetos autónomos:

Así, la autonomía puede considerarse como una forma de posicionarse y desarrollar una praxis política que busca modificar un vínculo de subordinación, enfáticamente en relación con el Estado; ese vínculo involucra la capacidad de creación incesante de sentido a través de la posibilidad de imaginar una institucionalidad que combate su condición de heteronomía, involucrando a la sociedad, las colectividades y los individuos (Cerde y Barroso, 2011, p. 55).

Cerde y Barroso (2011) sugieren que, para abordar la categoría de autonomía en los proyectos políticos de las organizaciones y movimientos sociales debe abordarse los procesos de subjetivación que se dan en las practicas inmersas en una colectividad, debe ser un sujeto situado sociohistóricamente, desde las prácticas autogestivas que hacen posible su posicionamiento autónomo en el tiempo en determinadas relaciones de poder hegemónicas. Ya que: “la acción colectiva autónoma no es espontánea sino el resultado de un proceso a partir de los cuales los sujetos pueden plantearse la posibilidad de un futuro distinto y se esfuerzan por concretarlo” (Cerde y Barroso, 2011, p. 70). Así mismo, advierten que si se quiere abordar la autonomía individual deben abordarse otras categorías que permitan

comprender sus experiencias individuales en el proceso de construcción de autonomía colectiva y social.

En resumen, en el marco de los movimientos sociales la auto-organización puede ser entendida como una dimensión social y política donde se configuran sentidos de la autonomía en relación a las prácticas, apuestas y posicionamientos político-ideológicos que se disputan la configuración del poder en escenarios diversos, los cuales se encuentran atravesados por una serie de tensiones y mediaciones institucionalizadas. Sin embargo, si la auto-organización se comprende en clave autogestionaria, la autonomía se disputa las formas de relacionamiento social y las subjetividades que se forman en ellas. Relaciones en las que se pone en juego una dimensión ético-política para darle sentido a las formas de auto-organización y autodeterminación social. Para dar cuenta de ello en el siguiente apartado se presentará brevemente el sentido que tiene la autonomía en el pensamiento de Freire y cómo se evidencia en algunos trabajos de investigación encontrados en el estado del arte.

2.3 Dimensión ético-política de la autonomía en la Educación Popular

En la configuración de apuestas político-pedagógicas en experiencias educativas, el horizonte emancipatorio se pone en juego en la relación educador-educando. En la Educación Popular la relación pedagógica se construye continuamente a partir de la tensión entre reflexión y praxis, la cual define el proceso aprendizaje-enseñanza para la “transformación social” o la emancipación en un horizonte de posibilidades. En el despliegue de este proceso lo que se pone en juego es la producción de un sujeto pedagógico capaz de vincularse con el mundo y pensarse críticamente en él, para configurarse como sujeto histórico de cambio. Aquí el proceso pedagógico que opera en dos niveles: individual y colectivo. Dos planos en los que la relación pedagógica pone en juego dichos vínculos y las relaciones sociales para pensar la auto-organización y auto-determinación social. En este apartado se busca mostrar cómo en la configuración de apuestas político-pedagógicas se tejen y articulan relaciones en una dimensión ético-política de la autonomía (Patarroyo, 2015).

Esta dimensión que pretende abordarse en este apartado se encuentra fuertemente relacionada con el planteamiento de la obra de Paulo Freire. En primer lugar, el autor brasileño plantea la pedagogía como un acto político, en la medida en la que es transformador de la realidad social y, en esa medida, resulta una herramienta fundamental para la emancipación social. En *La pedagogía del oprimido*, Freire (2013) parte de la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo para exponer la dimensión intersubjetiva de las conciencias en la configuración del mundo. Entre el oprimido y el opresor, como dos conciencias que se encuentran mediadas por la representación del mundo, la objetivación que es impuesta por medio de la dominación. Una conciencia niega a la otra para afirmarse en el mundo; para Freire, la conciencia opresora determina por vía de la dominación, la cosificación del otro. Donde la conciencia oprimida acepta e interioriza la dominación aceptando las condiciones que le impone la conciencia opresora, en tanto reconoce que ella es “para otro”. Su visión del mundo es alienada por la conciencia dominante del opresor y lo interioriza por medio del trabajo y la educación. Ya que, en ambas dimensiones, para Freire se reproduce la representación del mundo y se objetivan las conciencias y sus relaciones.

En esa medida, Freire considera que en ámbito de la educación es necesario pensar una pedagogía que no parta de una falsa conciencia o solidaridad que pretenda la emancipación del oprimido, sino que parta de él y lo reconozca como sujeto histórico. Así, Freire reconoce en la alfabetización una intencionalidad política transformadora que inspirará a toda tradición de la Educación Popular en sus posteriores desarrollos; en la medida en que la concibe como un proceso de inmersión crítica y reflexiva de la realidad que implica pensar el mundo de la opresión desde la praxis mediante la codificación y decodificación del lenguaje. Donde se busca instaurar una nueva situación concreta que permita la restauración de la intersubjetividad en el encuentro de las conciencias, a saber, la relación educador-educando, donde se establece una relación dialógica donde ambos se encuentren en un acto permanente de descubrir la realidad en una unidad dialéctica como opresores y oprimidos en la producción de la dominación. Diálogo mediante el cual, el sujeto pedagógico (educador-educando), descubra que la realidad no es estática, sino que está transformándose y en movimiento constante; donde está en juego su capacidad de agencia como sujeto histórico.

Por último, la pedagogía del oprimido lleva a Freire (2017) a plantear, en *La pedagogía de la autonomía*, que en la dialéctica enseñar-aprender, debe llevar a superar la contradicción educador-educando en la confrontación crítica y reflexiva con la realidad donde cada uno se asuma en sus relaciones con el mundo responsablemente, pasando por en el reconocimiento de sus relaciones intersubjetivas. En palabras de Freire (2017):

Asunción o asumir tienen otro sentido más radical cuando digo: una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar (p. 42).

La apropiación de la realidad mediante la reflexión crítica del acto pedagógico sobre la praxis, en la cual se reconocen, educador-educando como sujetos inacabados; ambos participan activamente como sujetos históricos en una realidad, igualmente inacabada, abierta y en movimiento desde la dimensión ético-política de su autonomía.

En la construcción del estado del arte se encontraron únicamente dos artículos de Javier García, los cuales se centran propiamente en abordar la categoría de autonomía desde la dimensión subjetiva de los participantes de experiencias educativas en los bachilleratos populares en Argentina. En el artículo, *Bachilleratos populares y “autonomía”: ¿Espacios de la transformación o de la reproducción?* Javier García (2011) apela a que la autonomía no está no es dada *a priori* en los principios de acción social y política de los movimientos u organizaciones, sino que se expone, se construye y se negocia en las prácticas concretas que objetivan las relaciones de los diversos actores y sujetos que participan en ellas. Por este motivo en el artículo busca explorar los sentidos y prácticas que se configuran en torno a la concepción que se forman los estudiantes y docentes de autonomía en los contextos cotidianos de uno de los bachilleratos populares para adultos de Buenos Aires Argentina analizados en la investigación.

Por otra parte, en este artículo encontramos una perspectiva fundamental para el desarrollo de la presente investigación, a saber, para García (2011) la autonomía no es el punto de partida, sino el punto de llegada en el análisis de las prácticas ya que esta solo se configura en las relaciones y contextos concretos que se entretajan en las construcciones sociales y políticas de las prácticas. Por ese motivo, Javier García (2011) utilizó una metodología de trabajo etnográfico enfocada en resaltar y describir las acciones y relaciones que tienen lugar en los procesos sociales y la vida cotidiana de los docentes y estudiantes en los bachilleratos populares. Con el fin de llegar a comprender la incidencia que estos procesos tienen en la exposición y negociación de la autonomía de los sujetos sociales en su heterogeneidad y conflictividad. Al respecto, el autor resalta que la mayoría de investigaciones realizadas se enfocan en entrevistas que se aíslan de los contextos más concretos e inmediatos donde se presentan las relaciones y acciones en relación a las concepciones que tienen los sujetos de las mismas. De hecho, el autor realiza un aporte metodológico importante para investigaciones afines, cuando menciona que en otras investigaciones los sujetos son entendidos como homogéneos bajo determinadas categorías y no permite ver sus conflictos y contradicciones. Por lo que es importante tener en cuenta también la observación de los escenarios cotidianos, donde se pueda trascender los efectos discursivos de las entrevistas a los docentes y estudiantes y se pueda explorar una multiplicidad de experiencias que puedan enriquecer las reflexiones al respecto de la autonomía y la Educación Popular.

Javier García (2011) realizó una observación participante en algunas asambleas realizada en uno de los bachilleratos populares, los cuales representan un espacio que pretende vincular prácticas y sentidos, lo que los convierte en un elemento diferenciador con la escuela tradicional y por eso han sido constantemente reivindicados por los bachilleratos. Por eso, el autor aclara que con este ejercicio investigativo no se busca solamente encontrar la coherencia entre las prácticas y los discursos de los participantes, ya que parte de la idea de que no hay una continuidad natural entre las prácticas y los saberes en la declaración que los sujetos hacen de ellas. Por el contrario, se enfoca en analizar la relación de los aspectos que parecen secundarios con la intencionalidad que tienen dentro de estos espacios asamblearios. En ese sentido, el enfoque del análisis está en cómo lo hacen, más que en qué hacen.

Por una parte, la investigación de García (2011) se enmarca nuevamente en la relación con Estado, en cuanto lucha frente a la oficialización y los condicionamientos que impone el Estado a través de ella y aparece en relación con el sujeto que pretenden formar; así desde estos dos ámbitos, los docentes posicionan su práctica. Sin embargo, el autor hace una distinción relevante: la autonomía de la organización debe entenderse de forma diferente que la autonomía de estudiantes y docentes. De acuerdo a Bernard Lahire en su obra *El espíritu sociológico*, existen dos dimensiones donde se postula su autonomía como sujetos sociales, a saber, la autonomía política y la autonomía cognitiva. La primera, se refiere a la vida colectiva, las reglas de la vida común y la disciplina, mientras que la segunda, se refiere a la apropiación de saberes (García, 2011, p. 3).

Por otra parte, en sus resultados encuentra dos dificultades que enfrenta el bachillerato en la negociación y expresión de autonomía. Primero, la búsqueda de autonomía se hace productora de estigma frente a los estudiantes que no asisten frente a otros que demandan responsabilidad y, segundo, las construcciones de Educación Popular también pueden provocar frustración o exclusión del proceso de aprendizaje, ya que en muchos casos la propuesta docente llega a chocar con las prácticas, experiencias y expectativas de los estudiantes y no se atiende a dichas situaciones. Sin embargo, reconoce que estos conflictos y contradicciones no niegan la existencia de la autonomía, sino que se configura desde allí, en el plano individual de la autonomía con respecto al posicionamiento de la práctica del docente y sus relaciones con los estudiantes y, en el ámbito político, desde su intencionalidad dentro de lo colectivo, ya que la participación de los estudiantes en la asamblea hace evidente las contradicciones y replantea las dinámicas al interior del bachillerato. En ese sentido: “la “autonomía” no depende sólo de su grado de legitimidad por parte de los docentes, sino también del modo de inserción en el curso de la acción, en el marco del trabajo en el bachillerato, con los estudiantes y frente a la otra orientación” (García, 2011, p.8). El autor ofrece una orientación para pensar la autonomía en estos procesos de Educación Popular, pero se enfoca más en el estudiante y no tiene en cuenta los ámbitos políticos y cognitivos de la autonomía del docente, aunque lo tiene presente en las relaciones concretas.

El segundo artículo, “*No me importa si me aburro o me hacen hablar de política...necesito el título*”. *La producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular*, Javier García (2017), retoma elementos de su estudio etnográfico acerca de la construcción social del conocimiento en los bachilleratos populares. En él analiza las prácticas y los sentidos que exponen los sujetos a la luz de las experiencias, expectativas y trayectorias educativas de los y las educandas. Se centra en las tensiones, disputas y negociaciones que hacen los sujetos para dar cuenta de su participación y toma de decisiones en estos espacios formativos. Aquí la autonomía aparece ligada al concepto de “responsabilidad” en tanto no se forma para la militancia sino para asumir desde la confrontación y el diálogo una posición crítica que lleve a los y las educandas a vincularse con el mundo para su transformación. Se enfatiza en la producción de sentido dentro del proyecto político-pedagógico en el marco de la militancia de los educadores populares, para la transformación de los sujetos a partir del cual se pueda hacer un trabajo de organización barrial y político.

Por último, se encontró una tesis de doctorado y dos tesis de maestría que problematizan la producción de subjetividad en procesos educativos con la autonomía en su dimensión ético-política. Primero, Rosario Caraballo Román (2013), en su tesis doctoral *Formación para el empleo y educación popular. El caso de la Escuela Taller Parque Miraflores de Sevilla*, muestra cómo en la construcción de las apuestas educativas resulta importante el uso de metodologías participativas y pedagogías críticas para la formación de autonomía individual y colectiva tanto de los educandos y educadores populares. Para la autora esta dimensión resulta transversal al proceso educativo y evidencia un cambio en las posiciones que asumen los sujetos frente a sus acciones y los sentidos que le dan a sus prácticas. En el proceso de aprendizaje la autonomía social y personal de los sujetos involucrados aparece ligada a la forma de involucrarse responsablemente con el mundo. Así mismo, se encontraron dos tesis de maestría en Educación de la UPN. *Educación y Subjetividad Política en la Plataforma social de Usme*” de Henry Gómez (2013) y *Educación Popular Transformadora de Subjetividades al Interior de las Escuelas Populares de Fútbol* (2018) de Luz Adriana Nova Vergel. En estas investigaciones la autonomía aparece relacionada con la producción de subjetividades en el marco de la formación social, ciudadana y política para llegar a

configurar apuestas de transformación que vinculen al sujeto responsable y críticamente con el mundo.

Después de este recorrido, la autonomía ya no aparece únicamente en las dimensiones sociales y políticas de las lógicas de la auto-organización social, sino que sus sentidos se amplían y se posicionan más allá de la configuración de un proyecto político-organizativo. A partir del carácter ético-político de las relaciones pedagógicas, la autonomía puede concebirse como una capacidad autodeterminación individual y colectiva de las relaciones intersubjetivas que se tejen en la cotidianidad. Allí emergen sentidos que hacen posible una articulación de intencionalidades políticas con prácticas, apuestas y horizontes que se configuran en las lógicas de auto-organización. En otras palabras, la dimensión ético-política que emerge de las relaciones intersubjetivas dinamiza y articula los sentidos de la autonomía como capacidad de auto-organización y autodeterminación social.

En este capítulo se ha buscado explorar los elementos teóricos que enmarcan la autonomía en unos marcos político-ideológicos. A partir del pensamiento anarquista se ha buscado comprender esta categoría como un elemento teórico-práctico que se define en las formas de organización social que emergen de las prácticas espontáneas y apuestas por la transformación y emancipación social. La anarquía amplía la autonomía como una disputa por la libertad y lo ubica en el proceso de repolitización de la vida social, el cual opera en tres sentidos: *lo político*, *la política* y *la anti-política*. Escenarios donde se pone en juego la autonomía como capacidad de auto-organización y autodeterminación social y política.

Se abordó la autonomía teniendo en cuenta las matrices de acción de los movimientos sociales donde se puede ubicar la emergencia de posicionamientos político-pedagógicos. Allí los posicionamientos político-ideológicos, las apuestas, las prácticas, las subjetividades, los horizontes, las relaciones intersubjetivas, las formas de organización y acción colectiva aparecen como las dimensiones sociales y políticas, en las cuales emergen campos de sentido donde puede ubicarse la autonomía. Y, esta entendida como capacidad social de auto-

determinación y auto-organización, se despliega en las tensiones y contradicciones de los elementos que posibilitan su configuración de sentido en proyectos político-organizativos. Pero, ¿Cómo leer esos sentidos en las prácticas? ¿Cuál debe ser la mirada del investigador para comprender la autonomía como categoría relacional en sus dimensiones políticas y sociales? ¿Qué debería tenerse en cuenta para interpretar los sentidos de la autonomía que emergen en experiencias educativas en el posicionamiento político-pedagógico de Siembra C.E.P?

En el siguiente capítulo se buscará concretar una matriz analítica de la autonomía que leerse como categoría relacional de dimensiones sociales y políticas que se articulan en la configuración de procesos político-organizativos, a partir de los campos de sentido desde donde se agencian las prácticas que constituyen las apuestas y posicionamientos. Matriz que permita comprender en esos campos de sentidos “la autonomía” en la configuración de la apuesta político-pedagógica de las prácticas de los educadores populares de Siembra C.E.P. Para esto se buscará establecer desde la noción de “sentido práctico” de Bourdieu unas categorías centrales para leer la autonomía en relación a los sentidos y las prácticas.

Capítulo II

El Sentido Práctico: una apuesta metodológica

Basta retornar al propio juego,
a la propia práctica del juego social,
para descubrir que el *sentido del juego* es a la vez
realización de la *teoría del juego* y su negación
(Bourdieu, 2007, p. 130)

Hacer un ejercicio de interpretación sobre el sentido de las prácticas colectivas de los educadores populares de Siembra C.E.P en el marco del proyecto político-organizativo de la colectiva, implica hacer un recorrido por las condiciones de posibilidad, las emergencias, la producción y el devenir mismo de las prácticas de los educadores. Para tal fin, es necesario construir una ruta metodológica que permita guiar y orientar la reflexión sobre el despliegue de las prácticas colectivas y su agenciamiento. En este capítulo, primero se expone la perspectiva epistemológica de Bourdieu sobre el sentido práctico para establecer un enfoque metodológico que oriente el rastreo de información, situando temporalmente el campo de relacionamiento (social, político y pedagógico) que los educadores han construido con los educandos. Luego, se construye una matriz de análisis con cuatro categorías que resultan centrales para el análisis de la configuración del sentido práctico del proyecto político-organizativo de Siembra C.E.P.: 1) Trayectorias, 2) posicionamientos, 3) horizontes y 4) apuestas. Categorías que buscan aproximarse a los elementos relacionales de las prácticas que soportan los sentidos emergentes de un actuar colectivo.

1. Enfoque metodológico

Para llegar a abordar la autonomía como categoría relacional de análisis en el marco de la Educación Popular, proponemos abordar las dimensiones sociales y políticas de las prácticas que configuran los modos de actuación colectiva en la experiencia organizativa de *Siembra: Colectiva de Educación Popular*. En este apartado, se busca explorar y definir un enfoque metodológico desde el marco epistemológico que propone Bourdieu sobre sentido práctico, con el fin de establecer un marco de comprensión y análisis sobre la dimensión “práctica”, de las prácticas sociales.

1.1. Análisis de la realidad social

En su obra, *El sentido práctico*, Bourdieu (2007) señala que existen dos perspectivas epistemológicas a partir de las cuales las ciencias sociales se han aproximado al conocimiento de la realidad social, que, en palabras de Rosana Guber (2001), podemos llamar objetivo-positivista y subjetivo-naturalista (Guber, 2001, p. 57). Para Bourdieu, la perspectiva objetivista pone el foco en la comprensión de aquellas estructuras que delimitan el curso de las acciones posibles que se agencian en el mundo social. Sin embargo, su perspectiva teórica limita al agente al situar al investigador en un lugar privilegiado de observación, así pretende alcanzar un punto de vista absoluto al que se le atribuye la capacidad de descifrar las relaciones lógicas que gobiernan las prácticas. Mientras que el subjetivismo entiende las prácticas de los agentes a partir de las motivaciones y necesidades de los sujetos, las cuales marcan una intencionalidad en la acción. Por su parte, el subjetivismo pone el foco del análisis en el descubrimiento de la lógica de la acción voluntaria, sometida a una intención racional o un cálculo libre que depende del sistema de preferencias o creencias del sujeto. Para Bordieu, ambos caminos se expresan bajo un mismo paradigma, a saber, la regularidad social es producto de la regla y los modelos. Ariel Wilkis (2004) aclara:

El lenguaje de la regla se descompone en dos hipótesis sobre la práctica que, según Bourdieu, son excluyentes pero que, sin embargo, logran conectarse ficticiamente. La primera hipótesis hace referencia a la regularidad social como resultado de un fundamento normativo que opera como principio consciente de las prácticas. La segunda hipótesis sostiene la existencia de una regulación inconsciente que es reconstruida en un modelo. Estas posiciones están atrapadas por un finalismo y un mecanismo sin fin o, si se quiere, en los presupuestos de la norma y el modelo” (p. 123).

Ahora, Bourdieu se demarca de ambas perspectivas teóricas (subjetivismo-naturalista/objetivismo-positivista) en tanto recaen en un pensamiento sustancialista y universalizante de la realidad social y las prácticas de los sujetos. Por ese motivo, Bourdieu pretende ampliar la lectura de la realidad social más allá de los sistemas de representación social que emergen de estas dos perspectivas teórico-epistemológicas, estableciendo el foco en el análisis de las prácticas simbólicas, más que en los símbolos y la red de significados que los constituyen. “Ello supone someter a objetivación crítica las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles tanto el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social como la objetivación de las condiciones de esa experiencia” (Bourdieu, 2007, p. 43).

Metodológicamente, el sociólogo francés se demarca del estructuralismo y la tradición etnológica de su época al dar un giro epistemológico que transforma el ejercicio de interpretación sobre el sentido de las prácticas de los sujetos, en tanto considera que el análisis de la realidad social no depende de la interpretación del universo simbólico o sistema coherente que dota de sentido a las prácticas de los sujetos. En el análisis de los símbolos el observador busca esquemas, regularidades y características universales capaces de explicar lo que hacen los sujetos, como si las prácticas obedecieran a axiomas independientes o reglas que los sujetos operativizan consciente o inconscientemente. Por eso para Bourdieu (2007) en la perspectiva objetivista y subjetivista “se busca el simbolismo universal [...] en lugar de hacerlo en la lógica misma de las prácticas y de los objetos rituales percibidas entre los diferentes dominios de la práctica” (p. 17).

En el estructuralismo cada parte de un todo es parcialmente indeterminada en sí misma y solo recibe su completa determinación de su relación con el conjunto de los otros de sus rasgos. Para Bourdieu (2007) “introducir el *método* estructural o, más sencillamente el pensamiento relacional, que rompiendo con el modo de pensamiento sustancialista, conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a otros en un sistema, y de las que obtiene su sentido y su función” (p.13). Así, la diferencia entre un rasgo y otro, se produce en un sistema de diferencias y solo logra ser comprendida e inteligible en tanto se reconstruye el conjunto de las diferencias que la determinan. Por eso el pensamiento relacional del estructuralismo implica un acto de interpretación que echa luces sobre el conjunto del sistema de relaciones involucrado en las prácticas de los sujetos. No obstante, esta interpretación no debe hacerse desde el lugar privilegiado que el observador hace del mundo social y simbólico, sino desde la lógica inmanente a las prácticas (Bourdieu, 2007, P. 23).

De hecho, para Bourdieu cuando fijamos principios fijos para explicar el sistema y las prácticas, el observador fuerza sus significados para establecer una coherencia del sistema. De tal manera que perdemos de vista las contradicciones que marcan los límites de la lógica inmanente de la práctica, donde tiene lugar la producción de sentido. “Esos modelos lógicos se tornan falsos y peligrosos desde el momento en que se trata como principios reales de las prácticas, lo que equivale consustancialmente a sobreestimar la lógica de las prácticas y a dejar escapar aquello que constituye su verdadero principio” (Bourdieu, 2007, p. 25).

El análisis de la realidad social no obtiene su fundamento en la existencia de una intencionalidad organizadora de la sociedad capaz de explicar el comportamiento de los sujetos, sino en las relaciones que configuran la emergencia de las prácticas y sus sentidos. Por eso, Bourdieu propone establecer el foco de análisis en las relaciones y correlaciones de las prácticas simbólicas que funcionan a partir de disposiciones incorporadas por los agentes. Estas disposiciones interiorizadas funcionan como esquemas prácticos de percepción, apreciación, decisión y acción de los sujetos; operan como principio generador de la práctica y son categorizadas por Bourdieu como *habitus generador*.

1.2 El sentido de “lo práctico” en Bourdieu

Bourdieu define el *habitus* como sistema de disposiciones que están fuera de todo cálculo del sujeto, en tanto son esquemas de acción que están inscritos en el presente y responden a las potencialidades objetivas de la acción. “La noción de *habitus* hace referencia al sistema de disposiciones duraderas adquirido por el individuo en el transcurso de su socialización; es una potencialidad corporizada mediante la interiorización de las condiciones exteriores de existencia” (Wilkis, 2004, p. 125). Estas disposiciones son adquiridas y permanentes para el sujeto, debido a que son producto de regularidades objetivas que organizan y orientan sus prácticas. A partir de la noción de *habitus*, Bourdieu concibe que las prácticas no pueden ser entendidas como acciones racionales y voluntarias del sujeto, ni meras reacciones mecánicas o respuestas a las condiciones objetivas, son acciones determinadas por esquemas generadores inscritos en sistemas de relaciones o campos en lucha. La agencia de la práctica está determinada por los esquemas de acción inscritos en marcos de producción. Aproximándose a una teoría de la práctica Bourdieu (2007) plantea que:

No es posible dominar esta lógica excepto al punto de estar totalmente dominado por ella, es decir, desposeído. Y esto es así porque no hay otro aprendizaje que el práctico en lo que respecta a unos esquemas de percepción, de apreciación y de acción que son la condición de todo pensamiento y de toda práctica sensatos y que, continuamente reforzados por acciones y discursos producidos según los mismos esquemas, están excluidos (p. 29).

Por una parte, el *habitus* produce conductas ‘razonables’ en el orden práctico del sentido común, ya que los sujetos sancionan sus prácticas y las agencian en función de un campo de relaciones sociales. Así, Bourdieu reconoce que la capacidad de agencia del sujeto está en la capacidad de engendrar y reinventar las prácticas en el sistema de relaciones que lo atraviesan.

El *habitus* como “subjetividad socializada” va al encuentro de sus condiciones (sociales) de producción, realizando un trabajo de improvisación regulada, siguiendo un *modus operandi* que no es conscientemente dominado pero sí ajustado a las exigencias y urgencias que (pre)conoce” (Wilkis, 2004, p. 125).

Si bien, las prácticas son esquemas de acción estructurados y estructurantes en el campo social donde las agencian los sujetos, las prácticas se disputan en la tensión con otros agentes actuantes¹² y las condiciones objetivas en las que se encuentran inmersos. En otras palabras, las prácticas también están atravesadas por los sistemas de relaciones sociales, políticas y económicas que posibilitan, o no, el despliegue y la emergencia misma de la práctica.

Por otra parte, la noción de *habitus generador* resalta el carácter variante, relacional, situado de las prácticas y sobre todo, el carácter indeterminado de sus sentidos, ya que en tanto esquemas generadores, estos no dependen únicamente del universo simbólico que habitan y construyen los sujetos que agencian las prácticas, sino que dependen de su agenciamiento y la (re)producción en el campo social. “La complicidad ontológica entre el *habitus* y el mundo social reside en que uno y otro son producidos por la misma historia y que se reclaman mutuamente para (re)actualizarse” (Wilkis, 2004 p.125). Cuando las prácticas se objetivan, producen un campo de sentido común y este es apropiado por los sujetos e interiorizado en forma práctica; por eso los sujetos resultan dominados o imbuidos por la lógica interna de la práctica. Los sujetos se apropian de la producción de sentido común de las prácticas para leer las condiciones objetivas y determinar cursos de acción posibles. En ese sentido, el *habitus* es la incorporación de la historia objetivada (institucionalizada) de manera práctica.

Al tender siempre a reproducir las estructuras objetivas de las cuales son el producto, ellas son determinadas por las condiciones pasadas de la producción de su principio de producción, es decir por el porvenir ya sobrevenido de las prácticas pasadas, idénticas o sustituibles, que coincide con el porvenir en la medida y *solo en la medida* en que las estructuras en las que ellas funcionan sean idénticas u homólogas a las estructuras objetivas de las que son producto (Bourdieu, 2007, p. 99).

¹² Al respecto Ariel Wilkis (2004) señala que: “La crítica de Bourdieu está dirigida a la generalización del estructuralismo, que se funda en una mirada teórica ‘altiva’ y ‘lejana’ que se instaura entre el analista y su objeto, que lleva a considerar a los agentes como simples ‘soportes’ de las estructuras”. (p. 121).

Ahora bien, la pregunta por el sentido de la autonomía, desde esta perspectiva del *habitus*, no recae en el análisis de los principios políticos, organizativos o pedagógicos que establecen los educadores populares en el caso de Siembra C.E.P, para entender el sentido de las prácticas. El *habitus* señala el principio de acción o agenciamiento en el sentido práctico de la acción y las condiciones objetivas que hacen posible la práctica colectiva. Así como podemos hablar de un esquema de acciones interiorizado en la singularidad, el *habitus* también es compartido en las trayectorias sociales del grupo. Entonces, Bourdieu (2007) define el *habitus de grupo* como:

Sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción, y fundar la concentración objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad perfectas de las prácticas y de las visiones singulares [...] *cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad en el interior de la clase y la trayectoria [...]* (p. 98).

Con todo, el sentido práctico del *habitus* pone de presente que el carácter estructurado y estructurantes de las condiciones objetivas interiorizadas por el sujeto, pero también reconoce la capacidad de agencia del sujeto en la acción presente y la función heurística o anticipatoria de los esquemas prácticos. El sujeto no solo realiza prácticas guiado por motivaciones personales o por una finalidad explícita de la práctica, sino que en el campo de relaciones de producción de la práctica este anticipa el porvenir en un campo de relaciones de poder. No existe un principio único o duradero a partir del cual se deduzca de condiciones pasadas o presentes de la producción del *habitus* (Bourdieu, 2007, p.91); la lógica de la práctica es dominada por su sentido práctico y agenciamiento en cuanto tal.

1.3 El trabajo etnográfico y el rol del investigador

El relato de los *agentes actuantes*, resulta la fuente principal para el análisis de las prácticas, no porque en el relato se expresen directamente el principio de sus prácticas, sino porque el

relato marca un camino de interpretación sobre lo qué hacen, cuándo lo hacen y por qué lo hacen.

[La] formula generadora que permite reproducir lo esencial de las prácticas tratadas como *opus operatum*, no es el principio generador de las prácticas, *modus operandi*. Si fuera de otro modo, y si las prácticas tuviesen por principio la fórmula generadora que hay que construir para explicarlas, es decir un conjunto de axiomas a la vez coherentes e independientes, las prácticas producidas de acuerdo con *reglas* de engendramiento perfectamente conscientes, resultarían despojadas de todo lo que las define apropiadamente en tanto que prácticas, vale decir, la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que ellas tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos (Bourdieu, 2007, p. 26, 27).

Desde la perspectiva de Rosana Guber (2011) el trabajo etnográfico “[l]os relatos no son espejos pasivos de un mundo exterior sino interpretaciones activamente construidas sobre él” (p. 43); es decir, los agentes no solo agencian las prácticas sino que las interpretan. Así, a partir del ejercicio de reflexión del agente sobre las prácticas simbólicas, se puede marcar una ruta de investigación sobre el *habitus* generador o esquemas prácticos interiorizados y agenciados por los sujetos en condiciones concretas.

En el relato que hacen los agentes actuantes de sus prácticas interpretan las emergencias, las contradicciones, las tensiones y el agenciamiento de estas. Pero, mediante la observación o el relato de la experiencia pretender alcanzar la exposición de la lógica práctica como principio generador por parte del agente o el investigador, es caer en un objetivismo sesgado o en el empirismo ingenuo. Este punto de vista “es prácticamente idéntico al de quienes sostienen que solo una mirada externa puede captar lo real de manera no sesgada y científicamente desinteresada” (Guber, 2001, p. 39).

A partir del ejercicio etnográfico se invita a hacer un recorrido por el sistema de significaciones que se construyen alrededor de la práctica. Por ese motivo, Rosana Guber (2011) señala que: “La interpretación o descripción densa reconoce los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen

sentido” (p.14). Este proceso de interpretación sobre el relato implica una reflexión por doble vía, la del observador y la del agente, en tanto “[l]a reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y el vehículo de esa intimidad” (Guber, 2001, p. 46).

El proceso de reflexión del agente sobre sus propias prácticas pasa por el reconocimiento de su propio agenciamiento en tensión con las relaciones objetivadas que hicieron posible la práctica en condiciones concretas. En otras palabras, recorrer el relato sobre la emergencia de la práctica nos dirige al *habitus generador*, los esquemas de percepción y acción interiorizados por los sujetos, interpretados a la luz de las condiciones materiales y objetivas del sujeto en temporalidades y espacialidades concretas. Desde la teoría de la práctica de la que parte Bourdieu (2007), podemos considerar que:

Normas reglas y estructuras no vienen de un mundo significativo exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas, las actualizan y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido (p. 44).

Entonces, el proceso narrativo del *agente actuante* sobre sus propias prácticas le permite construir un relato del despliegue práctico de su *hacer* en el proceso contante de acción-reflexión. En este recorrido por la experiencia, el agente actuante pasa a observar su práctica en retrospectiva y así realiza una apropiación reflexiva sobre el devenir de la práctica, su agenciamiento y producción:

Son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del desconocimiento al re-conocimiento (Guber, 2001, p. 16).

Ahora bien, como el sentido de la práctica está sujeta al carácter indeterminado de la producción del *habitus*. Bourdieu nos recuerda que “mientras funcione en alguna parte un

habitus generador, nunca se terminarán de ‘descubrir’ nuevos datos” (Bourdieu, 2013, p. 22). Los sentidos de la práctica se actualizan, reconfiguran y se resinifican en la acción, de ahí su carácter generador permanente. Y la aproximación a ese devenir de la práctica aparece mediada por el encuentro de la experiencia (pasada y presente) de los *agentes actuantes*, en este caso, los y las educadoras de Siembra C.E.P. Así, el rol de observador, el *agente actuante* lo asume conjuntamente con el investigador la interlocución y la emergencia del relato de su experiencia en la práctica. Al respecto, Bourdieu (2007) aclara que:

Para escapar realmente, en el análisis ritual, al etnocentrismo del observador sin caer nuevamente en la falsa participación intuitiva, [...] es preciso y suficiente, en efecto, comprender esa comprensión práctica, aquella que hace que, ante un rito cuya razón se nos escapa, comprendamos al menos que se trata de un rito, y lo que la separa de la interpretación que uno no puede proveerse a menos que se sitúe fuera de la práctica [...] Dicho de otra manera, hay que reintegrar en la teoría de los rituales la teoría de la comprensión práctica de todos los actos y todos los discursos [...] cuya particularidad precisamente reside en el hecho de que nadie se da cuenta de vivirlos como absurdos, arbitrarios o inmotivados, a pesar de que no tienen otra razón de ser que *ser*, o ser socialmente reconocidos como dignos de existir. (p. 35).

Ahora bien, el investigador en este caso es parte de la colectiva y, al respecto, atendiendo a la perspectiva etno-metodológica, se deben realizar algunas aclaraciones. En esta investigación el investigador cumple un doble rol, asume la posición del observador y participante, pero en la escritura se presenta como observador cuando asume un lugar de confrontación de la experiencia. Decide reconocerse como participante (agente), cuando análisis mismo o el proceso reflexivo recae sobre la práctica, es decir, cuando se remite a hablar de su experiencia y los sentidos que son dominados por el hacer mismo. En esa medida, para abordar la experiencia de la agencia individual o colectiva de sus compañeros, asume una distancia, por lo menos en la escritura del texto presentado en estas páginas¹³.

¹³ Con esto también se quiere reconocer que el trabajo de investigación, fue paralelo a la inmersión en la práctica, donde hay una dimensión personal, tal vez íntima, que se escapa al análisis y que se fuga. En otras palabras, en estas páginas no se recoge por completo lo que fue la experiencia y no se pretende realizar una sistematización completa de ella. La experiencia desborda la reflexión académica que aquí se busca realizar sobre el sentido de las prácticas atravesado por un interrogante permanente acerca de la autonomía.

Por un lado, el investigador presentará en el transcurso de la investigación las reflexiones sobre el análisis como observador de prácticas que se dieron en temporalidades distintas. Y por otro, en el análisis retoma su propia experiencia para reconocer la presencia del proceso reflexivo de la investigación que se movilizaron en ‘lo práctico’, no en lo investigativo. Entonces, al final de este trabajo, cuando se retoma el análisis del tiempo presente, el investigador buscará incluir directamente sus reflexiones sobre la experiencia y la investigación como dimensiones que se articulan en ciertos puntos de diálogo.

El investigador reconoce que este es un trabajo de reflexiones individuales inscrito en un ejercicio académico, que tal vez puede llegar a dar luces para seguir construyendo una apuesta colectiva. Pero de ello depende un trabajo y una decisión de la colectiva, que hable por sí misma en la premura de la práctica, de la acción y la organización. Esta investigación puede ser un referente para buscar pistas que orienten la construcción de una apuesta, político-pedagógica.

1.4 Ruta metodológica

En su texto *La sistematización como investigación interpretativa*, Disney Barragán Cordero y Alfonso Torres Carrillo (2018), conjuntamente defienden que no existe propiamente una unidad epistemológica que oriente la sistematización como metodología. Si bien, es una práctica investigativa que se identificó, en un principio, con el método dialéctico¹⁴ (conocimiento científico) para producir conocimiento a partir de las prácticas sociales, ambos autores reconocen que la sistematización ha sido apropiada bajo enfoques que articulan la

¹⁴ “A partir de unas preguntas, de una explicitación de los referentes conceptuales producidos desde la experiencia y de una definición de ‘indicadores’, se recolecta la información necesaria, se analiza y se sintetiza. El conocimiento resultante de la sistematización son hipótesis que pueden ser confrontadas nuevamente con la práctica para verificarla o modificarla accediendo a niveles mayores de generalización” (Barragán & Torres, 2018, p. 31).

relación entre la teoría y la práctica de formas diferentes. Insisten en que “entre estas posiciones existen más puntos de coincidencia que de divergencia, pero en cada una de ellas se encuentran orientaciones y énfasis de reflexión particulares, de acuerdo con los propósitos que se plantean para el ejercicio de la sistematización” (Barragán y Torres, 2018, p. 37).

Barragán y Torres (2018) retoman las propuestas de algunos autores “clásicos”¹⁵ que plantean una propuesta para fundamentar las rutas de investigación y delimitar el proceso de sistematización. En ellas identificamos cercanía con algunos de sus presupuestos y enfoques con esta investigación, aunque los objetivos y los criterios de esta no se establecen como parte de una construcción colectiva, sino que son determinados por el investigador. Las preguntas que orientan esta investigación en este caso no tienen un carácter propiamente participativo en su construcción, pero apuntan a recuperar las prácticas para reconstruir lo que los actores saben de su propia experiencia (Barragán y Torres, 2018, p. 35). En ese sentido, esta investigación no opta por la sistematización como metodología de investigación, sino como herramienta de rastreo, procesamiento y análisis de información en el capítulo tres.

La presente investigación no pretende o hacer una comprensión de la experiencia para transformar la práctica, sino para comprender la naturaleza de la acción colectiva en relación a los sentidos atribuidos y producidos en la construcción de sentido, en clave de autodeterminación y auto-organización. Una postura hermenéutica más cercana a los enfoques de Oscar Jara, Sergio Martinic y el grupo de Educación popular de la Universidad del Valle, citados por Barragán y Torres (2018), que reconoce las prácticas de acción social como unidades de análisis en tanto las relaciones que la constituyen simbólica y materialmente están soportadas por comunidades de sentido. Pero que no se ajusta al diseño metodológico de la sistematización porque la reflexión e interés investigativo no emerge de las demandas colectivas de la experiencia misma y sus prácticas.

¹⁵ Sergio Martinic, Oscar Jara, Lola cendales, Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle y el Equipo de la Universidad Pedagógica Nacional (Barragán & Torres, 2018, p. 38).

El proceso de sistematización en esta investigación se establece en función hacer una reconstrucción de la experiencia para caracterizar y analizar, desde un carácter etnográfico, las prácticas y sus sentidos. Para ello se plantea como ruta metodológica un proceso de sistematización en cuatro momentos: 1) hacer una revisión de las relatorías y registros escritos de la colectiva. 2) Identificar las dimensiones de las dinámicas colectivas donde puede rastrearse la práctica. 3) Realizar entrevistas semi-estructuradas sobre la experiencia personal y colectiva de las integrantes que más tiempo llevan en la colectiva. 4) Retomar experiencias presentes de la colectiva para identificar las relaciones y producción de sentido sobre las prácticas que pujan por establecer dinámicas sociales y políticas de autodeterminación y auto-organización al interior de la colectiva.

Ahora, el lugar de entrada para aproximarnos a la interpretación de los sentidos que emergen de la experiencia de acción colectiva, son los relatos de los agentes actuantes y no los principios y criterios que la orientan, como se mencionó en el enfoque metodológico a partir de la perspectiva epistemológica de Bourdieu sobre la práctica. Y el lugar de la teoría es poner en diálogo los elementos de la práctica y no explicar su lógica interna a modo de generalización mediante elaboraciones conceptuales. Al respecto advierte Rosana Guber (2001):

Sin embargo, al plantear sus preguntas el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para el investigador y en el universo cognitivo del investigador. Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas (p. 79).

Por lo tanto, en el siguiente apartado se busca concretar una matriz de análisis capaz de presentar los elementos conceptuales con los que se abordarán el análisis de las prácticas y su producción material y simbólica, aquellos elementos que la condicionan, pero que no necesariamente la determinan. Insumos que servirán para construir en el capítulo tres una caracterización de la colectiva Siembra C.E.P. con el fin de enmarcar la emergencia, producción y transformación de sus prácticas.

2. Matriz de análisis

La práctica es un universo que tiene su propia temporalidad, obedece al tiempo inmediato, se ajusta virtualmente a las condiciones presentes y se despliega espontáneamente en sus propias interacciones y relaciones. La práctica, al ser de orden pre-discursivo y pre-reflexivo, constituye en sus dinámicas la relación *dóxica* con el mundo, donde este último se presenta de forma inmediata y absoluta bajo su mediación (Wilkis, 2004, p. 125). El giro epistemológico de Bourdieu busca retomar la relación práctica con la práctica para aproximarse a su análisis, ya que considera no solo que el tiempo de la teorización de la práctica es ajena al tiempo mismo de la práctica, sino que en el análisis estructuralista acude al lenguaje de la regla para exponer los comportamientos sociales desde dos hipótesis que se excluyen y que terminan reconciliándose por fuera de la temporalidad y la lógica misma de la práctica en la teoría. Para Wilkis: “La primera hipótesis hace referencia a la regularidad social como resultado de un fundamento normativo que opera como principio consciente de las practicas. La segunda hipótesis sostiene la existencia de una regulación inconsciente que es reconstruida en un modelo” (Wilkis, 2004, p. 123). El estructuralismo acude a modelos inconscientes interiorizados por los sujetos y los comprende como producto de esquemas institucionalizados en el marco de normas explícitas dentro del orden social. En la apuesta teórica de Bourdieu, la noción de *habitus* desplaza el lenguaje de la regla y la noción de estrategia concreta y dinamiza la relación entre el sentido objetivo y el sentido práctico de las prácticas.

En el pensamiento bourdiano, la práctica es el vínculo entre el *habitus* (disposiciones interiorizadas) y el mundo social (condiciones objetivas). El *habitus*, los esquemas y disposiciones del sujeto que modulan las relaciones sociales, opera virtualmente como determinante de la acción y se actualiza en el devenir de las condiciones objetivas del mundo social. En otras palabras, el *habitus*, en tanto matriz generativa de las prácticas “establece las potencialidades objetivas inmediateamente dadas en el presente inmediato” (Wilkis, 2004, p.127), pero se modifica o transforma en el intercambio social que ocurre en las condiciones objetivas en el agenciamiento de la práctica. “La complicidad ontológica entre el *habitus* y

el mundo social reside en que uno y otro son producidos por la misma historia y que se reclaman mutuamente para (re)actualizarse” (Wilkis, 2004, p. 125). En ese sentido, el universo práctico cobra sentido en la tensión creativa entre el *habitus* y el mundo social, en el despliegue mismo de las prácticas y el intercambio que ellas suponen.

Por lo tanto, ir más allá de ese paradigma [de la regla] y de todas las consecuencias de los agentes y la (re)producción del mundo social requiere tener en cuenta que las prácticas tienen una estructura temporal que se desarrolla a des-tiempo de la teoría: los agentes actúan en un mundo que “impone su presencia, con sus urgencias, las cosas que hay que hacer o decir, las cosas que se hacen sin ser dichas, que imponen directamente los gestos o las palabras sin desplegarse jamás como un espectáculo”. En ese sentido, la temporalidad de la práctica es irreversible e incierta; siempre sus movimientos se acomodan a la perspectiva de quien debe dar respuestas a acontecimientos que se suceden en un aquí y ahora, sin la garantía del éxito y con la posibilidad del fracaso. (Wilkis, 2004, p. 124).

La noción de *habitus*, desplaza la idea de un actor racional que toma decisiones y actúa de acuerdo a las determinaciones de los modelos, normas y esquemas, en tanto reconoce el carácter indeterminado de la práctica y la capacidad de agencia del sujeto. Bourdieu no considera que el sujeto sea el mero soporte de la estructura, sino que lo reconoce como dinamizador del mundo social en tanto actúa razonablemente en un entramado de relaciones y tensiones objetivas. Así, cuando Bourdieu introduce la noción de estrategia, la desvincula de las intenciones autoconscientes que los sujetos proyectan en sus prácticas, para tomar distancia del actor racional. Por el contrario, la capacidad de agencia la sitúa como escenario de improvisación mediante una suerte economía de las prácticas, es decir, una gestión de medios y formas de actuación que no se presenta necesariamente de forma consciente en las intenciones de los agentes o que se ajustan al cálculo o su voluntad, se ajusta a las condiciones objetivamente en la acción; de ahí su carácter indeterminado, abierto, dinámico y flexible, sujeto al error. Las conductas razonables en el orden del sentido común, son producidas por esquemas generadores del *habitus*, pero sus estrategias son gestionadas y sancionadas por condiciones objetivas y temporales.

La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización; su estructura temporal, es decir, su tempo y sobre todo su orientación, es constitutiva de su sentido [...] la práctica está ligada al tiempo, no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo y en particular con el tempo (Bourdieu, 2007, pp. 130, 131).

En ese sentido, la estrategia no es un mero elemento táctico de la inteligencia práctica, sino que es el elemento dinámico que gestiona en el mundo objetivo de posibilidades unos marcos de actuación temporales; aquí “la noción de estrategia cobra valor heurístico por la vinculación que ella supone entre la orientación de las prácticas y coordenadas que ubican a los agentes en determinadas regiones del espacio social” (Wilkis, 2004, p. 127). La noción de estrategia determina la capacidad de agencia del sujeto como una suerte de actuación (individual o colectiva) en un escenario de improvisación regulada: el “mundo o la vida social”.

De hecho, la relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que comanda su práctica presente se define en la relación entre, por una parte, su *habitus* y, en particular, ciertas estructuras temporales y disposiciones con respecto al porvenir que se han constituido en la duración de una relación particular con el universo particular de probables, y, por otra parte, un estado determinado de las probabilidades que el mundo social le asigna objetivamente (Bourdieu, 2007, p. 104).

El giro epistemológico de Bourdieu presenta el escenario social como un entramado de relaciones dinámico, el cual define como “campo” social, en el cual los agentes entran en disputa, porque no están desposeídos, tienen capitales diversos que se disputa en campos sociales, relativamente autónomos donde se estos posicionan. En ese sentido, “Bourdieu considera que no hay una lógica unitaria que garantiza la reproducción o el cambio de la sociedad; por el contrario, co-existen campos sociales –relativamente autónomos– constituidos sobre principios propios y sometidos a la dinámica de la competencia y el conflicto entre sus ocupantes” (Wilkis, 2004, p. 128). Por ello, para entender esta relación dinámica entre el *habitus* y el mundo social que constituye el devenir de las prácticas, la

noción de estrategia, campo y capital son fundamentales en el pensamiento bourdiano, ya que resultan determinantes en el carácter indeterminado del sentido práctico.

Los conceptos de campo y capital le dan consistencia a la noción de estrategia, porque sitúan la dialéctica entre sentido práctico y sentido objetivo las dimensiones que estructuran el espacio social. Los agentes se distribuyen y se definen objetivamente por las posiciones relativas que ocupan el espacio social, según el volumen y la especie de capital que poseen (Wilkis, 2004, p. 127).

Entonces, *habitus*, estrategia, campo y capital serán nociones y conceptos de referencia para representar el dinamismo social de las prácticas. Y la matriz de análisis se concretará con conceptos emergentes que enmarquen los elementos que permitan captar ese dinamismo en la emergencia del sentido práctico en relación con la autonomía en el tercer capítulo, a partir de las experiencias de los educadores populares en la construcción de su proyecto político-organizativo.

2.1 Trayectorias

El lugar de entrada para el análisis de las prácticas está situado en el *habitus*, el principio duradero de producción de las prácticas, el sistema de disposiciones producto de regularidades objetivas que producen conductas razonables en la inmediatez del sentido común y que se determinan en la acción. Sin embargo, como está sustentada en la regularidad, los esquemas generadores son adquiridos y permanentes. Por tanto, su producción y emergencia depende de la apropiación práctica de las condiciones del mundo social que se institucionalizan u objetivan en el despliegue histórico.

Entonces, el *habitus* gobierna las prácticas en tanto establecen límites y coerciones, pero se produce en tanto el sujeto se apropia de las condiciones objetivas que posibilitan la acción a través de su trayectoria, es decir, el *habitus* es heredado y se configura como acumulado de experiencias, creencias, intereses y capitales que determinan sus disposiciones en el

comportamiento del mundo o escenario social en el que se desenvuelve el sujeto. “El *habitus* racionaliza las operaciones de la práctica al resolver necesidades del presente inmediato con los esquemas heredados del pasado y establecer las potencialidades futuras” (Wilkis, 2004, p. 126). En ese sentido, comenzar a rastrear los estos acumulados permite situar aquellas modalidades como “los agentes se temporalizan, es decir, se (re)producen diferencialmente según su trayectoria y posición social” (Wilkis, 2004, p. 126). En esa medida es posible hablar de una trayectoria individual que dialoga y se transforma con el escenario social.

Ahora bien, como la práctica implica una gestión de estrategias configuradas por disposiciones interiorizadas y adquiridas, sino una negociación e intercambio con las condiciones objetivas del escenario social, las trayectorias individuales no son fijas se resignifican y reconfiguran, según el campo y grupo en el que se inscriben. “El principio de las diferencias entre los *habitus* individuales reside en la regularidad de *trayectorias sociales*” (Bourdieu, 2007, p. 98). Entonces, Bourdieu no tiene en cuenta únicamente las *trayectorias individuales* (singulares) de los sujetos como si fueran mónadas aisladas, sino que considera que las *trayectorias colectivas* redireccionan y condicionan la configuración el *habitus* del sujeto.

Al referirse al *habitus de grupo o clase*, Bourdieu plantea que para la acción o articulación colectiva de individuos, debe existir una homogeneidad en las características de las condiciones objetivas que permita una homologación de estructuras y predisposiciones diversas al interior del grupo, para movilizar las prácticas hacia una acción colectiva. Si “cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria” (Bourdieu, 2007, p. 98), la trayectoria colectiva se nutre de trayectorias individuales, pero esta se teje en la homologación de condiciones donde emergen nuevas las experiencias y acumulados que se objetivan y se institucionalizan. Con esto presente:

[S]e podría considerar el *habitus* de clase (o de grupo) como un sistema subjetivo, pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción, y fundar la concentración

objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad perfectas de las prácticas y de las visiones singulares (Bourdieu, 2007, p. 98).

Ahora bien, el *habitus* de grupo o clase, implica un despliegue de prácticas, acciones y acumulados de experiencias en una *trayectoria colectiva*¹⁶ que se configura a partir de las condiciones de existencia objetivadas por el grupo, sobre la cual establecen consciente o inconscientemente una base para organizar sus prácticas. La intencionalidad y la movilización de las prácticas en una *trayectoria colectiva* puede estar atravesada o constituida a partir de un acuerdo o consenso, el cual puede expresarse mediante el discurso de forma consciente o inconsciente (Bourdieu, 2007, p. 92). El discurso es el elemento que posibilita el encuentro de las *trayectorias individuales*, porque este está a la base de la homologación y objetivación de las condiciones de existencia.

En efecto, las correcciones y los ajustes conscientemente operados por los agentes mismos suponen el dominio de un código común y las empresas de movilización colectiva no pueden tener éxito sin un mínimo de concordancia entre los *habitus* de los agentes movilizadores (profeta, líder, etc.) y las disposiciones de aquellos que se reconocen en sus prácticas o sus declaraciones y sobre todo sin la inclinación al agrupamiento suscitada por la orquestación espontánea de las disposiciones (Bourdieu, 2004, p. 96).

No obstante, la acción colectiva de las prácticas también se organiza fuera de todo cálculo racional, acuerdo o consenso, en principio se construye a partir de una dinámica de intercambio de sentidos y de prácticas. La presencia actuante del pasado del *habitus* de grupo o clase, implica un proceso de negociación e intercambio del *habitus* particulares, ya que la *trayectoria colectiva* tiene a la base *trayectorias individuales* y sociales que se van a disputar

¹⁶ En la matriz de análisis renombramos el concepto bourdiano de grupo o clase, no solo por una cuestión nominal, sino que cuando hablamos de colectividad nos referimos a las dinámicas de relacionamiento social cercanas al trabajo de los educadores populares y las perspectivas planteadas en el capítulo uno sobre las dinámicas de autodeterminación y auto-organización de lo social reconocidas a la luz de las posturas anarquistas.

y posicionar en un despliegue de tensiones internas en el proceso de configuración de la práctica y la acción colectiva.

No cabe la menor duda de que todo esfuerzo de *movilización* que apunte a organizar una *acción colectiva* debe contar con la dialéctica de las disposiciones y de las ocasiones que se efectúa en cada agente singular, ya sea movilizador o movilizado [...] y también con la *orquestración objetiva* que se establece entre disposiciones objetivamente coordinadas, es decir, ordenadas de acuerdo con necesidades parcial o totalmente idénticas (Bourdieu, 2007, p. 97).

Con todo, la trayectoria, vista a través de la noción de estrategia y habitus, puede definirse como el acumulado de experiencias, prácticas, creencias, saberes y capitales que se expresan como una fuerza actuante del pasado en la práctica (habitus) y que se actualiza o (re)significa en la acción (individual-colectiva) frente a las condiciones objetivas, materiales y concretas. En la matriz de análisis, la trayectoria es el lugar de entrada para analizar los elementos que posibilitaron, por un lado, el encuentro de trayectorias individuales para la construcción y proyección de un trabajo común (colectivo) y, por otro, la consolidación de prácticas de los Educadores Populares en el PIP y PUP. En esa medida, la trayectoria se leerá a través de dos subcategorías, a saber, la trayectoria individual y la trayectoria colectiva, dimensiones que marcan unas tensiones y movilizaciones en el dinamismo práctico del trabajo colectivo de Siembra C.E.P. Para ello, se indagará: 1) el marco de emergencia de la práctica 2) la manifestación de intereses y necesidades individuales y colectivas, 3) los esquemas generadores de prácticas y las disposiciones objetivas 4) El acumulado de experiencias individuales y colectivos.

2. 2 Posicionamientos

Las nociones de *habitus* y estrategia sitúan la práctica como una ‘actuación regulada’ en un escenario social de tensiones y relaciones, donde los agentes se disputan la organización y

orientación de las prácticas mediante la dinámica de fuerzas que implica su agenciamiento en un campo de relaciones y tensiones. Por ese motivo:

Bourdieu considera que no hay una lógica unitaria que garantiza la reproducción o el cambio de la sociedad; por el contrario, co-existen campos sociales -relativamente autónomos- constituidos sobre principios propios y sometidos a la dinámica de la competencia y conflicto entre sus ocupantes (Wilkis, 2004, p. 128).

Así, Bourdieu acude al concepto de ‘juego’ para establecer el carácter dinámico de la lucha y disputa dentro del escenario social, e introduce la noción de *campo*, para resaltar el papel que cumple la distribución de las relaciones y tensiones que existen entre los agentes en el campo para la configuración de las prácticas que se van a agenciar allí. Es mediante las prácticas que los agentes van a disputarse la posición que ocupan, el capital que poseen y van a invertir energía (y capital) en el campo de juego para dominar las regularidades del campo y así mantener o aumentar su capital.

La noción de capital – y sus sub-especies permite representar el espacio social como un “espacio multidimensional de posiciones, tal que toda posición actual pueda definirse en función de un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a los valores de diferentes variables pertinentes: así, en la primera dimensión los agentes se distribuyen en él según el volumen global del capital que poseen y, en la segunda, según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diferentes tipos en el conjunto de posiciones (Wilkis, 2004, p. 128).

En primer lugar, la distribución de capitales, las condiciones objetivadas y los esquemas temporales de los campos sociales condicionan el *habitus*, su incorporación al campo y las posibles estrategias que pueden gestionar los agentes dentro de este. No obstante, el posicionamiento en el campo de juego no está determinado únicamente por la mera posesión o carencia de determinados capitales materiales o simbólicos. En la medida en que el *habitus* (individual o colectivo) permite una comprensión y representación de las relaciones que configuran el campo de juego como un campo de significados y sentidos que siguen o se ajustan a las propias reglas del campo en el que se inscriben.

[L]a representación que los agentes se hacen de su propia posición y de la posición de los otros en el espacio social (así como por lo demás la representación que dan de ella, consciente o inconscientemente, por sus prácticas o sus propiedades) es el producto de un sistema de esquemas de percepción y apreciación que es él mismo el producto incorporado de una condición (es decir de una posición determinada en las distribuciones de las propiedades materiales y del capital simbólico) y que se apoya no solo en los índices del juicio colectivo sino también en los indicadores objetivos de la posición realmente ocupada en las distribuciones que ese juicio colectivo toma en cuenta (Bourdieu, 2007, pp. 224, 225).

La disputa por la distribución de capitales y orientación de las prácticas en el campo de juego, implica un reconocimiento y un proceso de identificación de los elementos que configuran el campo y del sujeto en relación con este. En el caso de los proyectos políticos organizativos, la declaración ideológica puede ser entendida como un acto simbólico de posicionamiento dentro del campo de juego porque da una representatividad discursivamente al lugar donde se van a agenciar las prácticas, sin que las determine. Los marcos político ideológicos marcan, en el campo de juego, una orientación que se va a concretar en la acción y en el despliegue de tensiones que implica todo agenciamiento social y político.

En este caso, para analizar el posicionamiento de la colectiva y el campo en el que sus prácticas se inscriben, se indagarán dos aspectos: 1) *El posicionamiento político-ideológico*, es decir, las influencias políticas o los marcos político que estaban presentes en los acumulados del trabajo colectivo en el marco de la Educación Popular; las formas como los sujetos se llegaron a relacionarse con dichos marcos político-ideológicos y la influencia política que enmarca el trabajo colectivo alrededor del PIP y PUP. 2) *Las relaciones externas*, aquellas influencias organizativas o relaciones que se tejieron con otros grupos de Educación Popular. Así mismo, se busca indagar en la experiencia del PIP Y PUP y la forma como se asumió el trabajo colectivo frente a las instituciones que llegaron a ser mediadores de la práctica.

2.3 Horizontes

Hasta el momento, a partir de los conceptos bourdianos de la reproducción social, se ha establecido que la dinámica de fuerzas sociales que se disputa en el campo de juego está atado al relacionamiento de los agentes y sus capitales, pero también por su posicionamiento dentro del campo. Ahora, el carácter heurístico de la estrategia, permite comprender el dinamismo del agenciamiento dentro del campo en el tiempo presente de la acción, pero la noción de estrategia entra en tensión con las exigencias y el sentido del juego social mismo. Si bien, la estrategia es un mecanismo de agenciamiento que actualiza las disposiciones de los agentes a actuar de determinado modo, la estrategia amplía la noción de disputa dentro del campo, señala el carácter móvil de las prácticas, las trayectorias y posicionamientos. El *campo de juego* es un campo de sentido porque sus relaciones marcan horizontes, entendido en dos vías: como campos de acción y como por-venir.

Debido a que la pertenencia nativa a un campo implica el sentido del juego como arte de anticipar prácticamente el por-venir incluido el presente, todo lo que ocurre en él parece sensato, dotado de sentido y objetivamente en una dirección juiciosa (Bourdieu, 2007, p. 108).

No obstante, para la lectura del campo social que hacen los agentes, los elementos que configuran las dinámicas del campo no son fijas, los elementos simbólicos y objetivos que la orientan, también sirven para anticipar los escenarios del campo para situar las prácticas y proyectar nuevas configuraciones dentro del campo. Así, los sujetos realizan una proyección de su participación y vinculación con las relaciones que se establecen objetiva y concretamente en el campo social.

Producto de la experiencia del juego, y por tanto de las estructuras objetivas del espacio de juego, es decir el sentido del juego es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, un por-venir, para aquellos que participan en él que en esa misma medida reconocen en él lo que está en juego” (Boudieu, 2007, p. 107).

Las posibilidades de representación del campo y sus sentidos emergentes, abre la posibilidad a los agentes de reconfigurar, en su relación práctica con el mundo, las intencionalidades y la participación dentro del campo de juego. Así, los horizontes no son meras proyecciones que emergen de los intereses manifestados por los agentes, sino posibilidades emergentes de la estrategia y el agenciamiento de las prácticas. Los horizontes son los campos de sentido configurados en la función heurística de las prácticas. Y en el marco de la acción colectiva, las proyecciones buscan rastrear los elementos simbólicos que están operando en las formas de representación de las condiciones del campo de juego que se esperan conseguir, transformar y alcanzar, para hacer realizable el porvenir o la utopía que se construye en los marcos simbólicos de la experiencia subjetivo-objetiva del juego.

2.4 Apuestas

Hay un elemento vinculante del sujeto con el sentido de la práctica y con el campo de juego, la creencia, una suerte de fe pragmática que compromete las intencionalidades e intereses de los sujetos con el sentido del juego en el que se está inmerso. “La creencia es constitutiva de la pertenencia a un campo” (Bourdieu, 2007, p. 109), aunque para Bourdieu, este elemento no representa una adhesión voluntaria a un conjunto de dogmas, axiomas o reglas del campo, sino que se refiere a un estado dinámico del agente dentro del campo, el cual lo compromete con el presente y el porvenir. Así, la creencia en el juego es propiamente el movilizador de la práctica, en ella y las relaciones simbólicas que la constituyen, el agente reconoce en su experiencia del juego aquello que pone en juego.

Ahora, si existen unas condiciones objetivas que determinan la posición y una disposición de estructuras interiorizadas por el sujeto para participar del juego, para Bourdieu el agente no elige entrar al campo, nace el juego, es elegido para participar. Por eso la creencia en el sentido del juego supone una autonomización de las relaciones y dinámicas que llevan a

ignorar la lógica del juego, para imbuirse en la lógica de la práctica, es decir, la práctica del juego (Bourdieu, 2007, p. 109). De ese modo, el acuerdo de la creencia se manifiesta como compromiso con la lógica práctica del sentido práctico:

La ignorancia de todo aquello que tácitamente se acuerda a través de la inversión en el campo y el interés que uno tiene en su misma existencia y en su perpetuación, a todo lo que se juega, y la inconsciencia de los presupuestos pensados que el juego produce y reproduce sin cesar, son tanto más totales cuanto la entrada en el juego y los aprendizajes asociados se han efectuado de manera mas insensible y más antigua, siendo desde luego el límite el nacer en el juego, nacer con el juego” (Bourdieu, 2007, p. 109).

Entonces, el sentido del juego no solo está dado en un sentido subjetivo en la experiencia del agente, sino que los elementos simbólicos que están operando en la lucha de fuerzas dentro del campo, pasan por el reconocimiento de la posición e intencionalidad de los intereses y necesidades de los agentes. Lo que está en juego no es únicamente el capital, el tiempo y la energía que se invierte en el campo, sino los elementos simbólicos y relacionales que dan al campo un horizonte de sentido que entran en disputa. La dinámica de capitales Bourdieu dentro del campo, para Bourdieu están determinadas por un reconocimiento y traspaso de dones:

Si se sabe que el capital simbólico es un crédito, pero en el sentido más amplio del término, es decir una especie de avance, de cosa que se da por descontada, de acreditación, que solo la creencia del grupo puede concederle a quienes le dan garantías materiales y simbólicas, se puede ver que la exhibición del capital simbólico (siempre muy costosa en el plano económico) es uno de los mecanismos que hacen (sin duda universalmente) que el capital vaya al capital. (Bourdieu, 2007, p. 190).

La apuesta no se agota en la inversión de capital, sino que entendida desde la noción de juego, la apuesta es la configuración o actualización permanente del campo. Donde los agentes no suponen competir por el dominio y control absoluto de los elementos que configuran el campo, sino las posibilidades de movilidad dentro del campo, de ahí la relación de la noción de estrategia con el concepto de apuesta; la disputa implica reconocimiento de los elementos que están en juego dentro del campo sobre los cuales hay capacidad de agenciamiento. Ahora,

frente a las lógicas de dominación que implica el despliegue de fuerzas del campo, Bourdieu (2007) señala que:

La eficacia específica de la acción subversiva consiste en el poder de modificar por la toma de conciencia las categorías de pensamiento que contribuyen a orientar las prácticas individuales y colectivas y en particular las categorías de percepción y de apreciación de las distribuciones (p. 226).

La lucha de fuerzas en el campo implica entonces no solo una movilidad de capitales, sino una tensión de relaciones configuradas de prácticas que movilizan un capital, un acumulado, una trayectoria, una posición y un horizonte de probabilidades en el campo de juego. La lucha que se libra mediante el posicionamiento de aquellas las prácticas:

[Q]ue apuntan a conservar o a transformar la realidad, y en particular aquellas cuyo asunto en juego es la imposición de la definición legítima de la realidad y cuya eficacia estrictamente simbólica puede contribuir a la conservación o subversión del orden establecido, es decir, la realidad (Bourdieu, 2007, p.227).

Con todo, para la matriz de análisis se puede determinar que al abordar las intencionalidades individuales y colectivas de Siembra C.E.P., hay que tener en cuenta el valor simbólico y material de los elementos que brindan significados a las disputas en el universo práctico, en este caso, en sus dimensiones organizativas, pedagógicas y políticas para aproximarse a los sentidos emergente de la prácticas y su despliegue en el campo de juego.

Tabla 2. Matiz de análisis:

Categorías	Dimensión	Descriptor
Trayectorias	Individuales	Acumulados, experiencias, intereses y condiciones objetivas que posibilitaron el encuentro colectivo de los educadores en lo práctico.
	Colectivas	Acumulados que trazan el marco de emergencia de la colectiva y sus prácticas políticas, pedagógicas y organizativas.

Posicionamientos	Político-ideológico	Influencias político-ideológicas presentes en el marco de la Educación Popular, que dan cuenta de las intencionalidades que se manifiestan alrededor del PIP y PUP.
	Relaciones externas	Relaciones y tensiones emergentes en la construcción de experiencia del PIP y PUP, con otras instituciones y organizaciones.
Apuestas	Sociales-organizativas	Elementos simbólicos y materiales que entran en disputa y dan significados concretos a las prácticas organizativas, pedagógicas y políticas de los miembros de la colectiva.
Horizontes	Políticos-pedagógicas	Condiciones de posibilidad que se esperan conseguir, transformar y alcanzar para hacer realizable el porvenir o la utopía que nace y se configura en la práctica de la apuesta político-organizativa.

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque del sentido práctico de Bourdieu nos presenta un marco de referencias analíticas para abordar la relación entre la práctica y el sentido. Además, sugiere que, para este ejercicio de análisis, debe reconocerse la distancia que se establece y produce en la observación de la práctica, ya que implica un distanciamiento con el tiempo y las lógicas de la práctica. Para este enfoque, temporalizar la práctica supone sistematizar y objetivar la experiencia de la práctica y su relato, reconociendo el papel del investigador y participante (educador popular) como observadores de la práctica. Dicha observación está mediada por la relación sistémica de las cuatro categorías presentadas en el último apartado de este capítulo. Su mediación pasa por el diseño de la entrevista y registro etnográfico, hasta la construcción del relato en la investigación, mediante un ejercicio de interpretación y reinterpretación de los elementos que configuran la práctica. El análisis que se realizará en la siguiente investigación comenzará por exponer una caracterización de la colectiva en el capítulo tres, desde sus trayectorias y posicionamientos, hasta llegar a establecer un marco de interpretación para los sentidos de autodeterminación u organización que allí pueden emerger, en el juego donde se disputa la realidad social.

Capítulo III

Siembra: Colectiva de Educación Popular

Nosotras camellamos como montando un Frankenstein,
como un monstruo, como doctores Frankenstein
montando una cosa y dándole vida
(E. Pedraza, conversación personal, 20 de agosto, 2020)

Este capítulo realiza un recorrido por la experiencia colectiva a partir de los testimonios y relatos de las educadoras populares que más tiempo llevan vinculadas a Siembra C.E.P, con el fin de presentar una caracterización de los elementos prácticos y relacionales de la colectiva en el marco de PIP y PUP. Con ello, se pretende dar cuenta de la emergencia y el despliegue de las prácticas, a través de los elementos simbólicos y objetivos que entran en juego en la concreción de las intenciones político-organizativas. Ahora, para realizar el análisis de la información se acude a la relación sistémica de las categorías de trayectoria, posicionamiento, apuestas y horizontes. Categorías de análisis a través de las cuales se pretende presentar los acumulados y capitales que se movilizan en la experiencia de la trayectoria (individual y colectiva), en tensión con el posicionamiento político-ideológico que delimita las relaciones de la colectiva con otros agentes e instituciones; elementos que determinan el agenciamiento de las prácticas en el campo social en disputa, entre apuestas y horizontes de sentido.

1. Análisis de trayectorias

Antes de comenzar a indagar acerca de las prácticas, ¿qué hacen los educadores populares de Siembra C.E.P.? ¿Cómo lo hacen? y ¿por qué dicen que hacen lo que hacen?, se estableció, como punto de partida de análisis, las *trayectorias individuales* o aquellos acumulados de experiencias, contextos y relaciones que vinculan a los sujetos con la Educación Popular y el trabajo organizativo. Por ese motivo, en este primer apartado se abordan algunos elementos que hicieron posible el encuentro de los educadores populares en lo práctico y, luego, se abordan los elementos que configuran el trabajo político y organizativo de Siembra C.E.P., en tanto *trayectoria colectiva*¹⁷.

1.1 Trayectorias individuales

En las *trayectorias individuales* encontramos un relato sobre la “entrada del sujeto al campo de juego”, es decir, la entrada a un campo de relaciones donde se van a producir y situar las prácticas que van a agenciar los educadores populares. Al respecto se mencionan aspectos relacionados con el capital material y simbólico con el que se cuenta para entrar al campo, los esquemas de percepción de los sujetos para leer las prácticas (*habitus*) y las condiciones de posibilidad para agenciar las prácticas.

En los relatos de los educadores se encontraron puntos comunes que dan cuenta de la confluencia de *trayectorias individuales*. Allí, se muestran disposiciones y sentidos que

¹⁷ Para recabar la información se realizaron entrevistas semi-estructuradas a las integrantes más antiguas de la colectiva y que aún se mantienen activas en el proceso: Emily Pedraza Norato, politóloga de la Universidad Nacional (28 años), una de las primeras educadoras populares que iniciaron el proyecto de Siembra C.E.P. y la única que queda activa del grupo donde se gestó la colectiva a finales del año 2015. Noabi Arbeláez (30 años), realizadora de cine y televisión de la Universidad Nacional; llegó a la primera convocatoria de talleristas en el año 2016. Emily Cañón, politóloga de la Universidad Nacional (26 años), integrante de Siembra C.E.P. desde el 2017 cuando se vinculó al proceso en la Casa de la Juventud.

movilizan a los educadores a realizar determinadas prácticas colectivamente en espacialidades y temporalidades distintas. A medida que se delimita un campo de relaciones de fuerzas entre los diferentes agentes o grupos actuantes que definen el campo de juego. Estas relaciones van a demandar a los educadores, una toma de posición en dicho campo.

En primer lugar, la universidad pública aparece como escenario determinante en la construcción de la *trayectoria individual* de los educadores populares de Siembra C.E.P, porque cuando ingresan se ven interpelados por una diversidad de experiencias, relaciones, narrativas, saberes, discursos y prácticas que confrontan su propia representación de la realidad social y cuestiona el lugar que ocupan en esta. En otras palabras, el ingreso a la universidad pública representa el ingreso a un mundo nuevo de significaciones y representaciones:

Lo que pasa en mi vida es eso que te cuento. Entrar a un mundo del que yo pocas nociones tenía pero que me llamaba un montón la atención [...] yo llego a ese mundo de la universidad y hay mil opciones, sabores, colores, muchas cosas; mucha gente con muchas claridades sobre la vida, sobre la política, la cultura y yo no sabía qué pasaba. (E. Cañón, conversación personal, 28 de agosto, 2020).

Y cada una asume esta confrontación no solo desde sus experiencias formativas en las carreras de pre-grado, sino desde el acumulado personal de experiencias:

Pues yo desde que entré a la Nacional [a la carrera de Cine y Televisión], empiezo a tener como un cambio y sobre todo, como una construcción de conciencia; empezar a tener ideas, opiniones, contradicciones. Siempre muy tímida, porque la verdad en casa casi no se habla o no se habla de muchas cosas, y de política tampoco [...], digamos que la Nacional es un lugar que te abre a muchas experiencias, ideas y también a muchas voces, pero desde el cine digamos que hay como un crisol de cosas y ahí uno va cogiendo ciertos referentes con los que uno también se va haciendo su estilo [...] En la Nacho es inevitable –en las universidades públicas- no tocar ciertos temas y más que las experiencias de las personas que se te acercan, no sólo es en una clase (N. Arbeláez comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

En segundo lugar, el ingreso a la universidad pública posibilitó que los intereses de los educadores populares entrarán en tensión con grupos que están disputando el sentido de lo político y lo organizativo desde distintos lugares de enunciación. Grupos que ponen en juego sus formas de participación política en diferentes escenarios, tales como: eventos, asambleas, movilizaciones, paros, publicaciones, etc. En ese sentido, la experiencia universitaria va a estar atravesada por encuentros y desencuentros con aquellos sentidos que emergen de las prácticas político-organizativas. Prácticas agenciadas por grupos diversos que provienen de: la academia, los partidos políticos tradicionales, las organizaciones estudiantiles y las organizaciones sociales dentro y fuera de la universidad.

Cuando yo entro a la Universidad Nacional eso representa para mí la entrada al mundo universitario, además, al mundo político y organizativo. Desde que entré siempre me vinculé como a Consejos Estudiantiles, nunca me vinculé a organizaciones políticas; me vinculé a eso, a unos procesos de consejo estudiantil que se estaban gestando en la facultad. Entonces, desde ahí me empecé a mover en esas vainas y fui conociendo gente. Dentro de esas personas había alguien que trabajaba en Educación Popular (E. Pedraza, comunicación personal, 20 de agosto).

Sobre la experiencia universitaria se traza una cartografía del campo de juego donde agentes y grupos se están disputando formas de actuación política y organizativa. Y los educadores, desde sus acumulados y esquemas de percepción, presentes o determinantes en la *trayectoria individual*, confrontan sus propias perspectivas e intereses con las formas de trabajo o actuación de estos grupos. Esta experiencia marca una distinción simbólica para los educadores, que, aunque se exprese, discursivamente o no, delimita el camino de entrada o el punto de partida en el campo de juego, para así disputar dichos sentidos.

Lo estudiantil era muy jerárquico [...] Están las grandes cabezas y tu trabajo político, tu trabajo estudiantil en general se da por lo que ellos ponen en la agenda. Tu participación está dada por lo que ellos te ponen a hacer. Casi nunca les importa ¿Quién eres? ¿Qué pasó contigo? ¿Qué piensas tú? nada. (E. Pedraza, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

La Universidad Nacional es un escenario común que afecta las *trayectorias individuales*, pero no puede confundirse con el campo de juego. Este no está delimitado *per se*, cada uno

de los sujetos hace una representación del campo y lo hace a partir de las relaciones político-organizativas que se configuran en la universidad. Cada uno de los agentes, delimita sus propios intereses de acuerdo la lectura que hace del campo, de sus relaciones y las prácticas que los atraviesan. Hay que tener en cuenta que en Siembra C.E.P. los educadores provienen de experiencias formativas, contextos sociales y condiciones económicas diversas, lo cual puede ampliar el registro en el que se dan estos encuentros con lo político y lo organizativo:

Cuando yo estuve en el paro [...] yo me reuní con la gente de artes para trabajar en ese paro y por ello supe que había otros grupos de jóvenes que acaparaban ciertas cosas, sobre todo de ciencias sociales y que tenían líneas políticas que respondían a partidos políticos que ya existían en Colombia. Entonces, a mí todo eso me parecía muy extraño y me parece como que un montón de protocolos y como cosas ya muy grandes, a mí no[...] más bien me hacían sentir como si uno se inscribiera a un club y que le iban a decir a uno qué tenía que hacer. Puede que me esté equivocando, pero yo no sentí afinidad en ese momento con ese tipo de cosas (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre).

Uno de estos elementos comunes es el interés de realizar acciones con una intencionalidad política, pero que esté determinada por el trabajo colectivo. En los testimonios las intencionalidades coinciden en determinar el sentido de lo político y lo organizativo a través de un *hacer* mediado por las tensiones y contradicciones de *hacer con otros*. Se busca posicionar una intencionalidad política que esté determinada por el trabajo colectivo. Una dinámica que los educadores no reconocen en las formas de trabajo y relaciones de otras organizaciones políticas o estudiantiles que confluyen en la universidad:

Ya ni siquiera pienso en cambiar las cosas porque siento que igual siempre es mucho más grande de lo que uno ve. Pero sí creo que construir vale la pena, porque en el construir es donde tú te vas a encontrar con lo que has leído, con lo que has hablado, de lo que ya has supuestamente reflexionado. [...] Yo estaba cansada también de eso, de hablar y de recibir información, pero no ‘hacer’, porque uno llega a ciertas reflexiones que parecen muy obvias, pero uno no sabe por qué es que no se han hecho. O ¿qué es lo que pasa? [...] La Educación Popular en ese momento fue: ‘pues cae y parchemos y vamos a hacer un pre-u’ y esto es lo que nosotros hacemos. Entonces, me pareció mucho más sincero y sin tanto protocolo. [Lo otro] Se me parecía a cómo se maneja la política más macro de los partidos tradicionales. Y no sé si tenga que ver con el número de personas. No sé si yo estaba buscando primero tener un contacto más directo, con menos instancias. No me llamaban la atención

ese tipo de cosas, como las asambleas, ciertas cosas tan grandes. (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 septiembre, 2020).

En este caso, el campo de juego es una disputa por el carácter colectivo y organizativo en las relaciones sociales y políticas. Y son los sentidos que emergen de esta interpretación lo que hace posible el encuentro de intereses individuales. Las trayectorias no se encuentran o coinciden como una mera sumatoria de intereses, sino como la inauguración de un nuevo campo de sentido práctico en el que pueden articularse los esquemas de percepción, mediante los cuales, los sujetos leen sus intereses y posicionan sus intencionalidades en el campo de relaciones. Si se permite la expresión, pasamos del ‘campus’ de la universidad, a un campo de sentido sobre el carácter social y político del trabajo colectivo, el cual se va a lograr concretar a partir de los acumulados de la Educación Popular. En ella, los sujetos encuentran un marco de referencia para agenciar prácticas que traduzcan el eco de sus intereses individuales en una acción colectiva; ello es lo que permite a los educadores populares articularse en el encuentro práctico como veremos más adelante.

1.2 Trayectoria colectiva de Siembra C.E.P

Es difícil determinar propiamente cuándo nace o se configura un proceso organizativo como Siembra C.E.P., en tanto ella no está constituida a partir de un pacto o acuerdo consolidado sobre unos principios que determinan su existencia como colectiva. Si existe algo cercano a una declaración de principios, estos tienen una función táctica o estratégica que luego será objeto de estudio en esta investigación. En el caso de la *trayectoria colectiva*, vale la pena reconocer que su nacimiento no está determinado por una declaración ideológica de principios. De entrada en la colectiva no existe una figura patriarcal de los fundadores, ni fechas fijas que rememoren un origen único; sus raíces se conectan en temporalidades distintas que la alimentan de acumulados, trayectorias y experiencias diversas.

La trayectoria colectiva de Siembra C.E.P. se traza como el movimiento de una acción, si se quiere, “rizomáticamente” en momentos. En este caso solo acudimos a la memoria para reconocer hitos que permitan caracterizar y escenificar esos momentos. De hecho, esta investigación no acude a la sistematización propiamente como metodología de investigación, porque el foco está en los sentidos latentes de un movimiento disperso, a saber, el accionar colectivo o prácticas detonantes de movimiento. En ese sentido, el asunto que nos ocupa en este punto es entender: ¿Cómo se encuentran las *trayectorias individuales* y empiezan a tejer una *trayectoria colectiva*? Para ello comenzaremos por identificar aquellos puntos de referencia desde los cuales se produce un marco de relaciones en el que se van situar las prácticas de las educadoras. La *trayectoria colectiva* de Siembra C.E.P. está marcada, en primer lugar, por los acumulados dispersos y en movimiento de la Educación Popular. Si bien, hay una dimensión histórica que determina el despliegue amplio de la trayectoria de la Educación Popular, las prácticas emergen en el marco concreto de las luchas y disputas agenciadas en contextos diversos.

La Educación Popular ha sido un referente político-pedagógico para muchas organizaciones y movimientos sociales en América Latina en la construcción y articulación de diversas prácticas transformadoras y emancipatorias. Por lo tanto, en el escenario latinoamericano, la Educación Popular es un concepto que está en movimiento, se diversifica y se amplía, aunque hay sentidos compartidos y comunes que las orientan. De hecho, las nuevas apuestas y posicionamientos han generado una serie de desplazamientos que han ampliado la noción de lo político, lo popular, los sujetos y los aspectos metodológicos en la Educación Popular. “La Educación Popular como práctica y como discurso ha estado en un permanente proceso de replanteamiento en cada país, en muchos casos sin acudir al referente de la “refundamentación”. Estos reposicionamientos hoy son más pertinentes, dada la complejidad de los cambios que estamos viviendo en cada contexto, región y campo de trabajo” (Torres, 1999, p. 3).

Ahora bien, en la ciudad de Bogotá algunos procesos organizativos han configurado sus prácticas y sus identidades desde la Educación Popular en escenarios como Pre Icfes y Pre

Universitarios. Los cuales se han autodefinido como procesos de Educación Popular, debido a que reconocen que sus prácticas están orientadas por algunos principios comunes presentes en la tradición pedagógica iniciada por Paulo Freire (Picón y Mariño, 2016) o bien, porque se identifican con un “núcleo común” de elementos constitutivos a partir de los cuales se ha intentado definir el conjunto de prácticas diversas que es la Educación Popular (Torres, 2007, p 14) a partir del cual articulan sus apuestas políticas y organizativas.

En segunda instancia, los Pre Icfes Populares y Pre Universitarios Populares son espacios de educación no formal que buscan responder a la necesidad concreta de jóvenes que no pueden ingresar a la educación terciaria o educación universitaria. Sin embargo, su carácter popular no se agota en las apuestas políticas orientadas a confrontar las condiciones de exclusión y marginalidad en el marco de las pruebas estandarizadas (Saber 11 en el caso colombiano) y pruebas de admisión a la educación terciaria en las universidades públicas. Por el contrario, los PIP y PUP pretenden ser un escenario educativo que abre posibilidades pedagógicas y organizativas para la configuración de lazos de comunidad y construcción colectiva de sentido en sectores populares (CPEPEL, 2016). En el cual las educadoras se auto-reconocen como un actor social y político que incide en la complejidad del entramado social para la transformación y apropiación de la realidad.

En el artículo *Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia: Una mirada desde la experiencia de la Coordinadora de Procesos Populares (CPEP) en Lucha* (2016), se menciona que entre el año 2009 y el año 2016 a nivel nacional existían 54 procesos de pre universitarios en diferentes ciudades del país. De los cuales 31 se ubican en Bogotá y su área metropolitana que representan el 57% del total de PIP y PUP en Colombia (Picón y Mariño, 2016). Ahora bien, aunque estos espacios de Educación Popular son variantes en el tiempo por su permanencia y trayectoria, son un indicador que señala un cambio en la tendencia de las apuestas político-pedagógicas en el campo de la Educación Popular en la ciudad de Bogotá hoy en día. Al respecto, Paola Picón y José Mariño (2016) señalan que en la década de los años ochenta las prácticas de Educación Popular en Bogotá se consolidaron en mayor

medida en centros de alfabetización, los cuales se disputaban espacios organizativos y comunitarios con los programas estatales que buscaban intervenir los sectores populares.

De hecho, en esta década los espacios de Educación Popular estaban centrados en atender a una población adulta no escolarizada, mientras que en los años noventa se enfocaron en trabajar con los jóvenes escolarizados o trabajadores que no tenían posibilidades de acceder a la educación superior o terciaria. Debido a los procesos acelerados de escolarización se presentó un aumento progresivo del nivel de alfabetismo en sectores urbanos, que transformaron las condiciones de la población de los sectores populares en la década de los noventa; haciendo visible otros sujetos y otras necesidades para las apuestas de la Educación Popular. Este desplazamiento motivó a que distintas organizaciones sociales y populares comenzaran a hacer apuestas político-pedagógicas para disputarse el acceso a la educación terciaria. Así, los PIP y PUP encontraron una posibilidad de darle una continuidad a la apuesta político-pedagógica de los centros de alfabetización a la construcción de Educación Popular en escenarios alternativos.

En el año 2012 La Coordinadora de Educación Popular En Lucha (CPEPEL) emerge como un escenario de articulación de procesos de PIP y PUP en Bogotá, a partir de las redes de trabajo y solidaridad que se venían tejiendo entre las organizaciones desde ese mismo año. Inspirados en la experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular, convocan a una asamblea constitutiva para establecer los objetivos, los principios, el funcionamiento interno y las actividades que permitirían a la Coordinadora ser un escenario de articulación distrital de PIP y PUP (CPEPEL, 2016). En el año 2013 La Coordinadora llega a vincular 7 procesos ubicados en diferentes Localidades de Bogotá¹⁸. A finales del año 2015 uno de

¹⁸ En el trabajo de sistematización de la experiencia de la Coordinadora se recoge la participación de los siguientes procesos: Pre Icfes Popular de Suba, Pre Icfes Popular del Centro, Pre universitario Tunjuelo Popular, Pre Icfes Popular y Comunitario La flora, Pre Icfes Popular de San Cristóbal También el Viento, Pre Icfes popular “Antorcha educativa”, Pre Icfes y Pre universitario Popular el Hormiguero (CEPEL, 2016). Vale la pena mencionar que en la trayectoria de la Coordinadora varios procesos se han distanciado por diferentes

estos procesos articulados a la Coordinadora, el Pre universitario El Hormiguero¹⁹ decide separarse y luego el proceso se disuelve. En ese mismo año, Emily Pedraza conoce a Julián López (exintegrante del Hormiguero) por unos vínculos con los Consejos Estudiantiles de la Universidad Nacional en los cuales ambos participaban. Y junto con algunas ex-integrantes del Hormiguero deciden construir un nuevo grupo de educadoras para montar un nuevo Pre Universitario Popular.

Nos empezamos a ver con personas que estuviesen interesadas en camellar y para ver qué proponían. Empezamos a hacer unas reuniones y lo primero que hicimos fue un taller que se llamaba ‘Manos a la obra’ que fue donde nos conocimos con Noa, Jazmín y muchas otras personas que llegaron a la convocatoria de nuevas talleristas; que fue como nuestra primera tarea. También leímos a Freire para preparar ese taller. La idea del taller era convocar personas que quisieran ser profes del pre-U, ya ahí era claro el tema del preuniversitario. Lo convocamos en la Nacho, en el segundo piso de posgrados y se llenó. ¡Increíblemente se llenó! [...] Hicimos un debate sobre educación bancaria y educación alternativa, ese fue el taller con el que abrimos (E.Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).

El encuentro de *trayectorias individuales* que se da en la primera convocatoria de educadores, representa para Siembra C.E.P un encuentro de las intencionalidades políticas y reconocimiento de los intereses, inquietudes y expectativas que cada una tiene frente a las reflexiones y la práctica de la Educación Popular. No obstante, el objetivo de la convocatoria no es propiamente definir las intencionalidades, las finalidades o los métodos de la práctica que se quiere realizar.

Cuando comienzan a finales de 2015 a consolidar la propuesta, la colectiva no tenía nombre, se llamaba ‘Colectiva de Educación Popular’ y su trabajo estaba orientado por la experiencia de otros procesos de Pre – Universitarios de la Coordinadora de Procesos de Educación Popular en Lucha y, especialmente, de un proceso que se llama Tunjuelo Popular, que en ese momento hacía parte de la Coordinadora (E. Pedraza, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

tensiones y conflictos que pueden ser objeto de otra investigación, pero que se escapan a los intereses de esta investigación así que no vamos a profundizar en ello.

¹⁹ No se encontró información, ni sistematización de este proceso.

En los testimonios podemos identificar que la invitación de la convocatoria está determinada o enmarcada en los acumulados de los PIP y PUP realizados por los procesos que integran la CEPEL.

Desde que se gestó Siembra, digamos que bebemos de la experiencia de las personas más cercanas desde la creación. Y estas personas más cercanas hacían Pre Icfes y Pre Universitario; ese fue nuestro referente. Entonces, casi que desde que empezó Siembra nos lo pesamos de esa manera, casi que esa decisión ya estaba tomada, era construir a partir de esos colectivos cercanos de referencia (E. Pedraza, 20 agosto, 2020).



Flyer: Convocatoria de inscripción al PIP y PUP 2016, Colegio Montebello I.E.D.

En la primera convocatoria de educadores, Emily Pedraza, Julián López y Julián Rodríguez presentan la colectiva como un proyecto orientado por referentes teóricos y prácticos de la Educación Popular. Pero más allá del interés común, la propuesta se consolida gracias a un marco común inspirado en la trayectoria y trabajo de la Coordinadora, ya que esta configura un marco de relaciones concreto que les permite a las educadoras situar esas nociones políticas, organizativas y pedagógicas de la Educación Popular. Este marco de acumulados y trayectorias de otros, permite comenzar a agenciar

las prácticas colectivamente. Se presenta a los educadores el preuniversitario como espacio de trabajo o disputa.

En la Coordinadora había grupos de Pre Universitarios y Pre-ICFES. Eran sus acumulados. Entonces cuando Julián decide hacer su grupo lo hace de preuniversitarios y pre-ICFES, porque es lo que conoce. Y por lo que entiendo, son estas ganas de trabajar con esa población joven... Yo no sé en qué momento fue como los jóvenes son los que queremos trabajar, pero sí sé que cuando yo entro en la Coordinadora ya hay como cinco procesos y todos eran preuniversitarios y pre- ICFES [...] yo ya entré sabiendo que era Pre- ICFES y Preuniversitario. Digamos que eso nunca se puso en discusión ni se propusieron otras cosas. Pero también me parece que si tú tienes un acumulado lo haces desde ahí (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

La Coordinadora es determinante para la consolidación del proyecto colectivo de Siembra C.E.P, porque además de ser una red de apoyo que va a promover su crecimiento, en tanto plataforma de articulación, sitúa y enmarca la intencionalidad política y organizativa de la colectiva. Aunque Siembra C.E.P. bebe del amplio marco de trayectorias y acumulados de la Educación Popular, existen nociones diversas sobre su sentido y significado entre los educadores, ya que sobre este también operan los esquemas de percepción y las *trayectorias individuales* de los educadores. En esa medida, son las relaciones de la Coordinadora y sus acumulados, lo que delimita el lugar de enunciación de Siembra C.E.P para ubicarse en el campo de juego donde se va a disputar la producción de sentido político-organizativo y las posibilidades de una acción colectiva. En el caso de Siembra C.E.P. esta relación con la CPEPEL determinó prácticamente ¿qué hacer y cómo hacerlo?:

Yo creo que la relación de Siembra con la Coordi, en principio, está marcada por la gratitud, porque Siembra nace dentro de la Coordinadora y la Coordinadora es escuela para Siembra. Nosotras no sabíamos qué hacer, nos guiábamos con ellas y fue escuela también para nosotras. Como un lugar para encontrar colectivos ‘profes’ para un colectivo naciente. Todo comienza ahí, ellas acompañaron ese proceso, no muy de cerca, pero sí estaban siempre ahí. Era un lugar a dónde mirar, a dónde preguntar y ahora ¿qué hacemos?. En las preocupaciones, ellas nos las acompañaron en el proceso sin imponernos nada inicialmente, pero sí nos llevaron de la mano en el proceso inicial de nacer como Colectiva (E. Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).



*X Asamblea de la CPEPEL, Pasquilla,
2018.*



Movilización 1° de Mayo, 2018.

En el caso de Siembra C.E.P. podemos evidenciar que la *trayectoria colectiva* no es la sumatoria de voluntades individuales, sino que aparece en virtud de la interacción de agentes en un marco de relaciones que trazan condiciones de posibilidad de determinadas prácticas. Entonces, la *trayectoria colectiva* no se marca en el mero encuentro de *trayectorias individuales* e intereses personales, ni por el encuentro con un marco de relaciones cargados de sentido. En este caso, la *trayectoria colectiva* de Siembra C.E.P. traza su camino cuando emerge un lugar de enunciación producto de la tensión entre intereses, necesidades, trayectorias y acumulados. En esta tensión se tejen relaciones que comienzan a marcar una *trayectoria colectiva*.

Muchas de las cosas con las que nosotros empezamos eran postulados que los demás ya habían trabajado, propuesto, experimentado y era muy chévere, por lo menos en mi caso, tener un referente y un referente de proceso. No un referente de un académico que escribió sobre tal cosa, sino un proceso que estaba viviendo las dificultades que yo estaba viviendo o que se preguntaba ciertos temas que yo no me ha preguntado: la territorialidad, hay que preguntarse lo del género, etc. Como que ellos ya tenían esas discusiones ahí y era muy interesante igual beber de ahí y no tener que empezar de cero. Pero ahí se gestan como unas relaciones y unas dinámicas extrañas a veces autoritarias (E. Cañón, comunicación personal, 28 agosto, 2020).

No obstante, esto no quiere decir que la producción de un lugar de enunciación en el campo de juego determine de entrada la intencionalidad política y organizativa del espacio que se está gestando. Por el contrario, se disputa en los retos, las tensiones y contradicciones que van apareciendo en el despliegue de las acciones colectivas en las que se teje el encuentro de *trayectorias individuales*. Tal vez por eso en los testimonios, los acumulados de experiencias de las educadoras populares sobre el trabajo político-organizativo de la colectiva aparece como algo en movimiento e inacabado que cobra sentido en la acción:

Bueno, y la Educación Popular, también es un descubrimiento que se da en la marcha. Varias teníamos nociones, pero cuando se empieza a hacer, es cuando uno dice bueno: ¿cómo es que se hace esta vuelta? ¿cómo es eso de la Educación Popular? Cuando me encuentro en el reto de la acción, cómo voy a afectar a unas personas que están al frente mío y cómo ellas me están afectando a mí, [ahí] es cuando buscamos las herramientas -digamos- de pensarnos colectivamente qué es la Educación Popular (E. Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).

1.3 Construcción del trabajo organizativo

De acuerdo a las sistematizaciones de PIP y PUP en Bogotá consultadas a modo de estado del arte²⁰ de esta investigación, se puede resaltar que los procesos enfrentan una serie de retos y dificultades comunes a la hora de construir y mantener escenarios de acción que permitan tener una continuidad en sus prácticas y sostenerse en el tiempo. A modo de síntesis se pueden recoger los siguientes aspectos logísticos y organizativos involucrados en el proceso de construcción colectiva de los PIP y PUP:

²⁰ *Del Río al Caracol: transformando la cotidianidad. Sistematización de la experiencia de Pre-Universidad Tunjuelo Popular (2012-2016)* (Martínez, 2017), tesis de Maestría en estudios Sociales de la UPN. *Sistematización de la experiencia educativa popular del colectivo libremente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa* (Mora y Ortiz, 2016), tesis de maestría en Desarrollo Educativo y Social de la UPN.

1. Por ser gratuitos e independientes de la figura del Estado o entidades privadas, en muchos casos las organizaciones no cuentan con un espacio físico para realizar las actividades político-pedagógicas que proyectan. Por lo tanto, se ven obligados a conseguir espacio a través de procesos de autogestión, que en ocasiones resulta muy difícil mantenerlos porque dependen del trabajo voluntario de los educadores y dependen de sus disposiciones tiempo.
2. Encontrar un número suficiente de talleristas o educadoras que sean constantes en el proceso resulta ser un reto. En los PIP y PUP van y vienen constantemente personas con trayectorias individuales a enriquecer y participar de los procesos, por eso la presencia de talleristas y educadoras es variante en el tiempo.
3. Muchas de las personas que muestran interés por participar de estos procesos no cuentan con formación pedagógica, muchos no son licenciados o han tenido experiencia en el desarrollo de prácticas pedagógicas, por eso los procesos de autogestión no solo se reducen a proyectos productivos para financiarse sino que se gestionan talleres de formación pedagógicas al interior de las organizaciones.
4. Aunque el posicionamiento político-pedagógico de las organizaciones y colectivos que hacen PIP y PUP se concentra en crear espacios formativos que ayuden a los jóvenes a acceder a la educación terciaria, sus apuestas de transformación social trascienden a horizontes más amplios que recaen sobre las matrices culturales desde las cuales se producen las relaciones entre los sujetos en la comunidad. Así, las apuestas político-pedagógicas se concentran en transformar esas matrices culturales confrontando la relación educador-educando en el proceso de aprendizaje-enseñanza mediante el trabajo territorial, el trabajo comunitario o el diálogo de saberes.

Siembra C.E.P. afrontará estos retos en la construcción del trabajo organizativo, político y pedagógico en diferentes momentos. El primer elemento que enfrenta es que las personas que llegan a participar de las actividades o quieren hacer parte de la organización, no habitan un territorio específico en Bogotá, sino que provienen o habitan en lugares distintos. Si bien

la relación con la CPEPEL determina un lugar de enunciación determinado como el preuniversitario para comenzar a construir trabajo colectivo, de entrada no determina un territorio para ubicar las prácticas. Sobre esa línea el proceso de territorialización de Siembra C.E.P. comenzará por vínculos y relaciones externas de la colectiva, mediada por una mirada hacia afuera:

[L]a mayoría de las personas de la Coordinadora hablaban de que el territorio era donde uno habitaba [...] Por eso tenían casa [...]. Nosotros decíamos bueno, y Siembra ¿qué tiene que hablar de eso? [...]. Entonces decíamos: 'es que Siembra tiene una visión distinta de lo que es decir trabajo territorial' (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 septiembre, 2020).

Cuando se realiza la primera convocatoria de educadoras para hacer el preuniversitario, Julián López tenía una relación y vínculos con la *Corporación de Asistencia Nacional de Desplazados, Indígenas y Campesinos de Colombia* (CORANDICOL). En ese momento, CORANDICOL se encontraba ocupando unos territorios cerca al hospital San Rafael en la localidad de San Cristóbal Sur (Barrio Santa Rita). A finales del 2015, cuando Emily Pedraza, Julián López y Julián Rodríguez están preparando la propuesta del preuniversitario toman la decisión buscar un lugar en San Cristóbal con una intención doble: Primero, mantener cercanía y vínculo con CORANDICOL para trabajar a futuro en una posible relación política con Siembra. Segundo, debido a una necesidad concreta y material hay un interés de ubicarse en una localidad donde fuera posible gestionar un lugar para hacer el PIP y PUP.

Hay que tener en cuenta que no tener un espacio físico propio, demanda realizar un trabajo logístico y organizativo para establecer vínculos y moverse en red. En San Cristóbal Sur ya existían colectivos de Educación Popular que estaban apostándole a conocer y trabajar en el territorio (entre ellos el colectivo “el Hormiguero” del que provenía Julián López). Algunos de estos colectivos hacían parte de la Coordinadora y realizaban PIP y PUP, así que tenían lugares de referencia para comenzar a interactuar en la Localidad. Adicionalmente, resulta un punto central, geográficamente hablando, para el encuentro de los educadores de Siembra, ya que se encuentran dispersos en la ciudad.

La localidad de San Cristóbal representa un punto estratégico para asumir la desterritorialización del colectivo naciente en tanto esta decisión le permite a Siembra: 1. Situar la propuesta del PUP. 2. Mantener cercanía con otras organizaciones y colectivos (dentro y fuera de la Coordinadora). 3. Reconocer el territorio para poder acercarse a los futuros educadores y educandos. Ahora, esta decisión de comenzar a construir el preuniversitario en San Cristóbal es significativa porque inmediatamente arroja a los educadores a la acción y le implica a la colectiva realizar un trabajo logístico de preparación:

Eso siempre ha sido mucho camello, sobre todo cuando éramos tan poquitas. Era mucho trabajo, era conseguir un lugar, hacer convocatorias. Convocar a nuevos tallerista porque siempre comenzamos año muy poquitas- esa es la tendencia cuando empieza el año-. Eso es un poco preocupante no solo logísticamente, no solo por ¿quién va a enseñar? Si no ¿quién va a hacer el flyer? ¿Quién va a buscar casa? ¿Quién va a buscar espacio? Es mucho camello y no es posible para tan poquitas personas. Entonces, para la misma preparación del pre-u, no solo para enseñar, sino para la misma es necesario contar con varias manos. Casi siempre las personas entran y comienzan a trabajar porque hay muchas cosas que hacer. Por eso el ingreso de la gente [educadoras o talleristas] es como: bueno entró, esta es la idea hágale y construya. Yo siento que somos muy abiertos, como que la gente entra por eso mismo [...] no es una cosa de imponer como: ¡párese mire! ¡La cosa se hace así y así! ¡Sino que la gente entra con sus propias ideas y empieza a camellar en lo que quiere! (E. Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).

Territorializarse colectivamente es un acto político que rompe la configuración del espacio y las relaciones que impiden la emergencia de otras formas de organización social; establece un escenario de encuentro para nuevas relaciones y prácticas sociales. El territorio se le presenta a Siembra C.E.P. primero como una necesidad ligada a un aspecto logístico para gestionar el espacio del PIP y PUP, pero poco a poco se transforma en una práctica política que empieza a articular las trayectorias, el posicionamiento, las apuestas y los horizontes de la Colectiva alrededor de las relaciones y experiencias en el territorio. En las *trayectorias individuales* los intereses políticos parecen estar acompañados de un sentimiento de desarraigo, una experiencia distante de la ciudad de Bogotá, cuyas dinámicas muchas veces hacen difícil un arraigo al territorio en el sentido político del “habitar”, que cobra sentidos para los educadores en el encuentro colectivo:

Yo viajé a México y estuve en contacto con algunas corrientes decoloniales y de apuestas educativas. Algo me hacía falta, yo sentía un desarraigo muy grande y además estaba en otro país. [...] Entonces, cuando vuelvo a Colombia yo quiero empezar a trabajar como mi proyecto político desde la educación, sin tener mucha idea de nada, de cosas que se hacen acá o las que ya estaban hechas. [...] cuando voy a México y voy a esta escuela que se llama IPECAL, Instituto de Pensamiento y Cultura latinoamericana, empiezo como a tener esta experiencia pedagógica, sobre lo que es pensarse Latinoamérica desde un pensamiento latinoamericano [...] Pero entonces, eso sí, me daba sentido que uno realmente tiene que empezar a pensar desde donde está y que esa es una de las grandes dificultades que uno tiene, los referentes de otros lados, análisis otros lados, casos de otros lados y lo más importante, contradicciones y problemas de otros lados. [...] Incluso, una de las cosas que más me hace sentir extraña era que yo no extrañaba Bogotá. Si extrañaba Colombia y extrañaba cosas, pero no me sentía: '¡ah Bogotá!, yo nací acá'. Me parecía muy extraño esa dificultad para arraigarme, porque sé que era algo también muy mental. Era imposible que yo no pudiera tener una relación con el territorio en el que yo había nacido, en el que había vivido prácticamente toda mi vida. La sensación que da, que es capital y que es cosmopolita. Entonces uno siente que se parece a otras ciudades y siente que no tiene cómo cierto arraigo cultural. No sé cómo algo que uno diga: 'Uf es que esto me hace ser quien soy y porque yo sentía que Bogotá era como muy extraña, muy fría'." (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

En el encuentro del trabajo colectivo estas experiencias de desarraigo empiezan a encontrar un eco: "parce es que muchas no tenemos territorio en el barrio" (Emily Pedraza, entrevista). Sin embargo, cuando el trabajo colectivo entra en relación con el territorio y se ven interpeladas las intencionalidades colectivas, cambia el sentido de lo territorial y se van transformando la experiencia en la trayectoria. Primero, cuando Siembra C.E.P. presenta la necesidad concreta de encontrar un lugar y esto se resuelve estratégicamente mediante una gestión logística, para construir el primer preuniversitario en el año 2016. Julián López y Noabi Arbeláez conocían a un orientador del Colegio Montebello I.E.D, quien les facilitó el contacto del rector del colegio para presentarle la propuesta del preuniversitario y solicitarles las instalaciones del colegio.

Entonces yo hablé con el coordinador, él nos ayudó a hablar con el profesor y empezamos a hacer proceso en el colegio los sábados toda la mañana. Yo estaba viviendo más o menos viviendo con mi mamá. Ella vive en ella, vive en Las Cruces. Entonces a mí realmente me quedaba cerca San Cristóbal, eso era como la once sur subiendo. Pero no era tan lejos de donde mi mamá. Entonces digamos que yo también era algo que yo quería empezar, por lo que te decía el arraigo, entonces me

pareció chévere. Y ahí empezamos con el Montebello. (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

En la gestión del espacio físico, la escuela y los espacios públicos aparecen como un agente en el campo de juego, pero también representa la posibilidad para situar la acción colectiva. Siembra C.E.P. logra situarse, al reconocer la necesidad institucional y la necesidad de los jóvenes para prepararse para las pruebas estandarizadas en un PIP o PUP. Pero, una vez situados, el territorio empieza a tomar un carácter más político las intencionalidades del PIP y PUP, colectivamente se empiezan a proyectar en la relación con el reconocimiento y apropiación de la localidad.



Articulación de Siembra C.E.P. y Tunjuelo Popular. Primera salida territorial 2016, Parque Entre Nubes (Localidad San Cristóbal).

Otro factor decisivo para la relación con el territorio y el posicionamiento de la colectiva, fue la relación de Siembra C.E.P. con CORANDICOL: *Corporación de ayuda nacional de indígenas y campesinos desplazados y población vulnerable de Colombia*. Aunque este es un elemento paralelo a la construcción del primer PIP y PUP de Siembra C.E.P. en San Cristóbal durante el año 2016, va a ser determinante en la experiencia colectiva. La cercanía con este proceso político generó lazos que fueron determinantes para las reflexiones de la Colectiva sobre la intencionalidad política, la relación con las educandas que llegan a los procesos y la relación con el territorio.

El 26 de noviembre de 2015, la policía desaloja a CORANDICOL²¹ de San Cristóbal y se ven obligados a trasladarse a Mártires en un edificio deshabitado, ubicado en la Carrera 24 # 18 en Bogotá (Barrio Santa Fe):

A final de año [2015] es cuando Julián nos dice que ellos se han desplazado a Mártires y “ocuparon” un lugar. Recuerdo mucho que con Julián hablábamos mucho del tema por qué siempre el trabajo de Educación Popular es territorial ¿no? Cuando en Bogotá hay muchas personas que no tienen un territorio o no están asentadas y no tienen un arraigo pues con la ciudad. En el caso por ejemplo de CORANDICOL, ellos son desplazados. Y la discusión que nosotros poníamos era esa, pues movámonos con ellas, porque ellas se están moviendo por una situación de violencia política, pues muy amplia y muy grande de desplazamiento. Pero dentro de Bogotá, también hay una violencia y a ellas también las sacan de una casa [en San Cristóbal sur]. Ahí [finales 2016] nos decidimos mover para Mártires. Ahí dijimos unamos el proceso del pre-universitario más cercano con la organización. Ahí es cuando intentamos hacer esta convocatoria a personas víctimas, cercanas a la organización: hijos, hijas, sobrinos, conocidos de estos miembros de esta asociación e incluso a las mismas personas de la organización. Ahí es cuando llegamos a La Casa de la Juventud de Mártires [2017] a hacer ese proceso. (E. Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).



PIP y PUP 2017, teatrino de la casa de la Juventud de Los Mártires.

²¹ Este proceso de desalojo se da en el 2015, tras varias acciones de las autoridades policiales para expulsar a las comunidades de los predios, ubicados en San Cristóbal, que fueron ocupados progresivamente: El Espectador, (2015, enero 19); CPEPEL (2015, 26 de noviembre).

Las prácticas empiezan a pujar por articular el posicionamiento político-organizativo de la colectiva con sus apuestas. La experiencia de desarraigo empieza a cobrar otros sentidos y moviliza las prácticas de los educadores a nuevas experiencias de lo territorial:

La idea era poder estar más cerca de ellos. Se suponía que si estábamos ahí pues iban a poder llegar más fácil. Aunque yo creo que ahí también hay ciertas cosas: tiene que ver con el lugar donde provienen los talleristas. O esa es la hipótesis que he hecho a lo largo del tiempo. Muchas personas que estamos en Siembra no tenemos un barrio, no vivimos en un barrio como San Cristóbal o no vivimos en la periferia; somos universitarios de la ‘nacho’ o la pedagógica. Entonces, el lugar más cercano en últimas pues, tal vez sea Mártires pues para hacer trabajo territorial. [...]Entonces, yo digo que la falta de territorio de las y los talleristas [...] creo que muchas personas no vivían en un barrio. Entonces, muchos dijeron todo bien, Mártires es cerca y explorar el territorio. Luego, darnos cuenta que tenía muchos retos como Localidad, que era muy difícil encontrar un espacio de camello colectivo como se daba (E. Cañón, comunicación personal, 28 agosto, 2020).



Siembra C.E.P. en reunión con la comunidad que habita la casa de CORANDICOL (Los Mártires), 2017.

Con todo, si la trayectoria colectiva no es la sumatoria de intereses individuales, tampoco es el recuento histórico de lo que se ha hecho; por el contrario, es el encuentro y desencuentro de intereses políticos y organizativos que producen sentidos donde se movilizan determinadas prácticas y se proyectan en el tiempo y el espacio. Y las experiencias que

emergen en la trayectoria colectiva, alimentan el ejercicio de reflexión-acción que hacen las educadoras sobre las prácticas pedagógicas.

La *trayectoria colectiva* es como una línea que no se traza sobre un camino recto o delimitado, sino que pasa, atraviesa, cruza, evade, vuelve sobre sí y se redirecciona, a medida que dialoga con *trayectorias individuales*; como un río que se alimenta de muchas fuentes. Hay educadores que llegan y se van, otros pasan y se quedan, hay otras se distancian y retornan cuando tienen fuerzas para volver. Esa dinámica inestable es lo que pone en diálogo las trayectorias en temporalidades distintas, sitúa las prácticas en un contexto cambiante y se nutren la diversidad de experiencias que recaen sobre la *trayectoria colectiva*. Siembra C.E.P. opera como un cuerpo colectivo alimentado de *trayectorias y acumulados*.

1.4 Experiencias, aprendizajes y retos

Siembra C.E.P. marca su trayectoria colectiva en proyecciones y organizaciones anuales de trabajo en PIP y PUP: En el 2016 realiza el trabajo en el Colegio Montebello I.E.D (Localidad San Critóbal sur); en el 2017 en La casa de la Juventud de la Localidad de los Mártires; en el 2018 se presentan tensiones entre los educadores y se decide no realizar proceso de preuniversitario, ya que en ese año la colectiva se enfoca en realizar trabajo interno por tensiones entre los educadores (Construcción de principios y acuerdos). En el 2019 retoma el preuniversitario popular en el Colegio Ricaurte I.E.D (Localidad Mártires). En la experiencia reciente, en el año 2020 se realiza preuniversitario virtual por la pandemia y en el 2021 se plantea un trabajo de movilización pedagógica en el marco del paro Nacional.



*PIP y PUP en la Casa de la Juventud
(Los Mártires), 2017.*



*PIP y PUP en el Colegio Ricaurte I.E.D.
(Los Mártires), 2019.*

En principio, Siembra C.E.P. va a replicar la organización de los preuniversitarios guiado por la experiencia de otros colectivos: comienza por una división de las clases por áreas de conocimiento; hace una revisión crítica de los contenidos de la prueba Saber 11 y los exámenes de admisión a las universidades públicas; construye equipos de trabajo para dirigir las sesiones de clase del preuniversitario. Sin embargo, la organización del preuniversitario va a ir transformándose y complejizándose a medida que la relación pedagógica aprendizaje-enseñanza entre educador-educando produce tensiones que interpelan las intencionalidades políticas y organizativas en las prácticas.

Es a través de la acción pedagógica que las educadoras van a enfrentar los roles que se desempeñan en el aula, las necesidades concretas de los estudiantes que llegan al espacio, las contradicciones que emergen en el abordaje de los contenidos de la prueba e intenciones pedagógicas de las prácticas en el preuniversitario. Las reflexiones que emergen de la acción son las que van organizando las apuestas y abriendo los horizontes en el trabajo colectivo de Siembra C.E.P. en momentos de construcción colectiva. En este punto mostraremos cuáles fueron esas las experiencias, aprendizaje y retos que se desarrollaron en los ciclos de preuniversitario en diferentes años en la transformación de la práctica pedagógica.

Los estudiantes que asistieron al preuniversitario en Montebello IED en el año 2016 contactaron a Siembra C.E.P. por una convocatoria abierta del preuniversitario También el Viento; Colectivo de Educación Popular que hace parte de la Coordinadora. La primera experiencia de preuniversitario pone de presente a las educadoras, que la necesidad de los y las jóvenes de acceder a la educación superior es latente, al igual que apuestas que se han construido en las trayectorias de la Educación Popular en Bogotá. Necesidad que no solo plantea un escenario de disputa y sino que las dinámicas de fuerzas que se despliegan en ella, funcionan gracias a tejidos colectivos que opera como redes de solidaridad:

También el Viento [Colectivo de la Coordinadora] fue el que empezó todo el proceso. Entonces ellos hicieron una convocatoria y entrevista, pero les llegaron un montón de estudiantes. Entonces, nosotros no hicimos nada, íbamos tarde. Entonces, nos pasaron ciertos estudiantes, como los que no pudieron atender ahí y nosotros hicimos una lista en Montebello con los nombres y ya, nos daban unos salones y nosotros hacíamos tres grupos, hacíamos tres clases en un día. (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

Ahora, las experiencias que emergen en el preuniversitario van a nutrir y potenciar la construcción de una *trayectoria colectiva*:

2016 fue precioso porque fue el comenzar a toda velocidad, con poca planeación, pero pues fue comenzar con mucha fuerza [...] pues toda la emoción de ilusión digamos inicial. Y bueno, de allá se recuerda mucho como el barrio, tener que viajar hasta allá [...] Manejar grupos grandes, empezar a enseñar, cuadrar talleres. Conectarse con la gente y los chicos es muy chévere, muy bácano. Recuerdo a los muchachos y a las compañeras con las que hemos estado. Creo que el sello más grande es la compañía y los lazos que uno construye [...]. Recuerdo los espacios y los barrios. Si uno no se pone a pensar como que se le olvidan. Pero parece cada actividad que parece chiquitica va como que va sumando en la memoria, en la trayectoria. Se hicieron bazares, se hicieron un montón de actividades, se conocieron muchos lugares (E. Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).

La relación de enseñanza-aprendizaje que se teje entre el educador y el educando mediante la práctica pedagógica, agenciada por el educador, se empieza a politizar cuando se asumen posiciones frente las tensiones y contradicciones que cuestionan las intencionalidades político-organizativas de la colectiva. La toma de posición de los educadores sobre el carácter político de la Educación Popular redirige la práctica pedagógica, ya que implica revisar los

discursos y prácticas mediante los cuales se está mediando la percepción de la lucha en el campo de juego. Pero más aún demanda hacer una revisión de las prácticas mediante las cuales se plantea la lucha y disputa en el escenario social.

En los testimonios encontramos que es en la práctica pedagógica donde aparecen los retos, las necesidades, los encuentros, desencuentros y desaciertos del proceso de aprender y enseñar. *La trayectoria colectiva* de Siembra C.E.P. comienza a vincularse con lo pedagógico a medida que las prácticas organizativas interpelan las formas como se producen las relaciones concretas de aprendizaje-enseñanza en el preuniversitario:

Recuerdo igual que se notaban falencias en lo pedagógico [...] Pero a veces cuando estábamos varias educadoras nos pisábamos las mangueras. Entonces, en ese momento, más de dos educadoras no era posible, porque esto se vuelve un ocho porque cada uno comienza pues como con sus rollos. A mí, siempre lo que se me facilitó era dividirlos en grupos, a Emily P. le funcionaba más el tablero, a Samuel los chicos ya le tenían pánico que hablara tanto, pero igual les explicaba cosas re importantes. Una vez tuvimos una discusión re-importante sobre esto de querer ser críticos, porque tomábamos los primeros veinte minutos para leer una noticia y que ellos hicieran sus comentarios, para que estuviéramos al tanto de la coyuntura y tal. Ese era como un instrumento. Pero a veces sobreponíamos mucho nuestra postura y luego decir como: ‘eso no es la Educación Popular tampoco, porque estamos haciendo lo mismo, decirles que piensen de cierta manera’. Entonces, pues decíamos: ‘la idea es construir los caminos para que ellos lleguen ahí’. Y por eso decir que hay una formación pedagógica que se ha ido dado con el tiempo y que se ha ido dando a partir de las discusiones. Porque aunque teníamos una intención, pues los caminos solían no darse o darse en medio de la frustración o no saber cómo hacerlo. También porque son muchas expectativas. La Educación Popular genera muchas expectativas que materializarlas es más bien difícil (E. Cañón, comunicación personal, 28 agosto, 2020).

Por un lado, la práctica pedagógica vincula las *trayectorias individuales* de los educadores y los educandos, pero es el despliegue de esa relación (educador-educando) la que abre las posibilidades a las educadoras de tener experiencias de transformación; abre la posibilidad de afectar o verse afectado. Y el cúmulo e intercambio de experiencias de la relación pedagógica de las educadoras con las educandas, configuran sentidos que van a operar en la construcción de la *trayectoria colectiva* de las prácticas.

Por otro lado, en la diversidad de experiencias y acumulados de las *trayectorias individuales*, encontramos una serie de capitales económicos, culturales y sociales determinante en el despliegue de la relación pedagógica en el escenario concreto del preuniversitario. Tanto educadores como educandos negocian la relación desde sus capitales. Por ejemplo, muchos de los educadores no llegan a Siembra C.E.P. con una experiencia pedagógica como docentes, y muchos no son cercanos a una formación profesional desde la licenciatura. Por el contrario, sus experiencias educativas se ubican más como estudiantes y su referente más inmediato es la experiencia del paso por la escuela, la universidad u otros los espacios formativos. Siembra C.E.P. es el laboratorio de trabajo para la experiencia docente y el lugar para agenciar las prácticas pedagógicas, tomar decisiones o asumir una posición en el aula interpelados por el hacer colectivo.

En el siguiente testimonio Emily Cañón nos cuenta algunas reflexiones sobre su primera experiencia pedagógica en el año 2017 cuando entra como educadora al preuniversitario de la Casa de la Juventud en Mártires, cuando ya se ha desplazado CORANDICOL.

Pero uno decía: ‘en lo pedagógico no tenemos tanto conocimiento y en lo didáctico, como para dar la clase’. Es tan así que en la primera vez yo les digo: ‘yo voy a dar esta clase pero yo no quiero a nadie en el salón, los chicos y yo solamente’. Entonces, cierro la puerta del teatrino [Salón de La Casa de la Juventud] y ahí tengo la primera clase [...] Yo recuerdo que, como yo había pasado por un preuniversitario – uno virtual y uno presencial- yo intentaba utilizar esas herramientas: ‘leamos estas preguntas, listo. ¿Qué piensan? Hagamos este ejercicio’. A mí desde siempre me pareció que había cosas muy conectadas en los exámenes. [...] Siempre lo tengo en la cabeza porque yo pasé por un preuniversitario donde me enseñaron así, no porque fuera popular sino porque las pruebas sí tienen un contenido que integra esas cosas, pues porque en últimas aunque sí haya una división clara del conocimiento quien puede relacionarlas es quien tiene mejores capacidades cognitivas, tiene capital social, tiene capital cultural. Y eso me parecía un video, porque ellos eran muy participativos. Los chicos siempre han sido muy participativos tanto así que en esa época llegaban mucho más temprano que nosotros (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

La práctica pedagógica se empieza a colectivizar cuando se socializa el proceso de aprendizaje-enseñanza entre las educadoras y se confrontan las perspectivas, las estrategias y metodologías desde las cuales se está construyendo el escenario del preuniversitario:

Jass era licenciada, entonces ella era la que estaba interesada en hacer como estos registros de sistematización de clase [...] yo creo que era para conocer las clases de los demás [...] A mí me sirvió mucho porque yo al registrar esos datos después de clase, me fui dando cuenta como ¿cuáles eran mis dificultades? ¿Dónde me daba más miedo? [...] era como en el acto de recordar la clase o de decir bueno, esto sí funcionó o no funcionó. [...] La observa porque ya estaba estudiando para ser licenciada. Ya había practicado en otros espacios. Entonces, ella me enseña un montón, incluso de cómo dar la palabra [...] Y a mí ese registro me sirvió, para entender mi proceso y también para entender cómo lo hacía con mi compañera. También para entender cómo se había hecho, digamos, la primera clase. Entonces ya la segunda clase era cómo trabajar desde ahí. Nadie más hacía ese formato, la verdad, nadie más lo quiso hacer o solo algunos lo hicieron [...] Pero yo sí escuchaba que en general la gente, sobre todo Ciencias Sociales, siempre lo había hecho así, como que una persona es la encargada de dar su clase. Entonces, no era la misma dinámica de tú haces una parte yo hago otra, estamos pendientes, sino como que esa persona es la que hace. Entonces las otras compañeras, como que no saben bien ¿cómo intervenir o cómo hacer? (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

La prueba Saber 11 y las pruebas de admisión a la universidad son pruebas estandarizadas que se basan en modelo de evidencias para evaluar competencias y habilidades. Sin embargo, esta pretensión de neutralidad, desconoce que las preguntas y las respuestas están construidas desde unos saberes y conocimientos valorados y posicionados socialmente. En la construcción del preuniversitario aparece la necesidad de construir un currículo para orientar el proceso. El carácter político de la práctica pedagógica que se quiere construir exige demarcar los saberes para ampliar el diálogo e intercambio en la relación pedagógica. Así, la toma de decisiones sobre el currículo posiciona los saberes y sus acumulados, articulando las intencionalidades de la práctica a partir de la cual se va a interpelar las relaciones que se tejen en las aulas entre los educadores y los educandos:

Yo creo que sobre la educación, lo pedagógico y esto de lo didáctico, toda esta cuestión. Hay una cosa que la pensé hace muy poco y es que nosotros valoramos muy poco los contenidos institucionales. Como educadoras, en un punto estos contenidos nos aburren también. [...]a lo que me refiero es que quizá no había rigurosidad en esos contenidos. Siempre nos decíamos: ‘tenemos

que hacer contenidos y tenemos que hacer el currículo’. Se hacía un currículo con muchas precariedades, pero se enunciaban los temas que estaban en la prueba. Eso sí o sí, se hacía. No había una valoración positiva y tal vez más negativa de esos contenidos. No nos interesaba ahondar en ellos muchas veces. Y creo que tiene que ver con esto del contexto que te he hablado. Además que es súper institucional y yo no voy a ir a enseñarle un montón de cosas que lo son. Pero, eso tenía muchos costos también, porque, por ejemplo, yo veía a los otros procesos y a ellos les pasaban a la universidad más chinos porque ellos iban y hacían el simulacro todo el día, y también se repetía más veces. Unas por otras: lo alternativo, por lo institucional. Pero sí, creo que la despreocupación por el contenido viene también de creer que igual nos la sabemos: ‘yo te enseñé el contenido, eso es fácil’, pero hay otras cosas que no se enseñan tan fácil (E. cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

A modo de resumen, se puede mencionar que explorar la trayectoria colectiva como un flujo de experiencias y acumulados dónde interactúan trayectorias individuales, ha permitido identificar la forma cómo confluyen y se confrontan las intencionalidades de los educadores en temporalidades distintas. El análisis de las trayectorias que hemos abordado marca la emergencia del sentido práctico en la experiencia del preuniversitario popular y, al mismo tiempo, nos ha mostrado algunos puntos que guían el trabajo colectivo. Sin embargo, hace falta profundizar en las prácticas organizativas que sobre las que emergen el sentido de lo político-pedagógico en su trayectoria. En el siguiente apartado se buscará volver sobre estos momentos de tensión que aparecen en la *trayectoria colectiva* de los espacios de trabajo organizativo y político de Siembra C.E.P. para mostrar los movimientos de las prácticas en el posicionamiento en el campo de juego.

2. Posicionamientos y disputas

Entrar al campo de juego es posicionarse, es estar situado en tensión o relación con otros. En el recorrido de las trayectorias individuales y colectivas se logra identificar cómo emergen las prácticas y cómo los educadores populares de Siembra C.E.P. han llegado a agenciar las prácticas en el campo de juego, el cual está siendo constantemente delimitado por saberes, discursos y capitales en disputa (simbólicos/materiales). Pero las trayectorias hablan de las

experiencias y acumulados que confluyen en el encuentro de agentes actuantes en relación con sus prácticas, no sobre la forma cómo ha sido aprehendida su posición en el campo de juego. En esa medida, hablar del posicionamiento implica profundizar en las tensiones o disputas que han generado las prácticas políticas y organizativas de los educadores populares y que resultan significativas para el posicionamiento mismo de las prácticas en el campo.

En este apartado, primero se aborda el posicionamiento en su carácter político-ideológico, es decir, como el lugar de enunciación que sitúa los esquemas de percepción y acción con el que se leen las condiciones objetivas del campo, para identificar el marco de interpretación sobre la relación entre los agentes externos (instituciones) y los agentes internos de la colectiva (educadores). Aquí se traza las representaciones simbólicas del campo y las dinámicas de fuerzas que determinan una orientación, dirección y organización de las prácticas en el campo de juego.

2.1 Posicionamiento político-ideológico de la colectiva

En un primer nivel de análisis el posicionamiento político-ideológico puede entenderse como una declaración política que presenta el lugar de enunciación o un marco discursivo que posibilita la interpretación de las prácticas de los agentes. ¿Qué hacen? ¿Cómo lo hacen? ¿Por qué dicen qué lo hacen? ¿Para qué lo hacen? De hecho, como se ha mostrado en el recorrido de este capítulo, se puede considerar que la Educación Popular ya es un marco político-ideológico que determina el lugar de enunciación de las prácticas, las cuales se agencian en las demandas objetivas del presente para disputarse la transformación social. Pero el posicionamiento de sus prácticas está determinado por la forma como se concreta la acción pedagógica y la tensión política que atraviesa la relación educador-educando en el proceso aprendizaje-enseñanza.

En el caso concreto de los PIP y PUP de la CPEPEL hacen visible la emergencia de apuestas político-pedagógicas que no solo se están disputando el acceso a la educación terciaria en

Colombia. En tanto, PIP y PUP buscan también establecer prácticas capaces de politizar las relaciones sociales y su transformación. Por ejemplo, en la declaración constitutiva de la Coordinadora se plantean como objetivos generales: “a) Crear procesos de formación y construcción colectiva del conocimiento. b) Fortalecer y promover los procesos de educación popular. c) Desarrollar espacios de reflexión, autocrítica y sistematización de nuestro trabajo; y d) Transformar la sociedad desde una propuesta político-pedagógica construida en la práctica” (CPEPEL, s.f.). Ahora, este lugar de enunciación no representa el posicionamiento político-pedagógico común de las organizaciones, establece un marco político-ideológico común para la articulación de los procesos que participan:

Yo veía muchas personas que tenían mucho capital cultural del aprendizaje sobre cosas muy claras sobre los procesos y cómo se mueve lo político, porque hay que tener ese conocimiento para entender la Coordi ¿qué? Para mí la relación [de Siembra con la Coordi] no era muy clara, pero tiempo después de escuchar y después de preguntarme ¿qué es una coordinación y una articulación? [...] Ahí es cuando yo entendí y dije: ‘¿esto pa’ qué sirve?’. Y en realidad uno diría: ‘pues pa’ tejer en red’. Uno se lo piensa así como que se supone que uno está en esto para tejer en red y conocer otros parches de Educación Popular para ver ellos qué onda, cómo lo hacen, qué más sacan (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).



Bazar solidario y acto político-cultural de la CPEPEL. Universidad Nacional.

15 de mayo de 2019.

Este escenario de articulación se encuentra politizado discursivamente cuando establece principios de actuación, que operan como principios políticos que de una u otra manera orientan la práctica y la reflexión político-pedagógica, para la articulación desde marcos comunes de acción.

Nuestros principios fundamentales son: a) La horizontalidad, entendida como la participación igualitaria sin superiores o privilegiados. b) La autonomía, como capacidad de decisión colectiva frente a actores externos, como el Estado, organizaciones políticas y el sector privado. c) La autogestión, como método para la producción, distribución y financiación de nuestras actividades. d) La diversidad orgánica, como el valorar y articular la pluralidad política, social, étnica y sexual en torno a la educación popular. e) La solidaridad, como apoyo mutuo entre nosotras y con los demás sectores sociales en condiciones similares de opresión. f) La crítica y la autocrítica, como evaluación y reformulación permanente y colectiva y; g) La educación para la transformación, la práctica educativa encaminada a la formación de sujetas autónomas, críticas y forjadoras de una nueva sociedad (CPEPEL, s.f.).

Los principios de la Coordinadora son una hoja de ruta para la construcción de un posicionamiento de Siembra C.E.P., ya que sitúan discursivamente las intencionalidades en escenarios de disputa, donde se van a articularlos horizontes y apuestas de los PIP y PUP. Siembra C.E.P. hereda este marco político-ideológico de acumulados y trayectorias donde están circulando ciertas capitales. ¿Cómo se construyeron estos principios políticos en Siembra C.E.P.?:

Fue difícil porque la gente supone que las organizaciones nacen con eso, algo así como: ‘Muéstrame tus principios’ [...] Con respecto a cómo se construyen los principios, acá hay toda una historia detrás que es muy política. La gente que dijo: ‘hagamos preuniversitarios populares en Bogotá’. Entonces, uno podría decir: hay varios sectores. Este sector anarquista/ libertario al que somos cercanos– aunque algunas no les guste a otras sí, porque dicen somos independientes- ahí hay unas personas que ya traían unos principios (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

En este testimonio, Emily Cañón menciona cómo la declaración ideológica o de principios políticos, marca una distinción entre los agentes en el campo de sentido que se está disputando en la práctica. Este proceso de identificación, mediado por el discurso,

nutre la cartografía del campo para los educadores y organiza las intencionalidades en el campo.

Claro, la horizontalidad. Yo no puedo decir como: ‘parece yo recuerdo que un día nos sentamos y dijimos la horizontalidad y nos nació a todos, ¡no!’ . Voz a voz nos habían dicho: ‘Freire propone la horizontalidad’ y ¿tú has leído la pedagogía del oprimido? ¿Tú has leído la pedagogía del oprimido? Esa era la pregunta de entrada: - ¿Tú has pillado Freire? Entonces, era algo voz a voz no era como que nos sentáramos y eso pasara como bueno: ¿Qué principios podrían ser? ¿Cómo nos comportamos? No sé, para mí no fue así, como empezamos la praxis y a final de año dijimos: ¡Somos horizontales! No marica, para mí no fue así. De entrada, la horizontalidad. Pero creo que eso tiene que ver con estas relaciones con lo libertario, porque no era lo mismo a los parches que trabajan no sé con Cumbre o Congreso de los pueblos. Ellos también tienen procesos de Educación Popular pero nosotros con ellos no tenemos redes. Hay otro sector del Polo y esta gente que también tiene procesos de Educación Popular. Pero tampoco los conocemos. Entonces, yo digo que en los principios políticos, hay algo que tiene que ver con nuestra relación con estas organizaciones sociales y con que hay parte de Siembra como: Kathe, Juan Di, en su momento Alejandro B. y en su momento Julián L. que hicieron parte de esas organizaciones. Y que nos trajeron la propuesta de que fueran así esos principios políticos (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

En su etapa de formación, las relaciones organizativas de Siembra C.E.P. se constituyen, en principio, desde relaciones orgánicas en el diálogo de las educadoras sobre sus prácticas, como hemos mencionado anteriormente, no comienza a constituirse como colectiva en el establecimiento de principios políticos o marcos ideológicos:

Nosotras camellamos como montando un Fankenstein, como un monstruo, como doctores Frankenstein montando una cosa y dándole vida. Y cada una iba aportando como desde las construcciones y trayectorias que cada una tenía. Y la mayoría veníamos desde una vena crítica y camellábamos así. Eso también es lo chimba y por eso yo también empiezo a trabajar en esto. Es el lugar de poner en práctica todo lo que has querido, todo lo que has visto en la universidad, todo lo que hablas cháchara en los pasillos en la universidad, es el lugar de hacerlo. Nuestras trayectorias políticas y como los conocimientos que cada una tenía los llevamos allá. Era como un movimiento muy orgánico (E. Pedraza, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

La distinción entre los agentes es simbólica en tanto determina la posición cómo van a operar los esquemas de percepción y acción. En las dinámicas y relaciones colectivas,

esta posición simbólica se va a comenzar a movilizar en las prácticas agenciadas a partir de aquellos acumulados presentes en las *trayectorias individuales*.

Nosotras nunca dijimos parce, acá dice que tenemos que ser horizontales vamos a hacerlo. Siempre fue nuestra manera de camellar por los aprendizajes que traíamos de otros lugares y teníamos como esas claridades. Y siempre quisimos darle vida en ese lugar a esos ideales políticos que cada una traía, tal vez por eso mi enamoramiento con Siembra. Porque era el lugar para poder hacerlo vida, hacerlo real; además para que nadie te dijera ‘no, tú no sabes nada’. Éramos todas creando desde lo que pensábamos. Entonces, los principios se van moviendo en la acción, nunca fue una preocupación de qué es lo que somos, ¡no! En parte porque la acción nos pedía mucho. Cami, era tan desgastante que nosotros no nos sentamos a pensar en..., era en lo caliente, esto se hace o no se hace. Y ahí había un contenido político.” (E. Pedraza, comunicación personal, 20 agosto, 2020).

Ahora, el funcionamiento orgánico de la colectiva entra en tensión con los principios políticos enunciados en los acumulados y trayectorias, cuando discute y cuestiona el marco político-ideológico. En los testimonios aparecen tensiones cuando los educadores reflexionan sobre los elementos simbólicos que están organizando y orientando las prácticas:

Me acuerdo en una ocasión en una reunión tuvimos una discusión fuerte sobre lo que teníamos que hacer y Liz nos dice, yo no sé si soy capaz de asumir esa palabra y no sé si me considero feminista. Entonces, ahí se abre una gran preocupación y explicitemos las cosas. Eso es posible porque además sale Julián López de la organización del colectivo Siembra. Nos damos cuenta que era necesario hacer esa discusión política de forma explícita, que no todas estábamos en la misma, tal vez era algo que habíamos asumido y que era necesario hacer esos acuerdos políticos o hablar de lo político más explícitamente. Esta es una crisis muy importante en realidad, porque cambia todo, el funcionamiento Siembra es uno antes y después de esa ruptura muy fuerte (E. Pedraza comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Para la colectiva emerge la necesidad de establecer acuerdos sobre la relación orgánica cuando se genera una tensión interna sobre las prácticas organizativas y las intencionalidades individuales y colectivas. De acuerdo a los testimonios, las prácticas organizativas y las intenciones entran en conflicto por la centralización del papel político de Julián. Esta tensión genera una ruptura al interior de la colectiva y las relaciones que se están tejiendo, demandan

una nueva toma de posición, que se traduce en una disputa interna sobre las prácticas y las intenciones.

A él se le plantean unas críticas porque él estaba centralizando toda la información de CORANDICOL y cualquier cosa, cualquier reunión, él iba porque era el más cercano, pero él no compartía las cosas y ya traía la propuesta de acción y esa fue una práctica de acción muy recurrente en él. Decía más o menos, lo que hay que hacer es ir a acompañarlos tal día a la movilización, pero eso empezó a hacer ruido en las demás. Decíamos ¿cómo así que eso es lo que hay que hacer?’. Traíganos la información, suelte la información, deje que alguien más vaya y haga el contacto con usted y acá tomamos las decisiones. Eso está relacionado con que todas queremos decidir, proponer la agenda de lo que se va a hablar, llevar las discusiones. Con la primera crítica se va del colectivo. Y él tenía una práctica también que es y fue muy dañina de juzgar la militancia. Yo hago un montón de cosas, yo trabajo, yo estudio, yo estoy acá y no me estoy quejando. Nosotros leíamos como esa vez como el militante perfecto y cómo él deberían ser todas las demás y no debían porque quejarse. (E. Pedraza comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

Esta ruptura es importante para la colectiva porque genera tensiones internas a finales del 2017, que van a cuestionar la configuración de las relaciones entre los educadores. A nivel interno se disputa el lugar que ocupa la centralización de las decisiones, porque está en contravía con el interés común de los educadores, ‘hacer’, mediado por ‘hacer con otros’. Por ese motivo, en el año 2018 se abre un espacio de trabajo interno para discutir las dinámicas de relacionamiento interno y se suspende el trabajo del PIP y PUP ese año.

En últimas, para mí no fue tan importante como la salida de Julián, pero sé que en Siembra hubo un momento en el que la salida de ese chico fue como si el proceso enserio tuviera muchas falencias y se iba a acabar en ciertos sentidos, porque había una centralización de su figura en el trabajo político muy claro; él tenía las relaciones con CORANDICOL, él nos decía el lugar donde era posible el trabajo, él le caía muy bien a los chicos. Luego, se abre la discusión y se le hacen unas críticas, el debate era esto: ‘¿Quién hace más o menos en el trabajo colectivo?’. Eso era muy denso porque era criticarnos en lo personal, pero también en lo colectivo y como talleristas. Tú haces menos por el trabajo colectivo, entonces se valora más mi trabajo. Ahí se dan muchas discusiones, hasta que nos decimos: ‘parece esto no se trata de quién hace más o menos, o sino esto no tiene foco’. Pero sí, deja de estar tan politizado. Pues él lo politizaba bastante, nada más la relación con CORANDICOL lo pone de presente: ‘camellen con cierto sentido que recoja mucho también a pues a ciertos sectores, pero también a las poblaciones’. En ese sentido, yo creo que hay cosas que pueden ser muy potentes pero que ponían todo el momento al

Colectivo en retos de los que ya se habían puesto. Era más carga para lo personal y lo colectivo” (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

En el año 2018 cuando la colectiva asume comenzar un trabajo interno para consolidar principios políticos y organizativos, se vale de procesos de formación interna, gestionados por los mismos integrantes de la colectiva. Estos espacios estaban orientados a poner en común aquellos saberes y conocimientos que se están movilizand desde trayectorias individuales y que tiene ecos en la trayectoria de la Educación Popular y la colectiva. Ahora, como se mencionó anteriormente, la declaración político-ideológica obedece a un proceso de identificación discursivo que emerge de la presión externa de los otros procesos de Educación Popular, que están demandando posicionamiento y articulación con las intencionalidades de la CPEPEL.

Esto fue porque la Coordinadora siempre nos pedía que hiciéramos un párrafo sobre cuál era nuestra colectiva para poderlo poner en el blog y nunca podíamos hacerlo: primero porque no podíamos cumplir esa tarea de escribir y, dos, porque es muy difícil de saber qué decir que es Siembra como colectivo, porque lo que habíamos vivido, pues las personas que estaban en ese momento digamos que eran las nuevas de ese momento, solo habían vivido el 2017, no el 2016, teníamos diferentes ideas sobre cosas (N. Arbeláez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2020).

Así, en el proceso de declaración político-ideológico de la colectiva, emerge una tensión en el plano simbólico, entre las necesidades colectivas y las demandas de articulación política con los otros procesos de Educación Popular que integran la CPEPEL. La colectiva ve la posibilidad de cumplir esta demanda luego del trabajo interno durante el 2018, pero este proceso genera más presión por establecer una relación entre los principios y la acción.

Se nos criticó y se nos decía que éramos ya no éramos una Colectiva de Educación Popular, si no un grupo de investigación porque nos habíamos dedicado muy enserio a leer, a discutir, a reflexionar y a parar. Algunos colectivos y personas, seguían actuando políticamente y sacando cosas externas y como nosotras habíamos decidido parar, esto se decía peyorativamente. Como si dedicarse a lo interno a hacer la reflexión como rigurosa y juiciosa, y a detenernos y parar, sospechar un poco si queríamos seguir haciendo Pre-u o no, o cómo lo íbamos a seguir haciendo. Pero la respuesta era: si usted es un Colectivo de Educación Popular vayan y lo hacen allá, vayan y movílícense, vayan al

barrio, vayan a educar pues. Pero nosotras estábamos firmes en lo que necesitábamos en ese momento, era muy importante. (E. Cañón, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

El trabajo interno va a consolidar unos principios políticos a modo de enfoques y perspectivas que van a establecer un marco de horizontes sobre las cuales proyectar y direccionar las apuestas y las prácticas. En su declaración ideológica aparece el anti-capitalismo y anti-racismo, como una formulación antagónica de principios, que busca posicionar y construir otros valores que pugnen por subvertir otros que se han instalado para mantener escenarios marginados de la realidad social, sobre los cuales es posible situar un proyecto de Educación Popular. Y se formula el feminismo como una perspectiva de reflexión y acción que pasa por una construcción colectiva de relaciones desde las nociones de cuidado y autocuidado.

Con respecto a los principios organizativos, en estos se van a expresar los valores que movilizan el hacer colectivo en torno a la idea de hacer con otros. Allí, se formula la solidaridad y el apoyo mutuo, como un elemento vinculante en el hacer colectivo. La horizontalidad como una apuesta constante por desarticular jerarquías que posibiliten el reconocimiento del otro en la acción colectiva. La autogestión como una forma de actuación que se disputa la libertad en el proceso de construcción, que implica hacer frente a las condiciones materiales y objetivas que se imponen en el tiempo presente mediante una fuerza colectiva.

El proceso de construcción de principios permitió consolidar un marco de enunciación sobre la cual construir acuerdos que orienten y organicen las prácticas políticas, pedagógicas y organizativas vinculadas al desarrollo del PIP y PUP.

Siembra renació, sabía para donde iba, como que había una intención colectiva más clara después del 2018. Había lazos de amistad muy fuertes que fortalecieron el colectivo muchísimo. Ya no había esa incertidumbre a final de año de, somos tres o cuatro personas en un colectivo, qué vamos a hacer. Ya no había eso, porque había amistad y sabíamos que era un proyecto colectivo común y que todas

queríamos trabajar con la otra. No era solo trabajar en Educación Popular, para eso uno puede estar en cualquier lugar e irse a otro lado. Era camellar con la otra persona y camellar ahí en ese espacio. Y eso se construyó en 2018, esa cercanía y firmeza de aquí es donde queremos estar y vamos a hacerle y construirnos propiamente con nuestros propios valores y sentidos de esta vuelta (E, Pedraza, comunicación personal, 20 de agosto, 2020).

No obstante, durante el año de trabajo interno, las tensiones no se van a resolver unificando, discursivamente, el posicionamiento político-ideológico de Siembra C.E.P., sino revisando las relaciones que se dan entre los agentes que conforman el cuerpo colectivo. El espacio de trabajo interno en el año 2018 permite enunciar los principios políticos, pero principalmente impulsa a consolidar o decantar en acuerdos organizativos que permitan su movilización en la actuación colectiva. Los principios se van a mover, valorar y reformular en la acción.

En cuanto a los principios organizativos si fue un proceso más colectivo. Ese vacío que tienes ahorita en el año 2018 es cuando nos sentamos y decimos: ‘nos vamos a concentrar en nosotras y vamos a hacer unos principios organizativos’; porque decir horizontales, anti-capitalistas, pues no nos sirve solo así, no funciona solo así, si en las relaciones cotidianas no estamos camellando en eso. No tiene ningún resultado como tampoco hacia nuestra vida cotidiana. Había una reflexión sobre lo personal y lo colectivo (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto 2020).

Posterior al trabajo interno desarrollado durante el año 2018, se abre una convocatoria de educadores interesados en participar en la construcción del PIP y PUP en la Localidad de Los Mártires en Bogotá. La salida de Julián y el tiempo de trabajo interno generaron un distanciamiento con CORANDICOL, pero el foco de trabajo se mantuvo en la localidad en tanto simbólicamente y objetivamente representa un escenario de disputa estratégico. Es una localidad atravesada por dinámicas sociales y económicas que ponen a poblaciones empobrecidas y discriminadas en dinámicas de periferia, pero al interior de la ciudad. Una localidad que representa grandes retos y qué hoy está en el foco del Plan de Ordenamiento

Territorial²². Con ello, es claro que la experiencia y los retos de la localidad exceden constantemente las posibilidades del colectivo.

Con el fin de buscar un nuevo contacto con la localidad se solicita al colegio Ricaurte I.E.D las instalaciones del colegio, quienes acceden al préstamo con la condición de abrir el espacio exclusivamente a las personas del colegio. Siembra C.E.P. accede, pero progresivamente presiona al colegio para vincular estudiantes interesados. Y llegan personas de otras localidades a participar del espacio. Lo cual genera preguntas frente al PIP y PUP y el trabajo territorial, ya que las necesidades exceden las dinámicas de intervención y contacto que se quiere alcanzar con la localidad. Ello, abre una pregunta que retoma la problemática de (des)territorialización; este un elemento que nos supera en intencionalidad y en la práctica ¿Por qué seguimos en Mártires? ¿Es necesario mantener nuestra apuesta organizativa y política atendiendo a las necesidades territoriales de la localidad? ¿Cuáles son los horizontes y los alcances de nuestra apuesta en el territorio?



Trabajo cartográfico sobre un mapa de la localidad de Los Mártires, enfocado en la percepción del territorio en el marco del PIP y PUP Ricaurte I.E.D. 2019.

²² Consideramos que este es un campo de investigación abierto que no alcanza a ser abordado en su profundidad por esta investigación, porque excede las fuerzas y los alcances de la misma. Además, que no se cuenta con el material suficiente dentro de la sistematización para ser objeto de estudio en este caso.

Luego, en el marco del Paro Nacional del 2019, es asesinado Dilan Cruz Medina, estudiante del Colegio Ricaurte I.E.D. y educando vinculado al PIP y PUP, en manos de un agente del SMAD. Este evento genera para la colectiva un daño emocional y un proceso de duelo que aún no termina. En este proceso, con muchas carencias descubrimos la falta de herramientas que tenemos y con las que contamos para afrontar estas situaciones de violencia estatal; donde la disputa es simbólica, nunca directa. Durante las manifestaciones organizadas por los estudiantes, Siembra C.E.P. y la CPEPEL estuvieron presentes acompañando a los amigos y familiares en su pérdida. Pero queda un gran interrogante en la colectiva frente al acompañamiento de nuestras educandas en sus apuestas políticas que se amplían y trascienden el solo acceso a la educación. ¿Cómo nos estamos articulando como PIP y PUP en escenarios de movilización y disputa social?



Placa en homenaje a Dilan Mauricio Cruz Medina ubicada en la calle 19 # 4 (Bogotá)

A finales del 2019, Siembra C.E.P. realiza un proceso de cierre del PIP y PUP entre educadores para hacer un proceso de evaluación, reflexión y crítica. Con esos insumos, Katherine Acuña y Camilo Almario realizan un proceso de evaluación del proceso desde una perspectiva pedagógica. Ella como estudiante de licenciatura en Educación Comunitaria y yo como docente de filosofía vinculado a la experiencia escolarizada, planteamos preguntas al colectivo en torno a lo pedagógico en dos perspectivas: ¿Cómo estamos articulando lo político con lo pedagógico? ¿Cómo podemos transformar lo pedagógico para movilizar lo

político del PIP y PUP? En ese punto se enuncia una tensión latente entre el posicionamiento y la práctica.

Recapitulando, el posicionamiento político-ideológico marca simbólicamente una posición en el campo, en tanto sirve de lugar de enunciación para la colectiva en el campo de la Educación Popular y, en un sentido estratégico, sirve de orientación o dirección a las prácticas en el PIP y PUP. Por una parte, la declaración de principios sitúa el escenario de disputa, donde van a organizarse o articular las intencionalidades. El carácter político-ideológico de los principios, discursivamente, genera núcleos de articulación colectiva sobre los intereses, horizontes y apuestas sobre las cuales se va a organizar y orientar las prácticas. Por otra parte, el posicionamiento como configuración práctica la posibilita la emergencia de la práctica y la gestión de condiciones objetivas dentro del campo de juego; establece condiciones de relacionamiento, movilización y acción dentro del campo.

Nosotras hacemos preuniversitario con las dudas que eso trae, con las dudas que además en todos los foros le preguntan a uno: ¿por qué ustedes hacen algo para que las personas entren en un sistema estandarizado a una prueba estandarizada? Con todo eso, hay una convicción en ampliar las condiciones de ciertas personas para que entren a la educación superior. Y esa convicción y reivindicación va de la mano de la experiencia de las personas que trabajan en la Colectiva. Nosotras somos personas la mayoría, sino todas, que hemos pasado por la universidad, la mayoría pública y sabemos el privilegio y la dificultad que hay para entrar. Pero también como la “riqueza” y la experiencia de entrar. Es como decir: ‘si yo viví toda esta mierda, si yo prendí todo esto, si yo viví todo esto en la universidad pública, yo quiero que las demás puedan hacerlo’ (E. Pedraza, conversación personal, 28 de agosto, 2020).

En este testimonio se muestra cómo el PIP y PUP simbólicamente se configura como escenario de disputa, en tanto las prácticas políticas, organizativas y pedagógicas la determinan este campo de sentido como lugar de reivindicación de apuestas individuales y colectivas que recaen sobre las implicaciones del acceso a la universidad.

Para mí Siembra, ha sido entender un proceso de resistencia que ha existido en mi familia por salir adelante. Creo que yo me sentí muy incómoda por no saber cosas y por no tener ciertas oportunidades que mis papás nunca tuvieron, que mis abuelos nunca tuvieron y que hoy siento que en las chicas ya no es así, que se rompe. Yo siento que hay una ruptura generacional con nuestras antepasadas. No tener que reproducir cosas a las que nos obliguen, puedes decirle a la gente: ‘puedes estudiar otra cosa, no tienes que tener que ser ingeniero como tu papá o ser economista como tu mamá’. Se pueden romper esas cosas y existen posibilidades para hacerla y no solo se ganan por el mérito, el dolor o el gran esfuerzo, sino que hay otras vías más fáciles, más cariñosas y más amables para hacerlo[...]aunque a veces en términos reales no le quitamos al sistema mil chinicos, yo creo que hay una apuesta muy clara por una transformación y una ruptura y un cambio en las cosas, que en lo personal vienen de luchas que yo he visto en mi familia. Siembra tradujo eso para mí, no fue la universidad lo que lo tradujo. La universidad me ha dado muchas herramientas, pero me hacía decir: ‘esto es una reproducción muy rápida de la vida y no sé cómo terminé acá’ (E. Cañón, conversación personal, 28 de agosto, 2020).

Las educadoras señalan una distancia generacional con sus familiares y antepasados, quienes también, en muchos casos se han visto desprovistos de ese lugar de privilegio, que las educadoras reconocen y que, como apuesta política, el PIP y PUP reivindica y resinifica la apuesta y los horizontes frente al proyecto político-pedagógico. Pero, es claro que la articulación de apuestas y horizontes cobran sentido en su carácter y sentido práctico:

Yo estoy ahí es con la intención cotidiana, cuando uno va a Siembra va más en el presente que en el futuro de lo que traería una militancia que es un fin político, en eso yo estoy de acuerdo. Pero, si hay una tradición sobre formas de ver eso y hay muchas rupturas. Yo estoy ahí por las rupturas que se pueden generar, porque a mí me gusta estar viendo qué cosas nuevas pasan. En Siembra siempre hay nuevas ideas, ideas más creativas, otras cosas (E. Cañón, conversación personal, 28 de agosto, 2020).

Sin embargo, PIP y PUP no agota o sintetiza la articulación de apuestas y horizontes, porque hay retos que en lo práctico no se logran resolver de entrada:

Yo solo quisiera decir que esto de la educación pública, es que a mí me sorprendió mucho esto de Dilan. Yo creo que hace falta darnos esa reflexión ¿Qué queremos en la educación superior? ¿Cómo

vemos estas instituciones de la fuerza pública? Yo creo que no hay una transformación solo en la cotidianidad, ni solo en la subjetividad o en la colectividad, sino pues que hemos visto que estas vainas nos atraviesan: ‘parece que sistema educativo es el que nos pone en la 19 con 4ta a matar pobres con pobres’.. Yo creo que hay una incapacidad de reconocer qué es la vida digna y qué es la apuesta por la vida digna en nuestras sociedades. [...] Yo creo que como apuesta organizativa aún no tenemos esas discusiones porque estamos muy pollos en realidad. Pues una organización de cinco años que ha tenido tantas reflexiones pues es muy potente. Entonces, yo creo que nos falta es camino y por eso no hay una apuesta tan clara como eso, sino un montón de utopías y cosas que uno vive. Yo creo que en lo concreto, en lo organizativo sí, necesitamos algo propio donde se puedan desarrollar cosas y yo me he caminado esa localidad buscándola pero es que no la encuentro (E. Cañón, conversación personal, 28 de agosto, 2020).

El despliegue de las prácticas genera tensiones que recaen en la construcción del trabajo organizativo, donde tiene lugar el sentido práctico de los principios políticos. Es decir, el despliegue de las relaciones internas en la trayectoria colectiva, demandan progresivamente una construcción colectiva de la práctica, más allá de los acuerdos que enmarcan un horizonte o una apuesta ético-política de la colectiva. En lo práctico, se demanda consolidar las relaciones entre los educadores en torno a aquellos principios, enunciados o no, que están operando como esquemas de percepción y acción, heredados y puestos en común en la confluencia de *trayectorias individuales*.

2.2 Relaciones en el campo de juego

El posicionamiento no se determina únicamente por una declaración político-ideológica, sino que está determinada por la confrontación de condiciones objetivas y materiales, en tanto limitan la posibilidad de agenciamiento y establecen marcos de relación donde se enfrenta, como lucha de fuerzas, las intencionalidades de los agentes. En ese sentido, el posicionamiento de Siembra C.E.P. va a generar tensiones en doble vía, al interior de la colectiva, como se muestra en el apartado anterior, y en el campo de juego con otros agentes, como se muestra a continuación.

En primera instancia, gestionar el PIP y PUP implica establecer una relación con agentes e instituciones que se posicionan como mediadores de las relaciones, primero, con el espacio y el territorio. Esta mediación institucional pone en tensión los intereses de la colectiva y las posibilidades de la práctica. Los educadores van a ajustar o van a disputar el campo de relaciones, desde sus esquemas de acción y percepción, mientras negocian las condiciones objetivas que se imponen en el campo. En esa medida, gestionar el PIP y PUP demanda una toma de posición, no solo en lo ideológico, sino en lo práctico.

De entrada, existen elementos prácticos que son parte fundamental del posicionamiento del PIP y PUP. Por ejemplo, el tipo de espacio que se gestiona o se dispone, determina si hay mediación institucional o no; la forma cómo se presenta la convocatoria de estudiantes es determinante en la población de estudiantes con la que se va a trabajar; la disposición y necesidades de los educandos va a determinar un lugar de entrada para negociar las prácticas. Estas variables influyen en la configuración de experiencias en la relación pedagógica que va a orientar y organizar las prácticas políticas, pedagógicas y organizativas.

No contar con un espacio propio obliga a Siembra C.E.P. a tener que negociar con la mediación institucional del colegio Montebello I.E.D. (2016), la casa de la juventud de Mártires (2017) o el colegio Ricaurte I.E.D. (2019). Cada escenario de trabajo se configura a partir de un marco de relación con elementos distintos que genera tensiones en el desarrollo del PIP y PUP. Institucionalmente, se están disputando ciertos intereses que entran en tensión con la colectiva; tensión que va a resolverse estratégicamente en un proceso de negociación y posicionamiento.

Es claro que para los colegios nosotros estábamos haciendo un favor en términos de lo que ellos tenían que invertir en un proceso de pre-icfes y preuniversitario que les exigía el Estado. No es que ellos nos estuvieran abriendo las puertas porque sí; ellos tienen una exigencia institucional – estatal – donde tenían que darle si o si un preuniversitario a los muchachos. Ahí sí empezamos a hacer parte de toda esta literatura que dice que somos los que suplimos los huecos del Estado. [...] En La Casa de la Juventud pasa un poco distinto y es porque funciona con relación a una política pública para la juventud, que en el Distrito ha sido promovida con más fuerza que a nivel Nacional. Algo que se relaciona ahorita mucho con la política pública que va a salir de los Consejos Nacionales de Juventud. Entonces, hay una visión

distinta en la política pública que se da para la cultura en la Casa de la Juventud y con las que se da para la educación pública que sigue siendo muy subsidiaria y que se considera para poblaciones muy dependientes. Es muy diferente cuando tú dices: ‘Quiubo me quiero organizar y quiero hacer parte de la cultura’. Y es diferente cuando tú dices: ‘Quiubo págüme la educación de mis hijos’. Entonces, en esas dos cosas me rompe mucho porque igual, si o si, hemos tenido que luchar mucho con esta visión de que ustedes suplen los contenidos que no da el colegio. Que igual creo que ni siquiera pasa así porque nosotros damos otros contenidos (E. Cañón, Comunicación personal, 28 de agosto, 2020).



Presentación del colectivo y el PIP y PUP a las familias de los educandos del Colegio Ricaurte I.E.D



Actividad: Taller de circo PIP y PUP 2019, Colegio Ricaurte I.E.D

De acuerdo a lo mencionado en la *trayectoria colectiva*, situar el PIP Y PUP en San Cristóbal está determinado en gran parte por la relación política con CORANDICOL, hasta tal punto que su desplazamiento a los Mártires va a dirigir y reconfigurar las intencionalidades colectivas. La experiencia de trabajo en ambas localidades amplía el registro para comprender la distribución y posicionamiento de capitales en el campo de juego.

Pero bueno, el hecho es que [a finales del 2016 cuando desalojaron a CORANDICOL y ocuparon una casa]]legamos al edificio con esto de decir: ‘vamos a empezar un proceso en Mártires porque acá está CORANDICOL y lo que queremos es hacer un proceso de Educación Popular, pre-icfes y un preuniversitario, enfocado en las personas que hacen parte de CORANDICOL. [...] Entonces, se hace una convocatoria súper variada [...] La cosa de CORANDICOL es que muchas de las personas de la casa, del edificio, no eran parte de la corporación de víctimas sino que eran población afro. [...] Este es un proceso muy difícil por la heterogeneidad del grupo y porque igual nosotras, aunque

teníamos toda la intención, nos faltaba formación pedagógica, eso es claro; qué falta hoy en todas las universidades y en todos lados. Era difícil, porque por ejemplo, había una chica de 14 años -Noa tuvo una relación muy bonita con ella-. Pero pues en clase de matemáticas decía: ‘no entiendo nada, me voy’. Entonces uno decía: ‘claro no es solo el pre-icfes y el preuniversitario, faltan otro tipo de espacios para otro tipo de poblaciones porque no todo el mundo entra a la universidad, no todo el mundo quiere entrar a la universidad (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

La experiencia del PIP Y PUP del 2017 en la Casa de la Juventud de los Mártires, amplía los retos y la perspectiva de trabajo de los educadores en comparación con la experiencia del 2016 en el colegio Montebello I.E.D. La relación pedagógica que se teje entre los mártires con CORANDICOL anticipa otros horizontes de acción y escenarios de disputa. Al tiempo que limita las intencionalidades concretas de la práctica presente.

Algunos eran del Tolima, de Natagaima y de toda esa zona. El contacto que tuvieron en algún momento fue decirnos como: ‘ojalá algún día puedan ir al territorio a hacer Educación Popular, porque muchos chicos que están en el intermedio del proceso de paz, que no hacen parte del proceso de paz, pues se están yendo con grupos que están rearmándose, porque no tienen otras posibilidades, al no tener otras posibilidades esa es la vía que les queda [...] De ahí, que si se habla de trayectoria, se ha buscado ampliar ese foco del trabajo más allá del Pre-icfes y el preuniversitario como conectando con todas estas realidades sociales. (E. Cañón, Comunicación personal, 28 de agosto, 2020)



Acompañamiento pedagógico Siembra C.E.P. a CORANDICOL en Natagaima.

Diálogos en torno a los diálogos de paz (Cundinamarca) 2017.

En los testimonios se puede evidenciar que las condiciones objetivas y materiales determinan el encuentro entre educadores y educandos, produce relaciones concretas que ponen en juego los capitales que operan en las *trayectorias individuales* tanto de los educadores como de los educandos.

Nunca hemos tenido una convocatoria abierta [...] porque si ha estado muy focalizada: la primera vez, pues en las personas de la casa [de CORANDICOL en Mártires] y esta [Colegio Ricaurte I.E.D] vez en las personas del colegio. Si es muy distinto porque en el grupo en el segundo espacio, en el del colegio [...] eran muy diferentes los grupos. Además, que en el colegio eran más grandes los grupos, también se veían más grandes los chicos. Creo que no pudimos estudiar muy bien de dónde provenía cada grupo y eso puede significar ciertos vacíos en la sistematización. Yo me atrevería a decir, que los de Ricaurte tenían mucho más capital cultural que los de CORANDICOL, porque en CORANDICOL había gente que había dejado de estudiar mucho tiempo; que habían hecho parte del conflicto, que estaban afectados por esas vivencias –no lo digo en términos subjetivos, sino que se habían tenido que desplazar- [...] Como que uno encuentra cosas distintas entre los dos grupos, entonces siento que el grupo de Ricaurte era más heterogéneo, tenía otras intenciones, otros intereses, es un grupo de personas más grandes, no tan cercanas; a veces prevenidas en cierto sentido también los chicos, creo que había cierta desconfianza de como: ‘¿si nos van a enseñar? ¿A qué vienen?’ (Emily Cañón, comunicación personal, 2020).

Situarse en la mitad de dos escenarios formativos, la escuela y la universidad, para disputar el acceso a la educación pública, hay que pasar por la tensión y mediación institucional de la universidad y el Estado. En las pruebas de acceso se establecen valores simbólicos sobre los saberes académicos, los cuales validan el mérito como criterio de acceso a lo público. El PIP y PUP, es un escenario de disputa frente al reconocimiento de saberes y el mérito, en virtud de que establece nuevas relaciones a partir de las cuales se pueda subvertir la distribución de capitales y los marcos de posibilidad para el acceso a la educación. Sin embargo, los educadores cuando afrontan esta realidad que se impone material y objetivamente, entran en una contradicción cuando deben negociar con los contenidos de la prueba y cuando la práctica se sigue enunciado desde la universidad, ya que los esquemas aprendidos de la academia también se expresan igualmente en las prácticas de los educadores.

Yo creo que a diferencia de otros procesos de Educación Popular, Siembra tiene una visión que reconoce que lo público está atravesado por lo institucional y muchas veces por lo privilegiado, por lo cerrado, por lo excluyente y lo meritocrático. Creo que entre líneas hay un rechazo a nivel de las profes, de las educadoras en relación a un sistema de educación público que es meritocrático. Como el que muchas ingresen a la universidad y a pesar de sus lugares de privilegios se sientan rotas, con respecto a transitar en la universidad. [...]De hecho, muchas [educadoras] hablan desde la universidad y las educandas no hablan desde la universidad. A veces ahí hay un roto, porque no nos damos cuenta que incluso hablar desde la universidad es un privilegio denso. (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

Estos valores van a operar en los esquemas de acción y percepción de los sujetos para asumir una posición en el campo, donde los agentes pueden manifestar o no, un interés en el acceso a la universidad. Ya que para muchos este no representa un horizonte de sentido y de vida. Por eso, la disputa y lucha que se libra para subvertir dicho orden que se establece en relación al acceso a la educación terciaria, en su carácter material y simbólico, implica establecer un nuevo marco de relacionamiento social y político. En ese sentido, el proyecto político-pedagógico de los PIP y PUP no se agota en el acceso, ya que no basta con entrar a la universidad, sino mantenerse y esto también se logra, más allá de aprender los contenidos de la prueba; los PIP y PUP le apuestan a (re)valorar la relación con otros saberes y conocimientos. De alguna manera, mediante la acción político-pedagógica, el PIP y PUP busca poner en tensión, los intereses, los esquemas de percepción de los agentes y los marcos de posibilidad de acción o actuación de los sujetos.

De hecho, recuerdo que en la marcha de Dilan unos chicos dijeron que iban a ser militares-. Es denso ver que la universidad sintetiza un montón de relaciones sociales pero que son muy complejas, a veces hemos querido hacer la propuesta de otras formas de vidas alternativas; pero luego nos miramos y eres estudiante, eres universitario. Es difícil decirles: ‘chicos hay otras formas donde no tienes que jugar a este sistema de méritos’. En una feria de carreras [actividad de la Coordinadora] yo recuerdo que hubo un taller sobre otras formas de vida para gente que no quería estudiar. Socialmente no se te dan otras opciones y no son válidas tampoco. ¿Qué otras formas de vida hay? Son trabajos mal pagos o informales o mal valorados. (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

En su testimonio Emily Cañón menciona un punto fundamental para comprender la relación entre horizonte y posicionamiento desde la noción de estrategia. La apuesta de capitales implica situarse en posibilidades objetivas y proyectar acciones en marcos de posibilidad. Por eso la disputa y la lucha que se libra está dada en campos ‘relativamente autónomos’:

De lo que no hemos hablado y que tiene que ver con la educación técnica y tecnológica; nosotros no hemos abordado ese tema. Hay gente que estudia en la educación técnica y tecnológica y nosotros no tenemos contacto con ellos. Y esa gente se pelea igual la educación. Yo recuerdo en una marcha los chicos del Sena peleando la educación. No hemos tenido como una perspectiva frente a esas cosas como más construida, sino que nos mantenemos en los debates constantes, sin una propuesta muy clara y creo que igual no está mal. Y lo que hemos hecho es intentar blindar a los chicos en eso; hacerles saber que la lectura es chévere, que la escritura es chévere, por más de que ingresen a la universidad. A nosotros mismos la universidad nos atraviesa y nos quita cosas que consideramos chéveres. Incluso nuestras profesiones dejan de ser chéveres. Lo que hemos intentado decirles [a los educandos] es: ‘esto no va a ser un camino fácil pero hay herramientas para pilotearla’. Así como lo han hecho con otras cosas (E. Cañón, comunicación personal, 28 de agosto, 2020).

El proceso de reflexión de los educadores sobre sus prácticas contrasta los intereses e intencionalidades, con los elementos objetivos y relacionales que están determinando la organización de las prácticas. En los testimonios se relata cómo el espacio de PIP y PUP, asume características diferentes de acuerdo a la interacción de variables y relaciones que cambian la posición de la práctica. Así mismo, la mediación institucional aparece como un elemento determinante en los marcos de posibilidad y sentido de las prácticas, en tanto se establece entre agentes un escenario de disputa. La experiencia de las tensiones en el campo de juego, sitúa en lo concreto, aquellas intencionalidades plasmadas en la declaración político-ideológica. La emergencia de tensiones en la construcción colectiva de un posicionamiento demanda la articulación constante de prácticas pedagógicas, políticas y organizativas

Las tensiones que emergen del despliegue de las prácticas en las relaciones internas, demandan la articulación de principios políticos con prácticas organizativas y pedagógicas que permita materializar las intenciones latentes, en los esquemas de percepción o los acumulados que se están movilizand o en el PIP y PUP. Así mismo, el trabajo organizativo dirige la reflexión política sobre la práctica pedagógica cuando vuelve sobre la experiencia que ha sido aprehendida en la práctica. Y la reflexión pedagógica recae sobre prácticas políticas y organizativas que son determinantes en la relación entre el educador y el educando, cuando se abre espacio para la reflexión política de las relaciones mediante las cuales se pretende materializar al concretar intencionalidades y posiciones que se encuentran en la construcción de las apuestas del preuniversitario. Por tanto, la reflexión pedagógica también emerge de la politización del trabajo colectivo.

Conclusiones: disputas por la autonomía

En el recorrido de la experiencia colectiva se muestra la emergencia del PIP y PUP como un escenario que vincula prácticas políticas, organizativas y pedagógicas que definen el posicionamiento de los agentes en campos de relacionamiento y disputa. Los cuales cambian y se transforman a medida que se vinculan los agentes y se ponen a circular determinados capitales, materiales y simbólicos, en las tensiones que producen las relaciones objetivamente. Ahora, el sentido práctico que opera en la configuración de la autonomía, en clave de autodeterminación y auto-organización, emerge en el contraste de la emergencia de la práctica y su producción de sentido con el devenir y su transformación.

Con el fin de presentar a modo de conclusión una reflexión crítica que permita discutir al cuáles son los puntos nodales de articulación productiva para la construcción de la apuesta político-organizativa de Siembra C.E.P., en clave de autonomía social y política, retomamos la experiencia reciente para profundizar en las tensiones que producen desplazamientos, movilizaciones y transformaciones en la práctica y su agenciamiento.

El devenir de la práctica produce un cambio en el posicionamiento y la transformación de las condiciones objetivas. En, los ‘ires y venires’ de la práctica en la acción, que se escapan al proceso de sistematización anterior y del cual el investigador da testimonio desde el trabajo colectivo, la experiencia reciente nos devuelve a las urgencias de la acción para comprender la transformación de las apuestas, aquellos elementos concretos que están en juego en la práctica y los horizontes, el *ethos* o deber ser que se impone no sólo como función heurística

de la inteligencia práctica, sino como fuerza organizadora y orientadora de la misma, entendida desde la noción de estrategia.

Entre el grupo de base de educadores, las personas que estuvieron presentes en el trabajo interno del 2018, y los educadores que se vincularon recientemente en el proceso del año 2019, hay una (re)significación en el acumulado de la trayectoria colectiva en la Educación Popular. Allí, están latentes algunas reflexiones que están orientando nuestro quehacer político-pedagógico.

En el proceso de evaluación se realizan críticas sobre los efectos que están generando las prácticas pedagógicas y organizativas en el PIP y PUP, que no están articulándose en función de las apuestas y horizontes políticos. En el proceso de evaluación del proceso del 2019 señala que el trabajo por áreas no permite un diálogo abierto entre los educadores en el proceso de planeación pedagógica y ejecución dentro del aula. La división por áreas genera un énfasis mayor en los contenidos, más que en el proceso crítico de relacionamiento entre el educador y el educando. Si bien, cada educador busca problematizar desde sus acumulados y trayectorias, no está generando espacio de articulación colectiva. Con esto se corre el riesgo de replicar un sistema de formación y educación bancaria. Cada educador prepara sus contenidos y los transmite en el espacio que tiene asignado para ello.

Al respecto, se manifiesta una sensación de desconocimiento de la práctica pedagógica entre educadores y en ese sentido, se plantea la crítica sobre el alcance de las prácticas organizativas y las intencionalidades políticas: ¿Nos reunimos solo a organizar logísticamente y preparar el espacio, conseguir el refrigerio o para politizar la práctica pedagógica? En una perspectiva global, esta crítica se pregunta por la propuesta pedagógica del PIP y PUP, en virtud de que el currículo no está integrado y la planeación está desvinculada de la socialización y politización de contenidos en un ejercicio de construcción colectiva; es algo que sea está dando desde trayectorias individuales, no colectivas.

Por último, en las experiencias de evaluación, se pudo evidenciar que la organización de tiempos en las clases dentro de las instalaciones del colegio está produciendo una respuesta negativa en los estudiantes, ya que la experiencia del PIP y PUP está sigue asociada al colegio como institución y como estructura. ¿Cómo estamos asumiendo la distinción entre la escuela y la Educación Popular en la práctica? Este elemento pone nuevamente de presente a la colectiva las dificultades que ha generado la mediación institucional en el ejercicio de construcción política, organizativa y pedagógica.

Con todo, se presenta a la colectiva una propuesta pedagógica para comenzar un proceso de reconstrucción del PIP y PUP para ello se proponen: 1) No trabajar por áreas de conocimiento sino comenzar a tejer un trabajo interdisciplinar que articule intencionalidades políticas y pedagógicas en lo organizativo 2) articular contenidos a través de un ejercicio de problematización pedagógica 3) generar un currículo desde preguntas generadoras capaz de vincular una pedagogía de la pregunta 4) crear espacios de dinamización pedagógica para construir con los educandos un escenario de construcción colectivo del conocimiento.

A finales del año 2019 y a comienzos del año 2020, el trabajo organizativo se va a enfocar a (re)orientar pedagógicamente el PIP y PUP en La casa de la Juventud, para cambiar en escenario de actuación y medicación institucional. Pero el 6 de marzo del 2020 se declara cuarentena por la emergencia sanitaria del Covid-19. Y la propuesta debe atender el marco de la virtualidad: ¿Cómo llevar la apuesta político-pedagógica a la virtualidad? Primero, se asume que se abre el PIP y PUP como espacio de encuentro y socialización, buscando transmitir una experiencia universitaria en los espacios de formación. Se pone el énfasis en realizar talleres virtuales a modo de semilleros con perspectiva interdisciplinar. Y se parte del cuidado y acompañamiento durante el aislamiento, atendiendo a las habilidades, necesidades e intereses de los estudiantes. Al respecto, Siembra C.E.P. enfatiza en la diversidad con la que nos encontramos en la virtualidad, donde cada educando busca presentarse a pruebas que tienen necesidades específicas dentro de la prueba. La prueba Saber

11 y las pruebas de acceso a las universidades como la nacional y la pedagógica, tienen especificaciones y necesidades distintas en su preparación.

En el primer año de la pandemia se realizaron talleres diversos: 1) Bitácora: espacio de intercambio de experiencias y narrativas durante el aislamiento. 2) Ciberpunk: un grupo de lectura que tenía como objetivo presentar problematizaciones filosóficas en torno a cuentos de la ciencia ficción. 3) Matemática en la vida cotidiana: resolución y aplicación de problemas matemáticos en escenarios cotidianos. 4) Vocacional: exploración de lo que implica el paso por la universidad y las disputas por formas de vida alternativas. 5) Herramientas jurídicas: socialización de saberes prácticos del derecho y problematización en escenarios sociales y cotidianos. 6) Sabiduría fémina: un espacio que se articuló con una convocatoria de la organización Marea Roja, donde se hacía una propuesta pedagógica y al final se entregaban unos kits para ser entregados a las personas que participaran. El taller se propuso establecer un espacio de socialización sobre los saberes asociados a la menstruación femenina y la dimensión que esta tiene sobre el cuerpo. 7) Lógica y argumentación: este taller surgió para apoyar a uno de los educandos que se presentaría a la prueba de filosofía en la pedagógica y se ve como necesidad completaría a la prueba de la universidad nacional, así que se socializa para todos. Este taller se enfocó en la aplicación y análisis de herramientas de problemas lógicos en la argumentación.



Cierre de proceso de PIP y PUP virtual en el marco de la pandemia, 2020.

Llevar la propuesta político-pedagógica a la virtualidad durante la pandemia implicó una transformación de la práctica en cuatro aspectos centrales: 1) En lo colectivo: crear un fondo de auxilio económico para educadoras y educandas; establecer relaciones de cuidado y acompañamiento continuo en la comunicación y el encuentro. 2) En lo logístico: utilizar plataformas virtuales y crear material de trabajo para adaptarlo a los canales de comunicación; modificar los tiempos de encuentro y trabajo; grabar las sesiones para estudiantes que por problemas de conectividad no podían asistir y garantizar el acceso a los espacios. 3) en lo político: pensar el acceso a la educación transformando la apuesta pedagógica, acompañar las posibilidades de acceso a lo virtual y contextos concretos de los educandos; pensar el presente y la impotencia desde los desafíos de la acción. 4) En lo pedagógico: construir roles cooperativos entre educadoras para la planeación, en espacios de diálogo y encuentro; ampliar la oferta de actividades a la propuesta de las educandas.

La experiencia del PIP y PUP virtual, amplía y redirige el potencial pedagógico de la colectiva, al tiempo que establece nuevas dinámicas de trabajo organizativo para la realización del proceso.

Además, abre algunos interrogantes sobre: ¿Cómo responder política y pedagógicamente a un contexto atravesado por la incertidumbre en el marco de la pandemia? Al tiempo que replantea el lugar simbólico que ha ocupado el territorio en relación con la apuesta, ya que la virtualidad logra conectar realidades distintas no zonificadas. Y frente a las necesidades materiales que plantea la educación virtual sobre el acceso a la conectividad, la colectiva se pregunta: ¿Cómo nos podemos articular para fortalecer apuestas educativas que garanticen un acceso a la educación de cara a la crisis? Y frente al hecho de cómo esta crisis está interpelando la universidad emerge la pregunta: ¿Cómo pensar el acceso a la educación terciaria cuando las universidades públicas están en crisis?

Cuando se da el cierre del PIP y PUP en la virtualidad, por parte de la Coordinadora se abre la invitación a participar del foro Diálogos Desde La Educación Popular En Torno A Experiencias De Preuniversitarios Y Preicfes Populares. Siembra C.E.P. tiene la intención de participar para socializar algunas reflexiones políticas y pedagógicas producto de la experiencia en tiempos de pandemia, teniendo en cuenta el análisis y evaluación de la propia trayectoria. Se pretendía compartir reflexiones que considerábamos valiosas para presentar como proceso de la CPEPEL y aportar a los debates y discusiones.

Sin embargo, cuando se manifiesta el interés, la CPEPEL nos pide hacer énfasis en el proceso mismo de la Coordinadora ya que es a ella a quién le llega la invitación. Esto genera una tensión en la articulación política y Siembra C.E.P. desiste del foro. Se distancia de la CPEPEL y posteriormente se retira, argumentando que, si bien la colectiva ha presentado dificultades para concretar la relación con la coordinadora en otros espacios, en las oportunidades donde se ha buscado actuar en articulación, termina primando la plataforma sobre los procesos. Existe una tensión frente a lo que este espacio representa porque al parecer la CPEPEL tiene una propia voz e independiente, entendiéndose, no como articulación, sino como algo que va más allá de una articulación de procesos. Esta discusión, no se profundiza y se abandona, porque los educadores están en pugna por el reconocimiento de su autonomía como proceso.

Luego, a finales del 2020 y a comienzos del año 2021, cuando se empiezan a flexibilizar las medidas de bioseguridad y cuarentenas estrictas, la colectiva pasó a tener una disputa interna que también estuvo presente en el periodo de trabajo interno en el año 2018. Hay, por una parte, una necesidad de retomar el trabajo interno para seguir consolidando acuerdos para fortalecer el proceso de trabajo político-organizativo y, por otra, establecer un escenario de actuación o posicionamiento externo, es decir, arrojarse de nuevo a la acción. Las movilizaciones sociales se retoman ese año y algunas educandas empiezan a pujar por una deuda y una necesidad política, articularse y movilizar la práctica pedagógica en estos

espacios. No se realiza proceso ese año y se decide realizar actividades pedagógicas que apunten a establecer un nuevo escenario de disputa y acción, la movilización social.

En ese periodo de tiempo se preparan y realizan dos actividades de “movilización pedagógica”. La primera, se hizo en la calle 19 # 4 (Bogotá), donde asesinaron a Dilan Cruz, con el fin hacer un ejercicio de denuncia y memoria. Se construyeron con cartones y correas unos tableros andantes. Donde había una exposición de los diferentes manifestantes asesinados por el SMAD en una línea de tiempo, recordando sus nombres, sus rostros y el marco en el que fueron violentados. Los educadores se movilizaron por la zona abordando a los transeúntes e invitándolas a intervenir en los tableros, escribiendo sobre la memoria de estos eventos. Y se dio un cierre cerrando la calle y haciendo un acto simbólico para denunciar el exceso de fuerza y persecución por parte del Estado.



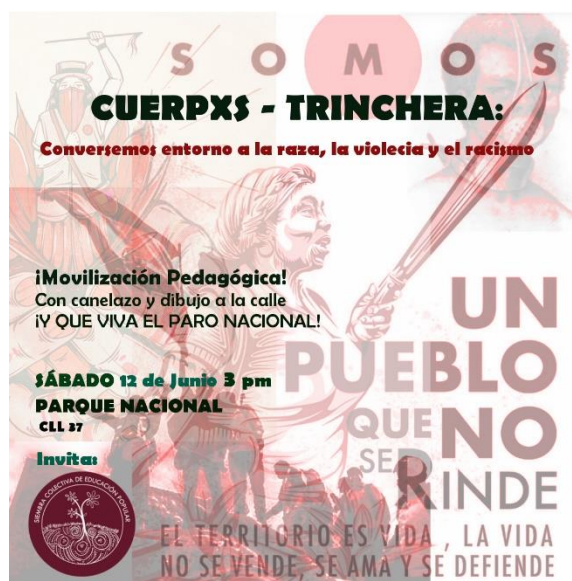
Intervención del espacio público donde está ubicada la placa de Dilan Cruz Medina.



Primera actividad de movilización pedagógica: tableros andantes, Memoria y educación como espacio de resistencia 2020

La segunda actividad estuvo vinculada a los procesos de movilización del año 2021, se retomaron los tableros andantes y se construyeron a modo de collage, con imágenes, titulares de prensa entre otros, insumos para hablar de la violencia Estatal en relación con los procesos

de ‘racialización’. Con esto se buscaba visibilizar y ampliar las discusiones en torno al paro nacional y la violencia y la resistencia que habíamos presenciado en los últimos meses en todo el territorio nacional, pero especialmente en Cali y en otras zonas del pacífico. Esta movilización pedagógica se enfocó en preguntarnos sobre la violencia del Estado en tensión con la raza; con ello se buscaba interpelar los imaginarios sociales en torno a la disputa de la movilización social y ampliar las necesidades de la coyuntura. Los tableros andantes buscaban acompañar escenarios de plantones y movilizaciones durante el año invitando a la reflexión y la intervención; en los tableros se recogían reflexiones de las personas que participaban de los escenarios de protesta por diferentes lugares de la ciudad de Bogotá.



Actividad de movilización pedagógica con los tableros andantes: Cuerpxs – trinchera. Conversaciones entorno a la raza, la violencia y el racismo, Paro Nacional 2020.

El recuento de la experiencia reciente muestra un desplazamiento de la práctica pedagógica que busca politizar al interior de la colectiva lo pedagógico en un proceso de reinvención de la práctica, simultáneo a la construcción conjunta de material pedagógico sobre el cual se trabaja para producción de diálogos de saberes. Sin embargo, ello genera tensiones internas y nuevos retos organizativos que hoy siguen sin resolverse, los cuales encuentran un eco en una serie de disputas por la autonomía que puede leerse en clave de: auto-organización y autodeterminación.

En este proceso, se reconoce colectivamente que la Educación Popular permite tejer redes de afectos entre educadores y educandas; la práctica teje vínculos que nos moviliza a la transformación de las relaciones en la construcción constante de apuestas y horizontes ético-políticos, al interior de la colectiva y en sus escenarios de actuación. En ese sentido, para Siembra C.E.P. la confianza es un elemento vinculante para el trabajo colectivo, el cual solo puede construirse mediante un trabajo continuo de relaciones internas mediante la reflexión y la crítica. El trabajo interno sobre la construcción de relaciones ético-políticas establece un dinamismo práctico que recae sobre el sentido de auto-organización, pero entra en tensión con la autodeterminación colectiva en la práctica político-pedagógica.

En clave de autodeterminación, la Educación Popular se nos presenta como un ejercicio de creación que no está determinado *per se*. Implica un ejercicio constante de aprender y enseñar en lo colectivo, lo cual demanda una transformación constante de la práctica. Nos demanda un esfuerzo por “pedagogizar lo político” para aprender a organizarnos en acuerdos e intencionalidades concretas. En la práctica nos exige situar y replantear lo que hacemos atendiendo a la heterogeneidad con los grupos que convoca el PIP y PUP. La Educación Popular requiere de una flexibilidad en las prácticas para afrontar determinadas situaciones, es decir, nos demanda ampliar constantemente las miradas políticas y pedagógicas para enfrentarnos al trabajo político-organizativo.

La auto-organización puede entenderse como el proceso de disputa interna por la autonomía de funcionamiento de la colectiva, que entra en tensión constante con la realización de intencionalidades individuales que buscan un eco o traducción en apuestas y horizontes comunes. En concreto, podemos encontrar cuatro grandes escenarios en los que se configuran las prácticas de los educadores populares: 1) Reuniones para la planeación pedagógica, para establecer o llegar acuerdos y decisiones organizativas, y reuniones de carácter político sobre las intencionalidades y actuación. 2) Encuentros colectivos de socialización y trabajo interno para el fortalecimiento de relaciones internas y organizativas. 3) Trabajo pedagógico en las

aulas o en espacios públicos donde se entra en contacto con una población concreta. 4) Talleres de formación interna donde se busca politizar el encuentro organizativo, mediante prácticas pedagógicas dirigidas al diálogo, la reflexión y la crítica.

La articulación de estos procesos se realiza mediante la tensión constante entre la reflexión y la acción, sobre la construcción continua del proyecto político-pedagógico que se está configurando en cada momento en la acción. En cada uno de estos escenarios se establecen prácticas que se agencia desde determinados roles que van cambiando y rotando entre los educadores. Pero en el escenario propio de la acción político-pedagógica, en la construcción de la relación pedagógica aprendizaje-enseñanza, se pueden destacar tres: la planeación, la organización logística y la ejecución. La colectiva tiene un desbalance organizativo en la distribución de sus fuerzas, que parte de la distribución de responsabilidades y el establecimiento de límites para la cooperación en el trabajo colectivo.

Siembra C.E.P. opera como el movimiento de un cuerpo colectivo, el cual depende de la circulación y las permanencias singulares de educadores. La colectiva forma un marco común pero su funcionamiento está en una negociación constante con la disposición de tiempos de los educadores. Desde los acuerdos internos, el respeto por el tiempo de la colectiva y el tiempo individual, se establece la necesidad de socializar cuál es la disposición que se tiene y, así mismo, la colectiva demanda responder a las responsabilidades que cada uno asume en el marco de sus propias posibilidades. Cada uno mide su propia fuerza y tiempo los pone a disposición de la colectiva, así se logra balancear las tareas y cargas de trabajo en el colectivo.

No obstante, en el despliegue de las prácticas pedagógicas, políticas y organizativas, se pierde la continuidad del movimiento y con ella el horizonte de las intencionalidades. En distintos momentos de la experiencia colectiva se experimenta una falta de límites organizativos en la

configuración de las prácticas. A pesar de establecer acuerdos internos sobre las formas de relacionamiento interno, que pasan principalmente por un compromiso ético del cuidado, no se logra establecer una relación dialogante entre los roles que se asumen en la colectiva. El modo como se asumen las intencionalidades colectivas depende de quién o quiénes están asumiendo dichas intencionalidades que se han puesto en común. Pero como el cuerpo colectivo es variante, no cuenta con una presencia constante de las mismas personas, las ausencias marcan vacíos en el proceso de las prácticas que se están agenciando. Y la falta de limitación para autodirigir los procesos de organización, está generando el cumplimiento de tareas y roles que no dialogan constantemente. No pasan por la construcción colectiva y se rompe el curso de la acción y el movimiento del cuerpo colectivo.

En la experiencia reciente sobre la movilización pedagógica se marca una ruptura en las prácticas organizativas. La estructura y organización del PIP y PUP, que de alguna manera en su comienzo fue heredada, fija una distribución de tareas y responsabilidades que facilita replicar el espacio. Pero, las críticas que se plantean a este escenario de actuación es que está interrumpiendo la socialización y problematización en la construcción colectiva. Aun con el trabajo entre pares e interdisciplinar rompe la dinámica en la politización del espacio y la construcción de horizontes comunes. Por su parte, la movilización pedagógica rompió los esquemas de la práctica pedagógica para ampliar el proceso de construcción colectiva mediante la politización del contenido pedagógico de la práctica, pero el colectivo organizativamente no cuenta con una lógica interna que determine al interior de la práctica una construcción colectiva.

En este escenario en particular queda en evidencia que las dinámicas de trabajo organizativo no pueden depender de una constancia en el tiempo de los educadores. Y los acuerdos hasta ahora establecidos para el funcionamiento interno no responden a la construcción de intencionalidades colectivas, porque se están disputando constantemente desde intencionalidades individuales. Y aunque la respuesta obvia parece volver al PIP y PUP

porque está sobre entendido el horizonte común, es problemático porque lo está en el posicionamiento del espacio, no en el alcance de la práctica misma en relación con el actuar colectivo, porque hay retos e intencionalidades que también quedan desatendidas.

La ampliación de horizontes y apuestas políticas, se desvinculan repentinamente del PIP y PUP, para responder a condiciones objetivas distintas, intereses de los educadores populares y marcos de actuación política, generan un desplazamiento de la práctica político-pedagógica. Ello pone en juego el carácter de autodeterminación, capacidad autoinstituyente de la práctica para establecer formas de relacionamiento social y político, capaces de producir nuevos sentidos que orientan y organizan las prácticas mismas. ¿Qué le implica a Siembra C.E.P. dejar de hacer un PIP y PUP?

Por una parte, la experiencia de la movilización pedagógica (re)configura la relación político-pedagógica de aprendizaje-enseñanza. El transeúnte o el manifestante, inscribe su interés en el contexto en el que es abordado y pone al educador popular en un escenario de relacionamiento distinto. Es inmediato y responde a la acción, presente, lo cual dificulta la construcción de la apuesta y el horizonte en lógica de proceso. El PIP y PUP garantiza el escenario de continuidad por un tiempo más prolongado. Pero queda la pregunta, ¿Qué pasa cuando el educando pasa por el PIP y PUP? ¿Qué sucede con esa relación cuando no crea raíces en el barrio, la localidad o se construye territorio? En ambos casos, la dificultad es la misma y no responde a la demanda colectiva de construir colectivamente en proceso. Esta construcción tiene significados y sentidos arraigados en la trayectoria de la colectiva misma, elementos que se ponen en función de la construcción colectiva del proyecto político-pedagógico.

Por otra parte, la transformación del escenario de actuación y del posicionamiento, no solo están reconfigurando el campo donde se va a inscribir la práctica, sino que va a movilizar elementos pedagógicos en la configuración de nuevas apuestas que van a enriquecer el

proceso de construcción colectiva en la trayectoria colectiva. Si bien, con este desplazamiento parece que se desdibuja el horizonte político-organizativo, este redireccionamiento de la práctica obliga, en la práctica, en lo caliente a reinventarse en la espontaneidad y las demandas coyunturales. Hay una construcción de materiales pedagógicos que están retomando apuestas no resueltas, como en el caso de los tableros andantes que aborda el racismo como un foco de trabajo político; en este caso existe un esfuerzo por materializar las apuestas mediante una transformación de la práctica. Los tableros andantes implican un proceso de creación de un dispositivo pedagógico que reinventa la relación aprendizaje-enseñanza y la pone en un diálogo amplio de saberes, que requiere de la intervención de otro.

El trabajo del PIP y PUP virtual, que abre un primer escenario para la propuesta pedagógica de la colectiva, también generó desplazamientos en esa misma vía. Arrojó a los educadores a la reinvención de la práctica en un trabajo cooperativo e interdisciplinar, partiendo de la problematización y vinculación de los educandos en otra perspectiva de participación distinta a la que se venía determinando en la trayectoria colectiva desde la emergencia de la práctica.

La experiencia del PIP y PUP virtual entra en diálogo con la experiencia de movilización pedagógica en el espacio público, en tanto marca a los agentes, en condiciones objetivas, nuevos marcos de posibilidad de acción. Pedagógicamente, en tanto experiencia, ambos escenarios marcan puntos de articulación determinados por la práctica misma. Además, amplía la noción de territorio en tanto la construcción de escenarios dispone la fuerza colectiva a relacionarse, territorialmente, asumiéndose nómada. Ello, genera tensiones frente al desplazamiento de horizontes y apuestas que genera la transformación de la práctica, establece una necesidad diferente, una articulación política y organizativa, que debe disputarse colectivamente en clave de autodeterminación. ¿Si somos PIP y PUP qué somos? pero, ¿Qué es un PIP y PUP? ¿Cómo puede ser un PIP y PUP? ¿Cuál es nuestro escenario de actuación y nuestra relación con el territorio?

Si bien estas son algunas preguntas que debemos responder colectivamente, la experiencia nos traza algunas pistas. Siembra C.E.P. opera como una plataforma de articulación de educadores, elemento organizativo que tiene un potencial de (re)invención y (re)significación de la práctica en el marco de la Educación Popular. El PIP y PUP responde a una necesidad de una población que se encuentra atravesada por lógicas de poder en dos escenarios, la escuela y la universidad. Pero la práctica política, pedagógica y organizativa que implica su emergencia, no depende del acceso, no se agota en esa finalidad. Por tanto, el objetivo de este escenario podría delimitarse en la producción de un escenario de aprendizaje-enseñanza que vincule a los sujetos a la experiencia universitaria, con el fin de (des)aprender colectivamente, lo que significa la universidad como escenario de disputa de los educadores y los educandos. En ese sentido las prácticas que determinan el PIP y PUP deben permitir reinventar y resignificar el lugar simbólico de la universidad en el proceso de construcción colectiva de conocimiento e intercambio de experiencias (diálogo de saberes).

Bibliografía

Referencias

- Barragán, D. y Torres, A. (2018). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.,). Siglo Veintiuno Editores
(Trabajo original publicado en 1980).
- Castellanos, H. (2013). *Educación integral*. En Grupo de estudios contemporáneos J.D. Gómez Rojas (Eds.). *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (pp.27-36). Editorial Eleuterio.
- Castoriadis, C. (1986a). *Campo de lo social histórico*. ITAM.
<http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/004/000169665.pdf>
- Castoriadis, C. (1986b). *La cuestión de la autonomía individual y social*. Archivo digital.
<https://1library.co/document/4zpkge0y-la-cuestion-la-autonomia-social-individual-cornelius-castoriadis.html>
- Gallo, S. (2003). Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre el riesgo, libertad y educación. En Grupo de estudios contemporáneos J.D. Gómez Rojas (Eds.). *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (pp.41-48). Editorial Eleuterio.

Gómez-Muller, A. (Ed.). (2014a). *Anarquismo: Lo político y la antipolítica*. Bogotá. Ediciones Desde abajo.

Gómez-Muller, A. (2014b). *Landauer: Anarquismo, cultura y política*. En A. Gómez-Muller (Ed.). *Anarquismo: Lo político y la antipolítica* (pp. 21-44). Ediciones desde abajo.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia. Norma.

Mill, J. S. (1859). *Sobre la libertad*. Aguilar. <https://ldeuba.files.wordpress.com/2013/02/libro-stuart-mill-john-sobre-la-libertad.pdf>

Mirza, C. (2006). *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias*. CLACSO.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Palomino, H., Rahjer, G., Pogliaghi, L y Lascano, I. (2006). La política y lo político en los movimientos sociales en Argentina. En Dagnino, E. y Olvera, A. (Eds.) *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. FCE. (pp. 330 – 366).

Parajuá, D. (2013). No se puede hacer nada. Se puede hacer todo. En Grupo de estudios contemporáneos J.D. Gómez Rojas (Eds.). *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (pp. 87-98). Editorial Eleuterio.

Paredes, D. (2014). *La política del anarquismo: ¿Una política para acabar con la política?*. En A. Gómez-Muller (Ed.). *Anarquismo: Lo político y la antipolítica* (pp. 113-124). Ediciones desde abajo.

Pereira, I. (2014). *Renovar la teorización de lo político a partir del anarquismo*. En A. Gómez-Muller (Ed.). *Anarquismo: Lo político y la antipolítica* (pp. 113-124). Ediciones desde abajo.

Proudhon, P. J. (1971). *El principio federativo*. Trad. F. Pi y Margall. Madrid. Editorial Aguilar.

Poirier, N. (2007). *Castoriadis, El imaginario radical*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Ruano, B.R. (Ed.). (2013). *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. El Viejo Topo.

Sandoval, H. (2013). *Prácticas libertarias y movimientos anticapitalistas*. Devenir revolucionario de las colectividades en ruptura. Grietas Editores.

Scheneewind, J. B. (2009). *La invención de la autonomía*. México, Fondo de Cultura Económica.

Solà, P. (1994). *Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa inspirados en ellas*. En Grupo de estudios contemporáneos J.D. Gómez Rojas (Eds.). *Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos contemporáneos* (pp.73-86). Editorial Eleuterio.

Vázquez, R. (2003). *Liberalismo igualitario y autonomía personal*. Ensayos jurídicos en memoria de José María Cajica Camacho, II (pp. 805-844). <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/id/2402>

Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina. El “mundo otro” en movimiento*. Ediciones desde abajo.

Tesis y trabajos de grado

Caraballo, R. (2014). *Formación para el empleo y educación popular en el caso de la escuela taller Parque Miraflores de Sevilla*. [Tesis doctorado, Universidad de Sevilla]. IDUS. <https://idus.us.es/handle/11441/62204>

Delgado, J. (2012) *Autonomía relacional: un nuevo enfoque para la bioética*. [Tesis de maestría, U.N.E.D] e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterFilosofiaFilosofiaPractica-Jdelgado>.

Fernández, M. (2017), *Educación popular como práctica transformadora: ¿para qué, por qué y cómo se podría hacer educación popular?*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167727>

Gómez, H. (2013). *Educación y subjetividad política en la plataforma social Usme (PSU)*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1077>

Martínez, N. (2014). *Del Río al Caracol: transformando la cotidianidad. Sistematización de la experiencia de Pre-Universidad Tunjuelo Popular (2012-2016)* [Tesis maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12778>

Vergel, N. (2018). *La educación popular transformadora de subjetividades al interior de las escuelas populares de futbol*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11106>

Vicente, I. (2015). *La autonomía en el modelo liberal como fuente de opresión: una reivindicación de la vulnerabilidad* [Tesis de maestría, Universidad Carlos III de Madrid] Uc3m. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21236>

Artículos:

Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha [CPEPEL] (2016). Cartilla. ¡A construir y a organizar educación liberadora y popular! Campos de acción y retos de la Coordinadora de Procesos de educación popular en Lucha. CPEPEL. <https://es.calameo.com/read/0045584381d0b11caa4ab>.

Burgos, A., Gluz, N. y Karilinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. [Ponencia]. V *Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99050>

- Cabezas D. y Olivares C. (2017). Pensamiento y discurso de acción (propuesta) y resistencia en torno a lo Público, la Autogestión y la Autonomía en/de la Educación Popular: experiencias en Chile (2000-2016). [Ponencia]. *XXXI Congreso ALAS Uruguay 2017. Montevideo, Uruguay*. https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/2422_diego_alejandro_cabezas_bravo.pdf
- Cerda, A. y Barroso, A. (2011). Autonomía y subjetividad: las rutas inciertas de las organizaciones sociales autogestivas. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (35), 47-74.
- García, J. (2011). Bachilleratos Populares y “autonomía”: ¿espacios de la transformación o de la reproducción?. *Boletín de Antropología y Educación*, (2), http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n02a02.pdf
- García, J. (2017). “No me importa si me aburro o me hacen hablar de política...necesito el título”. La producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular. *Propuesta Educativa*, (47), 141-151.
- Gluz, N. y Saforcada, F. (2007). Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e prática*, 17(29), 11-32.
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL*, 8 (22), 227-240.
- Mazo, H. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 115-132.

- Mejia, J. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Prazis & Saber*, 6 (12), 97-128. <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>
- Michi, N., Di Matteo, A y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 22-41.
- Natalucci, A. (2009). Aportes para la discusión sobre la autonomía o heteronomía de las organizaciones sociales. La experiencia del Movimiento de Barrios de Pie, 2002 – 2008. *Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 90-108.
- Patarroyo, G. (2015). Concientización, diálogo y autonomía en la Educación Popular. [Ponencia]. Archivo digital. https://cedins.org/dmdocuments/Reflexi%c3%b3n%20_%20Educacion%20Popular.pdf
- Picón, P. y Mariño, J. (2016). Pre Icfes y Pre Universitarios Populares en Colombia. Una mirada de la experiencia de la Coordinadora de Procesos De Educación Popular (CPEPEL) En Lucha. *Dimensión educativa*, (60), 155-175.
- Svampa, M, y Pereyra, S. (2004). La experiencia piquetera: Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina. *Revista Soc. Bras. Economía Política, Rio de Janeiro*, (15), 88-110.
- Svampa, M. (2010). Movimientos sociales, matrices socio-políticos y nuevos escenarios en América Latina. *One World Perspectives*, (01), 1-29.

Thwaites, M. (2004). La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción. *Polis. Revista Latinoamericana*, (14), 1-120.

Torres, A. (2000) Ires y venires de la Educación Popular en América Latina. *La Piragua*, 2(19), 19-29.

Torres, A. (2017). Las organizaciones populares y la política. *FOLIOS*, 2(16), 1-34.
<https://doi.org/10.17227/01234870.16folios43.65>

Wilkis, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia. *Revista Argentina de Sociología* 2 (3), 118-130.

Referencias web

Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha [CPEPEL], (s.f.). *Declaración Constitutiva*. ¡A construir y organizar, Educación Liberadora y Popular!
<https://cpeducacionpopularenlucha.wordpress.com/que-es-la-cped-en-lucha/>

Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha (2015, 26 de noviembre). *Desalojo a la familia residente en las instalaciones de CORANDICOL* [Video] Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=Dod3EaiBfVI&ab_channel=CPEPEnLucha

Torrijos, G. (19 enero 2015). Sin casa para las víctimas. *El Espectador*.
<https://www.elespectador.com/bogota/sin-casas-para-las-victimas-article-538827/>