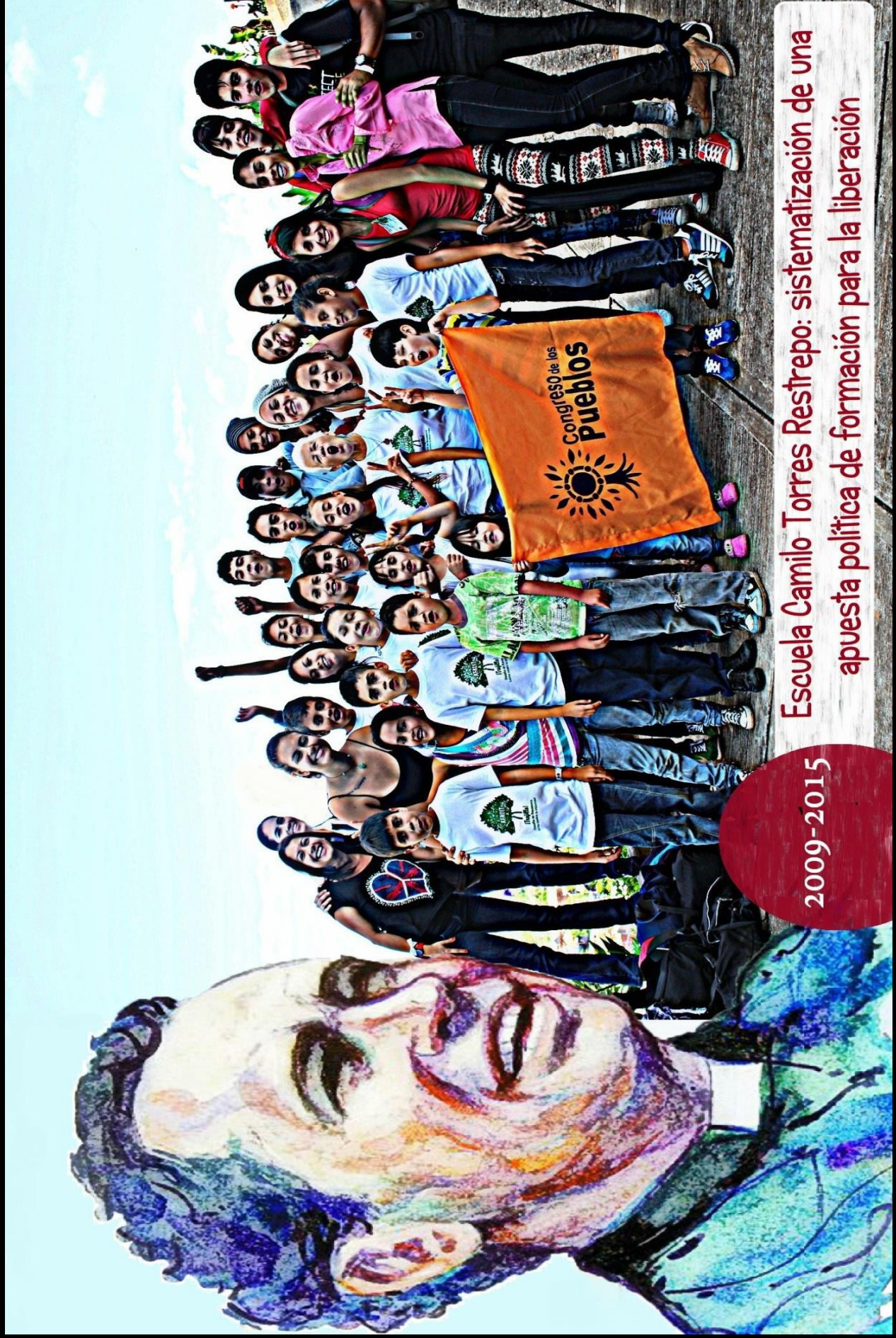




Escuela Camilo Torres Restrepo: sistematización de una
apuesta política de formación para la liberación

2009-2015

**Escuela Camilo Torres Restrepo: sistematización de una apuesta política de formación
para la liberación**

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadoras Sociales

**ANGELICA LÓPEZ YEPES
JACKELINE CUENCA ECHEVERRY**

**Directora de Trabajo de Grado:
GLORIA CRISTINA CASTRO**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI
2017**

Índice

Agradecimientos.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1. El objeto de sistematización.....	6
1.1. El problema de sistematización.....	6
1.1.1. Justificación.....	7
1.1.2. Antecedentes.....	8
1.1.3. Formulación.....	11
1.2. Objetivos de la sistematización.....	12
Capítulo 2. ¿Cómo se sistematizó la experiencia?.....	13
2.1. Modelo de la sistematización.....	14
2.2. Ruta de trabajo.....	15
2.2.1. El punto de partida.....	15
2.2.2. Las preguntas iniciales.....	16
2.2.3. La recuperación del proceso vivido.....	16
2.2.4. La reflexión de fondo.....	21
2.2.5. Los puntos de llegada.....	22
Capítulo 3. Marco Teórico.....	23
3.1. Pedagogía crítica.....	24
3.1.1. Proceso formativo de la Escuela.....	28
3.1.2. Constitución de sujetos sociales y políticos.....	31
Capítulo 4. Análisis de contexto.....	36
4.1. Contexto institucional.....	37
4.2. Caracterización del equipo profesional.....	39
4.3. El contexto de la experiencia.....	42
4.3.1. Escuela de formación política Camilo Torres Restrepo.....	42
4.3.2. Actores de la experiencia.....	44
4.3.3. Línea de tiempo.....	45
Capítulo 5. Pedagogía de la revolución.....	50
5.1. Proceso de formación política.....	52

5.1.1. Contexto del Aprendizaje.....	53
5.1.2. Contenidos y materiales didácticos.....	60
5.1.2.1. Contenidos.....	60
5.1.2.2. Materiales didácticos.....	66
5.1.3. Facilitadores y escuelantes.....	74
5.1.4. Estrategia metodológica.....	83
5.2. Sujetos para la transformación.....	101
5.2.1. Concepciones político ideológicas.....	107
5.2.2. Participación en escenarios político organizativos.....	112
Capítulo 6. Evaluación del proceso de sistematización de la experiencia.....	124
6.1. Límites y alcances.....	124
6.2. Aspectos facilitadores y obstaculizadores.....	125
6.3. Aciertos y errores.....	126
Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones.....	128
7.1. Principales hallazgos teóricos y prácticos de la experiencia.....	128
7.2. Lecciones aprendidas de cara al Trabajo Social.....	132
7.3. Nuevos interrogantes e hipótesis.....	133
7.4. Sugerencias para una proyección o reproducción de la experiencia.....	135
Referencias.....	137
Apéndices.....	143
Anexos.....	155

Agradecimientos

*A la gente de la Camilo, que nos abrió las puertas y permitió ser parte de esta experiencia única
 A la profe Cris por su paciencia con nosotras y acompañarnos en este reto que fue la tesis
 A los muchachos por disponerse y permitirnos conocer sus sueños y formarnos a su lado
 Al equipo Iapes, los que siguen y los ya no están, al profe Juan B, al profe José Benito, por su
 tiempo y responder sin condicionamientos a nuestras preguntas
 A Fabi y al Rojo, que siempre estuvieron allí para responder nuestras inquietudes e impulsarnos
 a continuar*

*A Jorge que con todo y sus malgenios siempre aclaró nuestras dudas con esta neurosis de
 las normas Apa.*

A Adri, nuestra sexi que inició con nosotras esta aventura.

*A aquellos que a lo largo de la carrera creyeron en nosotras y nos ayudaron a forjar éticamente
 A Nubiecita, la cara amable que nos sacó de uno y mil líos, gracias por ayudarnos siempre
 Al profe Ari, por ser nuestra guía silenciosa en esta sistematización con sus libros y por
 permitirme aprender a su lado como su monitora de Antropología
 A la profe Caro, por ser la coherencia que nos enseñó con el ejemplo
 A la profe Lady, por retarnos a ser siempre mejores y por dejarme ser el pato.
 A la profe Clau G, por compartir su conocimiento con nosotras sin ningún reparo y brindarnos
 la posibilidad de crecer profesionalmente
 A Alejito, por ser paciencia y cariño, por aguantarnos y ser nuestro eterno compañero y amigo*

A nuestras familias por ser el amor más grande

*A nuestros peludos, por ser los compañeros incondicionales de nuestros trasnochos
 A mi mamá Erminia, por la comprensión, el apoyo permanente y hacerme sentir siempre amada*

A mi hermano Nilton, por creer siempre en mí

*A don Eduardo, por las risas y abrir las puertas de su casa cuando lo necesitamos
 A mi papá Gilberto, que aunque ya no está, se quedó en mi corazón para hacer de mí la mujer
 que soy*

*A mi mamá Ana, por su amor y apoyo constante, y los oportunos abrazos y palabras que me
 daban la fuerza para continuar*

A mi papá Miro, por estar siempre ahí y brindarme la oportunidad de estudiar

A mi compañero de vida Julián, por animarme a seguir y no desfallecer

A mi hermana Jessica, que entre risas y peleas ha estado presente

A mis abuelitos Domingo y Zenaida, que con su orgullo me impulsaron a ser mejor

*Por la fortuna de ser compañeras, porque solo nosotras podemos aguantar nuestros malgenios,
 la locura que fue esta carrera y especialmente la tesis,
 por motivarnos siempre a ser las mejores
 y en especial por ser amigas*

*A esta bellísima profesión que amamos por dar luz y sentido a nuestras vidas
 A todos y todas gracias, sin ustedes no seríamos las profesionales que somos hoy.*

Introducción

La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político-pedagógico, esto es, de la acción política que implica la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad (Freire, 2000, p. 42)

El presente documento es producto de la sistematización que se realizó sobre el proceso de formación Escuela Camilo Torres Restrepo, dinamizado por el Instituto Orlando Fals Borda en la ciudad de Cali. Con esto se buscó destacar propuestas de formación que propenden por la transformación social y contribuir en la recuperación de experiencias donde la educación es una herramienta para empoderar a los ciudadanos¹.

De ahí que se definiera indagar por la apuesta pedagógica que subyace en la Escuela Camilo Torres Restrepo, para dar cuenta de cómo se realiza y la incidencia en quienes participan de la misma. Así se definió un primer eje de sistematización alrededor del proceso de formación, lo que implicó caracterizar sus componentes; y un segundo eje sobre la influencia del proceso de formación en los sujetos que participan de esa experiencia, en lo que refiere cambios ideológicos y participación.

Es así, como el desarrollo de esta sistematización de experiencias inició con el acercamiento al Instituto, el cual se dio por medio de la asistencia a las sesiones de formación de la Escuela, luego el Instituto facilitó documentos, lo que permitió que el equipo de sistematización² hiciera una revisión documental valiosa que aportó elementos claves para la comprensión de la Escuela y su historia, pues evidenció deseos y proyecciones que no necesariamente se corresponden con la realidad de la misma, pero sí de las expectativas que se tenían. Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a integrantes y ex integrantes del Instituto, y a escuelantes, que proporcionaron elementos más profundos que sirvieron para confrontar con la información que ya se tenía. Finalmente se llegó a la conclusión de la necesidad de profundizar algunos temas, ya que de algunas categorías analíticas había escasa información, por eso se realizó un segundo momento de trabajo de campo en el que se hicieron nuevas entrevistas y un grupo focal.

En cuanto a las dificultades se encontró que muchas de las personas que participaron de la Escuela, en la actualidad no hacen parte de los procesos organizativos que representaron en su

¹ A lo largo de este documento no se utiliza lenguaje inclusivo de género en aras de facilitar la comprensión analítica del lector, sin que esto implique desconocimiento por parte de las sistematizadoras de la perspectiva de género.

² Por equipo de sistematización, equipo sistematizador y/o sistematizadoras se refiere a las autoras (Jackeline Cuenca Echeverry & Angelica López Yepes), puesto que fueron quienes desarrollaron la totalidad del proceso.

momento, lo cual dificultó ubicar algunas de éstas. Esto se pudo solventar entrevistando por lo menos dos personas por cada cohorte correspondiente al período sistematizado (2009-2015), y acudiendo a diversidad de fuentes orales y escritas, que permitieron llenar los vacíos existentes. Otro elemento que tuvo en cuenta el equipo de sistematización fue su relacionamiento con las organizaciones que ahí convergen, lo que se resolvió mediante permanentes ejercicios de reflexión, de ahí que resultara ser una fortaleza en tanto brindó la posibilidad de tener una mayor aproximación a la experiencia, ya que había confianza en el equipo y el acompañamiento de la directora de monografía amplió el conocimiento de la misma desde una perspectiva profesional del Trabajo Social. Este documento se presenta de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se aborda el objeto de sistematización, que incluye el problema, la justificación, los antecedentes y la formulación, donde se plantean algunas preguntas problematizadoras, para luego dar cuenta de los objetivos general y específicos.

En el segundo capítulo se expone cómo se sistematizó la experiencia, haciendo alusión al modelo de sistematización de Oscar Jara y la ruta de trabajo que implica: el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación y reflexión del proceso vivido, los puntos de llegada.

El tercer capítulo esboza el marco teórico, donde se define el paradigma de referencia, las categorías analíticas de la sistematización, y ubican conceptualmente al lector para entender la experiencia.

En el cuarto capítulo se hace el análisis de contexto, que describe el marco institucional, mediante la caracterización del equipo profesional y el análisis de la experiencia.

En el quinto capítulo, se realiza el análisis por categorías, haciendo un ejercicio en tres dimensiones: descriptivo, interpretativo y analítico. Este capítulo que se denomina *Pedagogía de la revolución* presenta dos apartados: *Proceso de formación política* (facilitadores, escuelantes, contenidos, materiales didácticos, contexto del aprendizaje y estrategia metodológica); *Sujetos para la transformación* (cambios en las concepciones político-ideológicas y participación en escenarios político organizativos).

En el sexto capítulo, se hace la evaluación del proceso de sistematización de la experiencia dando cuenta de: los límites y alcances, los aspectos facilitadores y obstaculizadores, y los aciertos y errores que se presentaron a lo largo del proceso; teniendo como aspecto transversal el Trabajo Social y su quehacer.

En el último capítulo se plantean las conclusiones a las que llegó el equipo sistematizador exaltando los hallazgos teóricos y prácticos sobre la experiencia, los aportes en términos disciplinares y las recomendaciones realizadas de cara a la proyección de la Escuela Camilo Torres Restrepo y los nuevos interrogantes que surgen a partir de la sistematización.

Capítulo I

El objeto de sistematización



Ilustración 1. Instituto Orlando Fals Borda (2013). Sesión Escuela Camilo. Material de archivo

1.1. El problema de sistematización

La Escuela de formación política Camilo Torres Restrepo, realizada por el Instituto Orlando Fals Borda, es una experiencia creada en el año 2009 con la intención de formar políticamente a organizaciones de base de la ciudad de Cali que buscaban el mejoramiento de las condiciones estudiantiles, obreras, barriales, entre otras. De esta manera, el espacio formativo estuvo integrado desde sus orígenes, por personas de diferentes sectores, estatus económico y nivel de educación formal, es decir, con diferentes características, pero una misma necesidad: la formación para defender sus derechos y por el desarrollo de un país equitativo.

Durante todo el período de labor formativa (2009-2015), la Escuela pasó por distintos momentos significativos en busca de consolidarse como una apuesta para la transformación, lo

cual implicó definir criterios teóricos, metodológicos, políticos y organizativos para su orientación. Con este propósito, hasta el año 2015 se culminaron cuatro cohortes que generaron distintos aprendizajes políticos que los participantes fueron aportando en sus organizaciones, de cara a su propósito de transformación. Esta dinámica despertó el interés por el aporte de la Escuela en la constitución de sujetos sociales y políticos³, bajo la premisa de la Teoría Crítica y la Educación Popular, que fue dinamizada por un equipo profesional con bagajes teóricos y prácticos de distintas áreas.

De tal manera, resultó importante desentrañar la forma en que se desarrolló la Escuela hasta el año 2015, identificando referentes teóricos, ideológicos y metodológicos para evidenciar los aprendizajes en quienes participaron, los aportes de los profesionales que dinamizaron la Escuela, resaltando que este proceso contó con Trabajadoras Sociales, siendo importante caracterizar y poner en discusión el papel de esta disciplina-profesión en experiencias alternativas como la estudiada.

Interesó identificar el trasegar de la Escuela, su planeación y ejecución, para revisar detenidamente la coherencia de sus prácticas formativas que se fundamentan en la pedagogía de la Educación Popular, con la incidencia y praxis generada en quienes participan, es decir los sujetos de transformación.

1.1.1. Justificación.

En una sociedad occidental y capitalista con lógicas de desarrollo que promueven la homogenización, alienación e inequidad, se desdibujan las fronteras entre el pensamiento propio y la colonización de éste; sin embargo, se crean y perduran escenarios de construcción social alternativas, los cuales son importantes promulgar y dar a conocer. Dichos espacios se caracterizan por generar un pensamiento crítico y una comprensión de la realidad que cuestiona las condiciones sociales, políticas y económicas en que vive la sociedad, realizándolo mediante proyectos propios de formación y organización, en donde se suscitan dinámicas propositivas y de cambio para vivir en una sociedad justa que reconozca la diversidad de sujetos que la componen.

En ese sentido, resulta importante evidenciar estas diferentes formas de entender el mundo, en este caso mediante una lectura crítica de la realidad para desnaturalizar y problematizar las

³ Sujetos sociales y políticos hace referencia a los participantes del proceso de formación, a quienes también se les denomina escuelantes.

condiciones excluyentes del actual sistema social y económico, el cual parece sumergir a la humanidad en un letargo que no le permite cuestionar las condiciones de vida.

El aporte que le hace una sistematización de experiencias a un proceso como la Escuela Camilo Torres Restrepo es reconstruir su historia y hacer visible los logros de una formación política donde se identifiquen los métodos y alcances de la formación, desde un lugar epistemológico alternativo como lo es la Educación Popular. En ese sentido, esta sistematización brinda elementos indispensables para el crecimiento y fortalecimiento de la reflexión crítica de este proceso de formación y otros similares, partiendo de una amplia interpretación y comprensión de lo que implica una formación política y los aprendizajes que genera en sus participantes para proyectar acciones de transformación en sus contextos.

La necesidad de realizar esta sistematización de experiencias desde el Trabajo Social, parte de la consideración de ser una disciplina-profesión que se enfoca en la transformación social y que se caracteriza por promover acciones políticas emancipadoras centradas en la concientización y organización de sectores vulnerables, lo cual adquiere sentido al representar un compromiso con las comunidades en términos de democracia, equidad y dignidad. En ese sentido, al sistematizar procesos alternativos como la Escuela Camilo Torres Restrepo se constituye en referente clave de la disputa ideológica y de formación que se da en contextos de vulneración y a la vez de resistencia para la construcción de una sociedad alternativa.

También, es importante el aporte que hace Trabajo Social, por cuanto puede brindar una visión amplia y compleja de la realidad de procesos que toman una posición contra el sistema hegemónico, considerando que tiene el sentido y carácter de construir sociedades democráticas y equitativas, por lo cual el compromiso debe estar en recrear y producir conocimiento desde y para los procesos populares, a partir de la cotidianidad de sus prácticas especialmente de aquellas que, al igual que la profesión, creen y van en dirección de la transformación social.

1.1.2. Antecedentes.

Las pedagogías críticas que apuntan a la transformación, al cambio social, a la revolución o la liberación se han hecho visibles en diversos escenarios del país, materializándose en varios procesos, sin embargo este tema aún no tiene un lugar preponderante en los currículos de instituciones académicas, ni en la formación de Trabajadores Sociales que hoy deben aportar a estos escenarios por cuanto el país está atravesando por un momento político de finalización del

conflicto armado y generación de paz. A pesar de que se han realizado algunas aproximaciones, todavía no se constituye en tema relevante en los procesos de educación superior, investigación e intervención de profesiones como Trabajo Social. Con el objetivo de constatar lo expuesto, se realizó un rastreo bibliográfico a nivel nacional de sistematizaciones desde el año 2009, encontrando tres documentos con experiencias de escuelas de formación bajo la orientación metodológica de la Educación Popular y con temas sensibles como lo son el género, democracia y alfabetización de adultos. A continuación, se presenta una breve mención de estos documentos y sus aportes a la presente sistematización.

- Mulford (2009) en “Somos gente de procesos” retoma la experiencia de la Corporación Asesorías para el Desarrollo (Asdes), entidad que promovió procesos de educación para la democracia mediante la creación de la “Escuela de Formación Móvil en Derecho Social” realizada durante el periodo 2006- 2009 en Santiago de Cali, Colombia. La Escuela tenía como propósito brindar un espacio de formación jurídica para animar y educar a las personas en cuanto al uso y manejo de mecanismos de participación social y política que tuvieran por objeto la negociación y legitimación de derechos. En ese sentido, se trazó como objetivo identificar las interpretaciones y sentidos que asignaban los participantes al proceso de transformación como sujetos de derechos. Es relevante esta experiencia como antecedente, ya que se trata de un escenario de formación abordado desde una perspectiva de la Educación Popular.

Esa sistematización tomó como referencia la propuesta metodológica del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle y asumió una perspectiva etnográfica- hermenéutica con carácter cualitativo.

Dentro de los resultados se destaca: primero, la perspectiva de “ciudadanía activa”, encaminada a la construcción de democracia; segundo, el conocimiento jurídico como posibilidad de conocer la política con relación a los grupos sociales y económicos; tercero, la puesta en escena de ser ciudadano desde una visión incluyente que les permita sentirse reconocidos y valorados; por último, lo organizativo como posibilidad de legitimidad social para las acciones colectivas buscando asegurar el derecho a la participación.

De tal forma, fue pertinente retomar esta sistematización en tanto recoge una experiencia que tenía por objetivo promover participación en condiciones de igualdad reconociendo “una falta de voluntad política por parte de la clase dirigente y una clara y decidida necesidad de participación de las mayorías” (Mulford, 2009, p. 25). Sumado a la identificación del tipo de conexión entre el

proceso de formación y la constitución de los participantes como sujetos de derechos teniendo en cuenta la importancia de los procesos de organización comunitaria.

- Aragón y Ruiz (2014) en “Sistematización de la experiencia de alfabetización de adultos con el Grupo Nueva Vida” tuvo por objeto rescatar la experiencia de alfabetización con algunos adultos mayores de un grupo denominado Nueva Vida, ubicado en Santiago de Cali, Colombia, el cual se desarrolló en la Asociación Centro Cultural la Red -ACCR-, una organización comunitaria ubicada en el barrio Siloé, comuna 20 de la ciudad. Esta propuesta se construyó de forma participativa con los miembros del grupo y pretendía formar crítica y políticamente a sus participantes frente a las realidades sociales que estaban viviendo en su contexto para adquirir herramientas y realizar una lectura crítica que les permitiera ubicarse en su momento histórico. Para ello, se retomaron las concepciones pedagógicas de Paulo Freire, con las que se buscaba reconocer y problematizar el contexto desde las situaciones reales que vivenciaban las personas, es decir ubicando una apuesta política alternativa que promueve la generación de pensamiento propio.

Esta sistematización retoma elementos como el accionar social comunitario y la formación académica. Algunos de los resultados que arrojó el proceso están vinculados con la disminución del nivel de analfabetismo, hecho que resulta de vital importancia para la comunidad por las características del territorio, relacionadas con las precarias condiciones sociales y los altos índices de violencia del sector.

Fue relevante retomar esta sistematización por la apuesta política que la subyace y por el contexto en el que se desarrolla, ya que se propende por la politización y concienciación de las personas al igual que la intencionalidad de la Escuela Camilo Torres Restrepo. Además, es interesante que esta propuesta trabajara bajo los preceptos de la Educación Popular, aspecto común con el presente proyecto.

- Fernández y Lasso (2010) en “Si una mujer avanza ningún hombre retrocede: Sistematización de la experiencia de la Escuela de formación en género para la incidencia política de la mujer en el departamento del Valle del Cauca” reconstruyeron la experiencia vivida por algunas mujeres que participaron de la Escuela de Formación en Género realizada por las autoras en el marco de su práctica académica de Trabajo Social que tuvo lugar en la Alcaldía Municipal de Candelaria, Valle del Cauca durante el año 2008. Para sistematizar dicha experiencia se utilizaron dos instrumentos de investigación: entrevista semiestructurada

individual y grupo de discusión. Todo esto, con el objetivo de indagar por la construcción de sentido que las mujeres partícipes de esta Escuela hicieron sobre temas como: la perspectiva de género, procesos educativos, pedagogía y participación política.

Para lograr esto, el equipo sistematizador posibilitó que los diversos actores de la, principalmente las mujeres, participaran de manera significativa para poder identificar y evidenciar las prácticas y los discursos que construyeron a partir de su proceso de formación en la Escuela y cómo los aprendizajes se materializaron en sus vidas cotidianas.

Resultó interesante esta sistematización como antecedente en la medida que retoma elementos como la participación política y comunitaria, la identidad de género y la intervención del Trabajo Social en un proceso pedagógico.

1.1.3. Formulación.

Pregunta central.

- ¿Cómo fue la pedagogía subyacente en la Escuela Camilo Torres Restrepo, realizada por el Instituto Orlando Fals Borda durante el período 2009-2015 en la ciudad de Cali, y cuál es su relación con la constitución de sujetos sociales y políticos?

Preguntas de apoyo.

- ¿Cuáles fueron los componentes del proceso formativo de la Escuela Camilo Torres Restrepo?
 - ¿Qué metodologías se implementaron en la Escuela Camilo Torres Restrepo?
 - ¿Quiénes fueron los facilitadores de la Escuela Camilo Torres Restrepo?
 - ¿Cuáles fueron los contenidos y materiales didácticos de trabajo utilizados en la Escuela Camilo Torres Restrepo?
 - ¿Cuáles fueron las condiciones logísticas con las que contó la Escuela Camilo Torres Restrepo?
- ¿De qué manera la pedagogía influyó en las concepciones político-ideológicas de las y los escuelantes?

- ¿Cuál fue la contribución de la Escuela Camilo Torres Restrepo en la participación de los escolarantes en escenarios políticos-organizativos?

1.2. Objetivos de la sistematización

Objetivos generales.

- Analizar la pedagogía subyacente en la Escuela Camilo Torres Restrepo, realizada por el Instituto Orlando Fals Borda durante el período 2009-2015 en la ciudad de Cali, y su relación con la constitución de sujetos sociales y políticos

Objetivos específicos.

- Caracterizar los componentes del proceso formativo de la Escuela Camilo Torres Restrepo.
- Indagar los cambios en las concepciones político ideológicas de los escolarantes, a partir de su participación en la Escuela Camilo Torres Restrepo
- Identificar la contribución de la Escuela Camilo Torres Restrepo en la participación de los escolarantes en escenarios políticos-organizativos.

Capítulo II

¿Cómo se sistematizó la experiencia?



Ilustración 2. Instituto Orlando Fals Borda (2013). Sesión Escuela Camilo. (Ilustración) Material de archivo.

La sistematización de experiencias requiere coherencia e integralidad durante su desarrollo, ello implica una articulación entre el paradigma, los planteamientos teóricos, el enfoque metodológico y las técnicas, por eso es deber de quienes optan por esta forma de generar conocimiento no perder de vista su objetivo, para dar cuenta de una conexión entre teoría-práctica, es decir una praxis que parta de un ejercicio reflexivo y busque que la práctica transformadora se convierta en teoría.

En ese sentido, la metodología de la sistematización se implementó teniendo como punto de referencia el **paradigma crítico social**, dado que permitió entender, como lo plantea Sarmiento (s.f.), que las transformaciones sociales son posibles en la medida que la sociedad construya conciencia política, se organice y actúe en su realidad para cambiar las condiciones en las que vive; es decir, posibilitó un mayor acercamiento a la apuesta política de la Escuela de formación Camilo Torres Restrepo, que se ubica desde una perspectiva crítica frente a los postulados del capitalismo, apuntando a la emancipación y la organización de los sujetos.

Como estudiantes de Trabajo Social, se proyectó actuar desde una apuesta profesional que trascendiera la interpretación de la realidad y conllevara a la transformación de prácticas, en este caso, mediante la producción de un conocimiento que brindará herramientas e insumos para mejorar la Escuela en mención y otros procesos similares, mediante espacios de reflexión, crítica y autocrítica que permitieran potenciar estas experiencias en la búsqueda de la construcción de sociedades más democráticas y equitativas.

2.1 Modelo de la sistematización

La concepción de la sistematización de experiencias como refiere Carvajal (2005) es un proceso histórico y complejo en el que intervienen diversos actores en un contexto y momento específico. En este caso, se retomó la propuesta de Jara (1997) citado por Carvajal (2005), quien define la sistematización como:

(...) Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (p. 20)

La sistematización planteada desde Jara (1997) es entonces un ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, que puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las Ciencias Sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en especial de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular; aspecto fundamental en un proceso de formación como la Escuela Camilo Torres Restrepo, inserta en un movimiento social.

Esta sistematización tuvo como pretensión regresar a la experiencia para transformarla y mejorarla a través de un ejercicio participante y dialógico, una vez que se empezó el trabajo de campo la sistematización adquirió un carácter agenciado al ser orientada por el equipo sistematizador.

Por tal razón, se priorizó tener en cuenta la voz de diversos actores, tales como escuelantes, facilitadores y el equipo del Instituto, a través de la implementación de varias técnicas de recolección de información, lo cual fue un acierto en tanto se obtuvo gran cantidad de información y de buena calidad que permitió sortear el reto de realizar una sistematización agenciada pero incluyente.

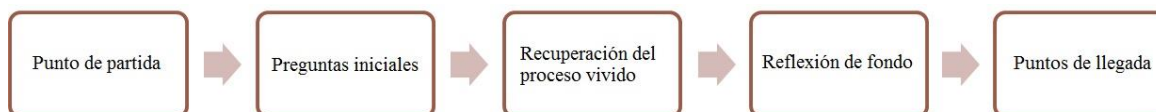
2.2 Ruta de Trabajo

En coherencia con los postulados de Jara (1997) citado por Carvajal (2005), quien resalta la importancia de escoger las metodologías y técnicas basándose en la coherencia total del proceso y la infinidad de herramientas utilizadas durante el proceso, acorde al momento y contexto.

La propuesta metodológica de Jara, destaca cinco tiempos en el proceso de sistematización: el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. A continuación, se hace alusión a cada uno de estos momentos:

Diagrama 1

Propuesta metodológica de Oscar Jara



Nota: Elaboración propia (2017)

2.2.1. El punto de partida. Se considera un momento fundamental para el desarrollo del proceso que comprende la vivencia de la experiencia, es decir, que se haya participado de esta y, en lo posible, llevar un registro de la misma.

En esta experiencia se pudo participar, conocer y tener un primer registro, dado que el equipo sistematizador ingresó como escuelantes a la cohorte marzo-agosto de 2014 en representación de un colectivo⁴.

Ese mismo año, el equipo sistematizador cursó la asignatura “Trabajo Social y Educación Popular” que hace parte de la malla curricular del programa académico de Trabajo Social, donde se realizó un ejercicio diagnóstico que sirvió como primer espacio de reflexión sobre esta experiencia. Finalmente, las versiones preliminares del proyecto de sistematización se construyeron en el marco de la electiva profesional “Sistematización de Experiencias en Procesos de Desarrollo Comunitario”, también ofertada por el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle.

⁴ Colectivo de comunicación Alternativa y Popular Zona Pública.

2.2.2. Las preguntas iniciales. En este momento del proceso, era necesario definir el objeto de sistematización, lo cual implicó realizar un trabajo reflexivo y consciente de la experiencia para hacer las definiciones pertinentes.

Respecto al *para qué* de la sistematización, se tuvo en cuenta que era una experiencia innovadora que buscaba constantemente formar políticamente a integrantes de organizaciones de base desde un discurso y una metodología diferente a la que, tradicionalmente, se usa en la educación formal, lo cual suscitó preguntas en el equipo de sistematización por aspectos como el modelo pedagógico y el papel del Trabajo Social en el desarrollo del proceso.

Además existió una preocupación en el Instituto por recuperar el proceso vivido, resaltándose además, el interés de la coordinadora de la Escuela (profesional en Trabajo Social) quien siempre exaltó la importancia de la sistematización de experiencias; un aspecto que se empezó a materializar en agosto del 2014 cuando una de las integrantes del equipo de sistematización en condición de practicante de Trabajo Social, ingresó al Instituto para realizar esta tarea.

Es así como se tomó la decisión de sistematizar la experiencia, pasando a delimitar el objeto, para lo que se comenzó a hacer una revisión documental de los archivos de la Escuela⁵. Durante la búsqueda, se decidió focalizar el análisis en la pedagogía que utilizaba la Escuela, sus componentes de formación y su incidencia en la construcción de sujetos políticos que pertenecen a organizaciones sociales, estableciendo un período de estudio entre el 2009 y el 2015.

Además, como ya se mencionó se proyectó hacer una sistematización participativa para darle prioridad con quienes vivieron la experiencia, sin embargo, desde la construcción del proyecto a la recuperación de la experiencia, la sistematización fue *agenciada* pues el equipo de sistematizadoras estuvo al frente de la totalidad del proceso; esto dado a múltiples inconvenientes relacionados con el tiempo e intereses de los diversos actores. No obstante, la sistematización contó con la orientación de los actores de la experiencia como el equipo coordinador de la Escuela, aunque de forma menos protagónica, aspecto que posibilitó la lectura intencional para proyectar cambios.

2.2.3 La recuperación del proceso vivido. Este momento constituye es importante dentro de la sistematización pues integra la reconstrucción ordenada de la experiencia, la clasificación de la información e identificación de las etapas del proceso.

⁵ Revisar “Material de Archivo” detallado en la parte final del documento correspondiente a las Referencias.

En la recuperación de la experiencia se tomaron en cuenta distintos aportes: para empezar, se plantearon varias **técnicas**: el análisis documental y bibliográfico, la observación participante, técnicas dialógicas como las entrevistas semi estructuradas y técnicas participativas como el grupo focal. Esto implicó, en un primer momento, hacer revisión documental y conceptual sobre el proceso de formación política, seguido de la construcción de instrumentos de recolección de información tales como las entrevistas, la observación participante y el grupo focal para posteriormente implementarlos durante el trabajo de campo.

Respecto al análisis documental, se contó con los documentos propios del archivo del Instituto, la caracterización realizada en el marco de la práctica académica, archivos audiovisuales, como fotos y un vídeo de la Escuela Camilo Torres del año 2014.

Posteriormente, se hizo observación participante (Ver Apéndice A), iniciando en agosto del 2014 en simultáneo con la práctica profesional de una de las integrantes del equipo sistematizador, quien tuvo la posibilidad de participar en la evaluación de la cohorte marzo-agosto de ese año y la planeación y proyección de la cohorte febrero-julio 2015.

Cuando inició la cohorte 2015, en el marco de la práctica se integró el equipo de formación encargado de dinamizar la Escuela, asumiendo responsabilidades como orientar algunas sesiones, lo cual posibilitó continuar con el ejercicio de observación. En simultáneo, el equipo sistematizador participó nuevamente como escuelante en dicha cohorte para complementar la observación participante guiada por los objetivos del proyecto.

Esto permitió vivir la experiencia en dos formas y en tiempos distintos, para lo cual se contó con el registro escrito de las sesiones y la planeación de algunas de estas.

En el caso de las entrevistas semi-estructuradas, se diseñaron tres tipos de instrumentos para los siguientes **actores**: escuelantes (Ver Apéndice B), integrantes o ex integrantes del equipo del Instituto (Ver Apéndice C) y facilitadores que orientaron algunas de las sesiones de las cohortes de la Escuela (Ver Apéndice D).

Durante el trabajo de campo, se realizaron nueve entrevistas semi-estructuradas a integrantes de las organizaciones sociales que participaron en las cohortes 2009-2010, 2013, 2014 y 2015 de la Escuela Camilo Torres Restrepo. Para la realización de estas entrevistas, se contó con la voluntad de los entrevistados; aun cuando se presentaron varias dificultades en cuanto a disponibilidad de tiempo. Estas entrevistas permitieron contar con la mirada de sus escuelantes, en términos de aprendizajes y aportes para sí mismos y sus organizaciones, además de permitir

reconstruir la experiencia de la Escuela cronológicamente, pues existían vacíos de información sobre la historia y el desarrollo de las cohortes iniciales.

Se realizaron tres entrevistas a integrantes activos del equipo del Instituto, lo cual posibilitó realizar un balance entre el pasado, el presente y futuro del proceso, evidenciándose varios cambios en su trayectoria, esto toma relevancia en tanto dos de los entrevistados son Trabajadoras Sociales, permitiendo ver el viraje y las contribuciones desde su profesión.

Así mismo, se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas a ex integrantes del equipo del Instituto que estuvieron al frente de la Escuela en el periodo 2009-2010, lo cual permitió tener una lectura de los cimientos de esta experiencia, su surgimiento, enfoque y las proyecciones planteadas en otros momentos, además algunas de estas personas también fueron facilitadores de sesiones de la Escuela. Estas entrevistas fueron claves para darle voz a quienes ya no están presentes, y comparar su visión con las personas que aún hacen parte del proceso para hacer una lectura crítica y autocrítica. Con esta misma perspectiva, se realizó una entrevista semi estructurada a una persona que facilitó varias sesiones pero que no pertenece al equipo, lo cual develó otra perspectiva sobre la relevancia de la Escuela y los aportes que se ha hecho y podría hacer.

Finalmente, para la realización del grupo focal se diseñó un instrumento (Ver Apéndice E) que en un inicio estaba pensado para llevar a cabo con ocho personas de distinto género, máximo con dos personas por organización y priorizando dos cohortes de la Escuela (marzo-agosto 2013 y marzo-agosto 2014), esto con el objetivo de reconstruir la experiencia a partir de las diferentes perspectivas de los escuelantes.

El grupo focal se realizó después del cierre parcial del trabajo de campo donde se decidió que, tras haber realizado algunas entrevistas semi-estructuradas, era necesario profundizar en algunas subcategorías para llenar vacíos que todavía quedaban.

Bajo estos parámetros, se llevó a cabo el grupo focal con varios antecedentes de dificultad, principalmente porque no coincidían los tiempos del equipo de sistematización y escuelantes; se citaron seis personas de las cuales acudieron cinco. También, el equipo de sistematización se encargó de realizar las funciones de orientación y observación. A partir de la aplicación de esta técnica, se amplió la información y se contó con una postura más analítica de los participantes frente a la experiencia de la Escuela.

Para el análisis de la información se empezó haciendo un recuento de quiénes fueron los actores de la experiencia que contribuyeron para el ejercicio de sistematización, a qué cohorte pertenecieron y de qué organización hacían. A continuación en la **Tabla 1** se realiza el recuento de esta información.

Tabla 1

Caracterización de actores

Referencia de la entrevista ⁶	Entrevistado/a	Organización	Sector	Escolaridad/Profesión	Edad	Género	Cohorte en la que participó	Tipo de participación
Equipo No. 1	Cristina Castro	Instituto Orlando Fals Borda	Educativo	Trabajadora Social/ Magister en Ciencias Sociales/ Militante	36	Femenino	2013-2015	Equipo del Instituto-Facilitadora
Equipo No. 2	Stephania Recalde	Instituto Orlando Fals Borda	Educativo	Estudiante de Trabajo Social Universidad del Valle	21	Femenino	2015	Equipo del Instituto
Equipo No. 3	Fabián Mancipe	Zona Pública	Comunitario	Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales Universidad del Valle	23	Masculino	2013-2015	Equipo del Instituto-Facilitador
Ex equipo No.1	Luis Peña	Comunidades eclesiales de base	Barrial	Pedagogo/Militante comunidades eclesiales de base	50	Masculino	2009	Ex Equipo del Instituto
Ex Equipo No.2	Laura Moreno	Ex equipo del Instituto	Educativo	Abogada	36	Femenino	2009	Ex equipo del Instituto
Ex Equipo No. 3	Juan Bautista Jaramillo	Ex equipo del Instituto	Educativo	Licenciado en Filosofía/ Doctor en Historia y arte	60	Masculino	2009-2013	Equipo del Instituto-Facilitador
Facilitador No. 1	José Benito Garzón	Universidad del Valle	Educativo	Historiador/ Doctor en Historia/Ex militante	48	Masculino	2014-2015	Facilitador
Escuelante No. 1	Daniel Garrido	REC Identidad Estudiantil	Estudiantil	Estudiante de Biología Universidad del Valle	20	Masculino	2013-2014	Escuelante
Escuelante No. 2	Camilo Hormaza	Tejuntas Rebelica	Juvenil	Estudiante de Estudios Políticos Universidad del Valle	20	Masculino	2013-2014	Escuelante
Escuelante No. 3	Diego Juajinoy	REC Identidad	Estudiantil	Estudiante de Historia Universidad	21	Masculino	2013-2014	Escuelante

⁶ Esta referencia se asigna según el tipo de participación que la persona entrevistada ha tenido con la Escuela y responde al momento en el que se realiza el trabajo de campo, es decir hasta el 2015.

		Estudiantil		del Valle				
Escuelante No. 4	Javier Ocampo	REC Identidad Estudiantil	Estudiantil	Estudiante Economía del Valle	20	Masculino	2013-2014	Escuelante
Escuelante No. 5	Nancy Hernández	Sintraunicol	Sindical	Administradora/Estudiante Maestría en Educación	49	Femenino	2009-2015	Escuelante
Escuelante No. 6	María del Mar Agredo	Ex integrante Zona Pública	Comunitario	Estudiante de Historia Universidad del Valle	27	Femenino	2009	Escuelante
Escuelante No. 7	Alekos Muñoz	Tejuntas Rebelica	Juvenil	Carrera de Historia sin culminar	22	Masculino	2009-2013	Escuelante
Escuelante No. 8	Gabriela Valencia	REC Identidad Estudiantil	Estudiantil	Estudiante de Trabajo Social Universidad del Valle	20	Femenino	2015	Escuelante
Escuelante No. 9	Blanca Luz Acosta	Construyendo Sueños de Ciudad 7 de agosto	Barrial	Líder comunitaria Barrio 7 de agosto	65	Femenino	2015	Escuelante
Grupo Focal con escuelantes 2013-2014	Javier Ocampo	REC Identidad Estudiantil	Estudiantil	Estudiante Economía del Valle	20	Masculino	2013-2014	Escuelante
	Diego Juajinoy	REC Identidad Estudiantil	Estudiantil	Estudiante de Historia Universidad del Valle	21	Masculino	2013-2014	Escuelante
	Ximena Torres (Escuelante No. 10)	Zona Pública-Tejuntas	Comunitario-Juvenil	Estudiante de Diseño y Producción Audiovisual Instituto Profesional de Dibujo	19	Femenino	2013-2014-2015	Escuelante
	Felipe Marín (Escuelante No. 11)	Tejuntas-Ex integrante Revolución del Pupitre	Juvenil-Estudiantil	Estudiante de Artes Plásticas Instituto Popular de Cultura	18	Masculino	2013-2015	Escuelante
	Gustavo Bocanegra (Escuelante No. 12)	REC Identidad Estudiantil	Estudiantil	Estudiante de Historia Universidad del Valle	21	Masculino	2014	Escuelante
Vídeo Escuela 2014	Ximena Torres, Camilo Hormaza, Juan David Jiménez, (Escuelante No. 13), Felipe Marín						2013-2014-2015	Escuelante

Nota: Elaboración propia, 2016

Luego se ordenó la información y se categorizó con el software de investigación Atlas ti, partiendo de los ejes y objetivos de la sistematización para empezar a construir la reflexión en clave de interpretación crítica. Se tuvieron en cuenta los roles de los actores y el momento de la intervención, es decir si la información provenía de una persona que hizo parte del equipo del Instituto en los inicios de la Escuela o de un integrante activo; si se trataba de un escuelante se tomó en cuenta el año en que participó y la organización de la que provenía, y si en la siguiente cohorte ya no era de esa misma organización; en caso de ser facilitador sí hacía parte de procesos organizativos o era un académico solidario. En los documentos soporte de la Escuela se distinguió entre: planeaciones, evaluaciones, programas de los módulos por cohorte y relatorías, por eso el manejo de la información conllevó a una agrupación y separación de acuerdo a su tipología, el aporte que hacía a la sistematización y la fuente de la que provenía para poder salvaguardar la voz de cada uno de los actores de la experiencia.

2.2.4. La reflexión de fondo. Este momento del proceso implica realizar un análisis, síntesis e interpretar de manera crítica cada componente, particularidad, relaciones y tensiones de la experiencia.

Fue el momento más importante del proceso, pues se hizo la interpretación crítica que demandó pasar primero por un ejercicio descriptivo retomando la experiencia de los actores, luego por un momento interpretativo donde se articuló lo descrito con los hallazgos del equipo de sistematización y finalmente estuvo el análisis donde se articuló la interpretación con la teoría dando sustento a lo expuesto.

Para ello se seleccionó la información categorizada para ir recogiendo los elementos comunes, tomando como referencia la categoría principal: “Pedagogía”, de esta manera se subdividió en “proceso formativo” bajo la cual subyacen las subcategorías: estrategia metodológica, contenidos y materiales didácticos, contexto del aprendizaje y facilitadores; y “constitución de sujetos sociales y políticos” que se derivó en “ideología” y “participación”. Posteriormente, el equipo de sistematización se reunió para compartir impresiones e interpretaciones sobre la información recogida y pasar al ejercicio analítico. A continuación, en la **Tabla 2** aparecen de forma detalla la matriz metodológica que contiene el sistema categorial de esta sistematización.

Tabla 2*Matriz metodológica*

	Categorías	Subcategorías	Fuentes
Pedagogía	Proceso formativo	-Estrategia metodológica -Contexto del aprendizaje -Facilitadores -Contenidos y materiales didácticos	-Entrevista semi-estructurada escuelantes, equipo, facilitadores y ex equipo -Grupo focal -Revisión documental
	Constitución de sujetos sociales y políticos	-Cambios en las concepciones político ideológicas	-Entrevista semi-estructurada escuelantes y equipo del Instituto -Grupo focal
		-Participación en escenarios político organizativos	-Entrevista semi-estructurada escuelantes y equipo del Instituto -Grupo focal

Nota: Elaboración propia, 2016

Algunas de las preocupaciones que se evidenciaron a lo largo del proceso fue haber tenido una inserción tan profunda, ya sea por la articulación del equipo sistematizador al movimiento social al que se articula la Escuela y la misma participación como orientadora de una de las integrantes del equipo. Por ello se temía que hubiera sesgos que no permitieran hacer un ejercicio crítico y autocrítico de la Escuela; sin embargo, se resalta el acompañamiento y diálogo permanente entre el equipo donde hubo una constante escucha.

Otro factor de preocupación fue analizar las prácticas de otras Trabajadoras Sociales que ponía de cara al equipo en un ejercicio constante autoevaluación de sus propias prácticas y de la forma en que, en general, la profesión realiza procesos de intervención en escenarios como los movimientos sociales, lo cual podría haberse sesgado pero que se manejó de manera profesional.

2.2.5. Los puntos de llegada. Para este punto se realizan las conclusiones y se comunican los aprendizajes, en este caso implicó realizar conclusiones, recomendaciones y hacer la devolución de la experiencia a los actores. En ese sentido, se partió de un ejercicio de crítica constructiva de la experiencia en el que se resaltaron dos elementos fundamentalmente: lo pedagógico y la incidencia de la Escuela en quienes han participado, y se hizo un análisis del papel de profesionales de Trabajo Social y su influencia en procesos de formación política.

En relación a las recomendaciones, se buscó proporcionar herramientas que posibiliten la mejora de la experiencia en futuras cohortes. En cuanto a la socialización de la experiencia, se realizó una devolución en la que se invitaron a todos los actores que aportaron a la sistematización, actuales integrantes del equipo del Instituto y a otros que hicieron parte de la Escuela sin distinción del rol; todo esto con la intencionalidad de escuchar aportes y sugerencias.

Capítulo III

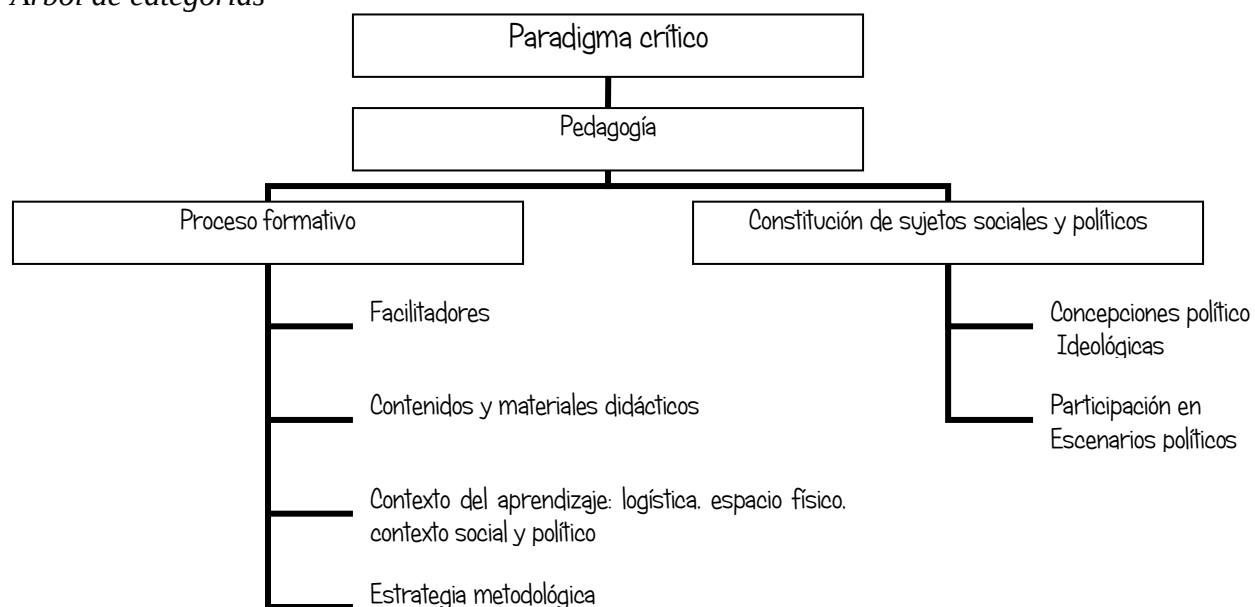
Marco teórico: la pedagogía en apuestas de formación política



Ilustración 3 Instituto Orlando Fals Borda (2014). Sesión Escuela Camilo. Material de archivo.

Diagrama 2

Árbol de categorías



Nota: Elaboración propia (2016)

La sistematización de experiencias de la Escuela Camilo Torres Restrepo se realizó tomando como referente el paradigma crítico, el cual tiene como fundamento la crítica reflexiva en los diferentes procesos de la construcción social y transformación de la realidad. Este plantea que dicha transformación es posible a través de la comprensión e interpretación de los hechos, ya que prima la participación activa de los sujetos en donde llevan consigo un fuerte compromiso por el cambio y ejercen un papel activo en la transformación de su propia realidad.

Según Sarmiento (s.f.) el paradigma crítico permite reconocer que la relación entre el ser humano con la sociedad y entre ellos mismos está permeado por lo económico e histórico, en donde existe un “antagonismo y enfrentamientos entre clases sociales por intereses, necesidades y valores incompatibles y contradictorios” (Sarmiento, s.f., p.10), el autor afirma que la clase oprimida debería organizarse para la emancipación social uniendo fuerzas e incitar a la revolución, esto mediante la conciencia política para luchar así contra la abolición del capital y conseguir una sociedad más equitativa y horizontal, sin regímenes de poder opresor.

Ahora bien, la Escuela Camilo Torres Restrepo por haber sido realizada por el Instituto Orlando Fals Borda, una organización que promueve el conocimiento propio, el fortalecimiento de identidades y la transformación social por medio de la Teoría Crítica, la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Comunicación Alternativa y Popular; y que además hace parte de un movimiento social y popular, se caracteriza por ser un proceso formativo enmarcado en la resistencia y búsqueda de transformación del modelo hegemónico capitalista, ante lo cual el paradigma crítico es pertinente en tanto permite comprender las relaciones que se tejen y entran a influir el proceso formativo de la Escuela. Cifuentes (1999) afirma que esas relaciones se expresan como fenómenos sociales que aproximan a la comprensión de éstos y que parten del interior de su dinámica como sujetos participantes en la construcción de la historia (p. 52).

3.1. Pedagogía crítica

El concepto de *pedagogía* se retoma a partir de la segunda mitad del siglo XXI especialmente en Alemania, surgiendo en un contexto de crisis marcado por el proceso de industrialización, la urbanización y la pobreza, donde resulta la necesidad de intervención socio educativa (Mondragón y Guiso, 2006). Algunos autores han mencionado diferentes etapas o momentos en el desarrollo de la pedagogía social, Pérez (2003) citada por Mondragón y Guiso

(2006) refiere cuatro etapas, la primera se trata de una pedagogía empírica entre los años 1850 y 1920, más referida a la práctica y orientada a la intervención en lo social. En la segunda etapa, entre 1920 y 1933, el concepto está permeado por la tradición historicista y hermenéutica, pues se tiene en cuenta el contexto de Alemania donde se da la promulgación de leyes de protección a menores y jóvenes, al igual que el auge de movimientos obreros por las carencias sociales de la época, la formación obrera y la migración del campo a la ciudad. Entonces el concepto de pedagogía en este momento se institucionaliza y se considera como una orientación práctica que permite proyectar el trabajo en el área de educación social en las comunidades.

La tercera etapa data entre 1933 y 1949 donde se habla de la instrumentalización de la pedagogía social para realizar propaganda política durante la dictadura de Hitler, pues se infiltraron las instituciones de educación social y se comenzó a orientar la pedagogía y sus concepciones teóricas para fortalecer los postulados ideológicos de racismo y exclusión.

En la cuarta etapa, a partir de 1950 hasta la actualidad el concepto de pedagogía social ha evolucionado significativamente, pues va adquiriendo otras características al finalizar la segunda guerra mundial pues

(...) las necesidades inherentes a la reconstrucción social, económica y cultural posibilitan iniciativas novedosas desde una pedagogía social que, por un lado, retoma su pensamiento educativo social (...) y, por otro, se abre a una cuarta fase en busca de la satisfacción de las nuevas necesidades educativas y de consolidación de su cuerpo teórico”. (Pérez, 2003 citada por Mondragón y Guiso, 2006, p. 17).

En este nuevo contexto se prioriza la pedagogía social enfocada a intervenir con personas para buscar la reinserción social y prevenir riesgos sociales, pues era urgente reorganizar la sociedad desde sus diferentes ámbitos (político, económico, social, cultural y educativo). Es así como distintos autores comienzan a pensarse la pedagogía social desde la propuesta de revisar tanto la sociedad como la educación, de tal forma nace la *pedagogía social crítica*.

La pedagogía social crítica se caracteriza por su actitud reflexiva frente a la conexión entre educación y estructura social, así como por su interés en profundizar en los valores, en las instituciones y en la forma de ver la realidad educativa. (Pérez, 2003 citada por Mondragón y Guiso, 2006, p. 19).

En concordancia con este panorama de línea de tiempo, justo después de la finalización de la segunda guerra mundial los teóricos y filósofos de la Escuela de Frankfurt en Alemania, empezaron a realizar planteamientos sobre la pedagogía crítica como resultado de los trabajos de la teoría crítica, entre las décadas de los ochenta y noventa (Pinto y Castro, 2003).

La pedagogía crítica se centra “en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la Escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder” (Pinto y Castro, 2003, p. 7). Es una pedagogía que busca generar habilidades con los estudiantes para que piensen crítica y reflexivamente con el propósito de transformar la sociedad.

Esta *pedagogía* se enfoca tanto en su lenguaje de crítica como en el de posibilidades, por eso McLaren (2003) citado por Pinto y Castro (2003) afirma que este tipo de pedagogía ha propiciado un análisis de la educación desde una teoría radical y ha generado avances en cuanto a la investigación y metodologías para la formación. Al igual que examinar a las escuelas en dos dimensiones: en su medio histórico y social, ya que estas hacen parte del mundo social y político propio de la sociedad dominante. (p. 8).

Según McLaren (1994) citado por Ortiz (2013) dentro de las llamadas pedagogías críticas se encuentra la Educación Popular, pues se trata de una educación que busca la transformación desde los intereses de los oprimidos y excluidos.

La Educación Popular tuvo sus más importantes aportes con Paulo Freire, quien, mediante su noción de la educación como praxis liberadora. Según Claudia Korol (2010), la Educación Popular “es una pedagogía de la rebeldía, de la esperanza, de la libertad. Una pedagogía que tiene en su horizonte el socialismo (...) la entendemos por lo tanto en clave de revolución permanente, de desafío a todas las opresiones, de proceso y de proyecto libertario” (p. 2).

La Educación Popular es una pedagogía de los oprimidos y no para los oprimidos, lo cual implica poner al sujeto popular como protagonista en la transformación (Korol, 2010). Para Freire (2005) la pedagogía del oprimido es una pedagogía humanista y liberadora.

Korol (2010) también resalta que la Educación Popular se caracteriza por ser una pedagogía de la descolonización, pues a lo largo de la historia las prácticas académicas han sido blanco de la colonización de saberes que se ha puesto al servicio de Occidente, del interés por el capital, de la hegemonía, y es a partir de la Educación Popular que se plantea el desafío de reflexionar sobre esa historia y la manera en cómo se han constituido las escuelas y universidades.

En ese sentido, la Educación Popular es anticapitalista, antiimperialista, de liberación nacional e internacionalista y en coherencia con ello, es feminista, socialista, libertaria y del “buen vivir”, pues se trata de una educación que da la batalla contra la dominación, que da la lucha contra hegemónica, de poder pensar y crear la transformación a partir de los sujetos colectivos, de los saberes populares, de prácticas emancipadoras y dialógicas.

La autora además plantea que se trata de una pedagogía que busca superar la dicotomía entre teoría y práctica, pues se considera que estas dicotomías dividen a las personas y los grupos, tratándose de un factor alienante que se debe superar.

Por eso, la Educación Popular se concibe desde los planteamientos de Friere: “la educación problematizadora de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad” (Freire, 2005, p. 93). De tal manera la Educación Popular subyace una reflexión pedagógica que la ubica directamente en la discusión de la pedagogía crítica (Bermúdez, 2008).

La Educación Popular “es un movimiento pedagógico/cultural, que opta por apoyar la construcción de sujetos y de proceso donde estos ejerzan sus poderes sociales y políticos”. (Mondragón y Ghiso, 2006). Se trata de una propuesta pedagógica que lucha por la democracia, la convivencia, la dignificación de las personas, que recupera la palabra y el diálogo, y reestablece la creatividad social; se fundamenta en un paradigma emancipatorio que se materializa en las prácticas educativas dialógicas.

Cuando se define la Educación Popular es importante distinguirla de la educación formal, no formal, informal y de la Educación Social, puesto que los procesos formativos que se dan, de acuerdo a cada una de estas prácticas educativas, son totalmente diferentes.

Según Coombs y Ahmed (1975) citado por Bermúdez (2008) la educación formal se trata de aquella educación que se encuentra inserta en el sistema educativo, pasando por la Escuela hasta llegar a la Universidad. La educación informal se refiere a los aprendizajes durante la vida, contempla las experiencias en la cotidianidad de su contexto que le permiten a la persona acumular conocimientos. La educación no formal se da por fuera del sistema escolar y es una práctica educativa sistemática, que tiene una organización y metodología definida, está dirigida a grupos poblacionales, especialmente niños y adultos.

Por su parte la Educación Social, retomando los planteamientos de Ortega (1999) citado por Bermúdez (2008) se caracteriza por tener una estrecha relación con el marco institucional, específicamente en la administración pública, pues esta educación se constituye como un puente entre beneficiarios y servicios gubernamentales, lo cual se relaciona con el surgimiento de esta educación que justamente se da después de la segunda guerra mundial en medio de los desarrollos de la Pedagogía en Alemania donde era primordial reconstruir la sociedad. Por eso, la población protagonista para la Educación Social son los más desfavorecidos.

La Educación Social tiene tres ámbitos: la animación sociocultural más referido a trabajar el tiempo libre o el ocio; la educación permanente y de adultos que contempla la capacitación laboral, educación familiar y compensatoria, etc; y la Educación Social Especializada que se realiza con niños y jóvenes en situaciones de violencia, consumo de sustancias psicoactivas y discapacidad, etc. (Ortega, 1999 citado por Bermúdez, 2008).

En este orden de ideas, podría pensarse que la Educación Popular estaría dentro de la educación no formal por estar fuera del sistema escolar y asemejarse a la Educación Social por centrarse en la educación con los llamados desfavorecidos o excluidos (al igual que la educación no formal), pero resulta no ser así, dado que la Educación Popular es una práctica con intención de transformación y de generación de espacios educativos desde la noción de sujeto popular que tiene, además “(...) no sólo se sitúa por fuera de lo escolar, sino que también llegó a oponerse a la Escuela, en tanto ha sido interpretada como el lugar de reproducción y adoctrinamiento para la dominación” (Bermúdez, 2008, p. 9), esto sumado a que la educación no formal y la Educación Social son prácticas que no cuentan con una reflexión pedagógica.

La pedagogía en la Educación Popular entonces es primordial para reflexionar sobre las prácticas educativas, Mejía (2001) considera como una necesidad el reconocer que no se puede hablar de educación sin hablar de una pedagogía implícita pues implica la reflexión sobre:

¿Qué es lo educativo? ¿Cómo ocurre? ¿Por qué y para qué ocurre? Y para el caso específico de la Educación Popular: ¿Cuáles son las acciones logradas con lo educativo? ¿Cómo esas acciones transforman el contexto? ¿Cuáles son esos nuevos **cómo y por qué** que esas transformaciones exigen? (Mejía, 2001, p. 7)

3.1.1. Proceso formativo de la Escuela.

Entender el *proceso formativo* en el marco de una reflexión sobre lo pedagógico es clave y sobre todo porque se trata de la construcción de saberes colectivos que le apuntan a una formación integral por fuera de los contextos formales escolares, en este caso de la Escuela Camilo Torres Restrepo, principalmente para el trabajo que realizan las organizaciones sociales. El *proceso formativo* implica reconocer los saberes populares y abarca un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito fortalecer sujetos sociales y políticos que le apuesten a la transformación de sus contextos y realidades. Por eso “sus dispositivos y procesos metodológicos deben ser revisados en cada acción para garantizar que construyan el empoderamiento social de excluidos, segregados, oprimidos, así como procesos socioeducativos que configuren el campo de la transformación y la emancipación” (Mejía, 2015, p. 61).

Ese proceso de enseñanza-aprendizaje, señala Vera (2009) citado por López (2013) es un encuentro que se da en el aula donde interactúan distintos actores como el profesor, el alumno, los contenidos, el contexto de aprendizaje y el currículo el cual da estructura al proceso.

Para ahondar más en este proceso es importante conocer los componentes críticos en la enseñanza y aprendizaje. Según Pérez (1993) citado por López (2013) el aprendizaje es un proceso de transformación donde la persona percibe la información del entorno, hace su interpretación y la asimila en su accionar, por eso no se trata de la acumulación de contenidos, porque debe pasar por una interpretación y no memorización de esa información.

Respecto a la enseñanza se plantea que “puede permitir el acceso a códigos elaborados o restringirlos de acuerdo con el método empleado para el desarrollo del acto, de modo que promueve el aprendizaje constante y en movimiento, o satisface al individuo con interpretaciones pre-elaboradas” (López, 2013, p. 33). Contreras (1994) citado por López (2013) resalta que la tarea de la enseñanza no es tener como resultado el aprendizaje sino posibilitar que el alumno logre realizar las tareas del aprendizaje, es decir comprende una serie de reflexiones que no van a ser el punto de llegada sino de partida.

A la enseñanza se le otorgan distintas características como el ser intencionada y por tanto planificada que demanda el compromiso político de los profesores o de quienes la planifican, pues son los encargados de diseñar estrategias de enseñanza acordes al contexto de formación, que tenga en cuenta el estilo de aprendizaje de los alumnos y que impulse el aprendizaje crítico de ellos (López, 2013).

A propósito, retomando a Mejía (2015), menciona que el sujeto que está al frente de la actividad educativa, es decir los educadores populares, están en la tarea de planificar, de organizar la metodología y dispositivos que han de permitir el empoderamiento y desarrollar la apuesta política ideológica teniendo en cuenta el contexto de quienes participan en el espacio educativo, así lo refiere: “los educadores populares nos vemos ante la exigencia de reconocer la necesidad de planificar nuestras acciones, en coherencia con esos ámbitos en los cuales se sitúan los actores y los fines de las organizaciones, los movimientos, las entidades y las instituciones, desde donde hacemos educación o se organiza la actividad educativa” (Mejía, 2015, p. 63).

Desde la Pedagogía Crítica y retomando los postulados de Freire, se argumenta que este proceso se debe problematizar, pensando en momentos de enseñanza-aprendizaje de carácter dialógico, politizantes y emancipatorios, a lo cual se le llama Didáctica Crítica (Sáenz, 2003

citado por López, 2013). La Didáctica Crítica se entiende como el saber que problematiza ese proceso desde la intervención del facilitador con miras al reconocimiento de quienes están participando de la práctica educativa como sujetos sociales y políticos.

Así, la Pedagogía Crítica es el sustento teórico para argumentar la Didáctica Crítica, de modo que los intereses emancipatorios propuestos por Freire, se materialicen en el aprendizaje de la autonomía y la autogestión mediante el dialogo en los encuentros de docentes y estudiantes. (López, 2013, p. 26)

Ahora bien, la materialización del proceso de enseñanza-aprendizaje es conocida como acto didáctico, caracterizado por la interacción del profesor, el alumno, el contenido o material, el contexto del aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas (De la Torre, 2005).

Es importante caracterizar cada uno de los componentes que hacen parte del acto didáctico, desde los postulados de la Didáctica Crítica. En primer lugar, los profesores, si bien en párrafos anteriores se aludió a ellos, es importante resaltar que es deber de los educadores tener coherencia entre su opción político-revolucionaria y su práctica, siendo esto indispensable para evitar la burocratización de la educación: “Cuanto más vigilante esté en su vivencia de la coherencia que digo, tanto más auténticamente militante se hará, y tanto más se negará también a asumir el papel técnico o de especialista neutral, en tal o cual terreno”. (Freire, 2004, p. 20)

Así los profesores serán considerados como sujetos políticos que se sirven de la ciencia y de las técnicas, coparticipando con sus escolarantes en la lectura crítica y reflexiva de sus ideologías, discusiones y concepciones políticas, pero nunca se va a tratar de “técnicos fríamente neutrales”.

En segundo lugar, según López (2013) los alumnos o educandos se consideran como sujetos activos dentro del acto de enseñanza-aprendizaje, que se encuentran influenciados por su entorno, interpretan la realidad y asumen una construcción y reconstrucción de esta, es decir hacen una lectura compleja de la realidad.

A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico, la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad*, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral. (Freire, 1999, p. 68)

En tercer lugar el contenido, material o currículo es “el que deberá lograr la mediación entre intereses y expectativas de educandos, y experticias y perspectivas de educadores. Dicha mediación debe definir propósitos, contenidos, experiencias, materiales y formas de evaluación,

del proceso de enseñanza” (López, 2013, p. 36). Este componente abarca los materiales pedagógicos de apoyo como audiovisuales, textos, entre otros, y dentro de la Didáctica Crítica se entiende por texto “no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje entre otros” (Pinto y Castro, 2003, p. 8).

En cuarto lugar el contexto del aprendizaje va en dos vías, una en cuanto al espacio físico como elemento importante para la práctica educativa en tanto puede influir en el ambiente de confianza, posibilidad de participación, nivel de escucha; y por otro lado, en cuanto al contexto social, político, histórico y económico que va a demarcar ciertas características en el proceso en tanto influirá en la disposición de los educandos frente al aprendizaje (López, 2013).

Por último, las estrategias metodológicas o didácticas hacen referencia a la puesta en práctica del enfoque metodológico de la educación, en este caso como se ha referido desde el principio de la Educación Popular, entonces es clave identificar dentro de las estrategias metodológicas que sean prácticas dialógicas y emancipatorias de acuerdo a esos postulados.

3.1.2. Constitución de sujetos sociales y políticos.

Ahora abordaremos el concepto de *sujeto*, siendo la categoría amplia de la cual se desprenden *ideología*, *escenarios organizativos* y *participación* como elementos profundamente arraigados e incidentes en la constitución de sujetos sociales y políticos. La caracterización del concepto **sujeto** retoma planteamientos hechos por Rauber (2010) y Zemelman (1997), quienes tienen en común entender que el sujeto es un ser social que está y se reconoce como parte de una sociedad, en la que es consciente de su entorno político, social, cultural y económico; de ahí que se caracterice por ser un hombre o mujer histórico y dialéctico, lo cual permea su ser, estar y hacer en la realidad.

En principio se exalta lo expuesto por Rauber (2010), cuando plantea el sujeto se constituye a partir de su intervención en acontecimientos de exclusión y explotación, en los que hombres y mujeres son sometidos de una u otra manera, ya sea mediante procesos de alienación y enajenación, que se expresan a través de elementos como la educación formal, la investigación tradicional y la comunicación hegemónica. El sujeto reconoce las prácticas y relaciones sociales de su entorno, pero no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones, a partir de una praxis (prácticas con sentido) donde le imprime su sello

propio; es decir, puede ser constructor de su realidad conforme a intereses, intencionalidades e ideologías. De ahí que se plantee que la comprensión del ser humano no se puede reducir al plano de las determinaciones estructurales, pues tiene una conciencia particular:

El hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto (...). La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto. (Zemelman, 1997, p. 62).

Por consiguiente, ser sujeto significa recuperar el sentido de la historia, lo que le confiere unas características específicas que le constituyen; siendo un ser actuante y transformador de su entorno, es decir un *sujeto social y político* problematiza, cuestiona y cambia su realidad.

Esto nos lleva al término **ideología**, el cual tiene una amplia gama de interpretaciones históricas, que van desde la determinación social del pensamiento, hasta la idea del despliegue de falsas ideas para el beneficio de la clase dominante, conocida también como la ideología hegemónica, la cual según Althusser (1988) se puede reproducir mediante "aparatos ideológicos", que se presentan bajo la forma de instituciones, entre las que se encuentran: la religión, el colegio, la familia, lo jurídico, la comunicación, entre otros. Generalmente se le ha referido como la manera en que los signos, significados y valores contribuyen a reproducir un poder social dominante. Sin embargo, esta perspectiva abandonará la pretensión unívoca de objetividad de la ideología, para ubicarla desde apuestas políticas concretas que recogen los planteamientos hechos por Gramsci y Marx en su edad avanzada.

Desde Marx (1845) la ideología es la dimensión de las representaciones sociales, las cuales condicionan tanto la definición de lo real como los presupuestos epistemológicos de su conocimiento, esto desenmascara la conciencia como algo meramente puro y transparente, puesto que es parte de un contexto socio-histórico, relacionado con el lugar que se ocupa en la sociedad, los intereses y búsquedas de la vida misma. Se puede decir que Marx citado por Rosental e Iudin (1946), expone que:

La ideología es una representación de la conciencia social, el conjunto de determinados conceptos, ideas, nociones y representaciones. Algunas formas de la ideología tienen que ver las opiniones políticas, la conciencia jurídica, la moral, la filosofía, la religión, el arte. Siendo un reflejo de la vida social, la ideología tiene su base en las condiciones de la vida material de la sociedad, refleja las particularidades del régimen económico y en una sociedad dividida en clases la ideología reviste inevitablemente un carácter de clase. La ideología dominante en la sociedad es

la de la clase que gobierna, la cual utiliza todos los medios de que dispone para imponerla a las demás clases.” (Rosental e Iudin, 1946, p. 151)

Por su parte Gramsci citado por Mouffe (1991) dice que el concepto de ideología da relevancia del mismo para la sociedad civil, pese a ser acuñado muchas veces por los intereses hegemónicos de la clase dominante. Ubica la ideología, no como el instrumento de la reproducción del pensamiento hegemónico, sino como la concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, es decir en todas las esferas de la vida social.

Recogiendo lo expuesto la concepción *político ideológica* se entenderá como la forma en que las organizaciones fundamentan su accionar, partiendo de una representación específica del mundo, que se ubica en un tiempo y contexto particular; la ideología es la perspectiva desde la que se ubican los sujetos para hacer lectura de su realidad, la cual materializan en todos los escenarios de la vida cotidiana, en este caso es el lugar donde se paran para entender y actuar frente a la denominada ideología hegemónica.

Otro de los elementos importantes que se resalta en la constitución de sujetos políticos es su articulación a **escenarios organizativos**, pues según Rauber “Todos los actores sociales deben ser capaces de organizarse con carácter permanente, definir objetivos a corto, mediano y largo plazo y proyectarse hacia la transformación de la sociedad, desarrollando procesos continuos de lucha y conciencia política popular” (2006, p. 23).

La constitución de organización no se reduce a un conglomerado de personas, es una apuesta política colectiva. De ahí que, se retome el planteamiento de Torres (2006), quien expone que las organizaciones entienden que su intencionalidad política no se reduce a "tomar el poder", sino en construir poder colectivamente en todos los espacios sociales, visualizándose como un proyecto alternativo, que permita gestar y desarrollar acciones y/o proyectos coherentes y legítimos en función de unas ideologías y principios, que deben contener esquemas de participación particulares en pro de fortalecer a la población para enfrentar eficazmente sus problemas, a la vez que interiorizan nuevos marcos y modos de presentarse en la sociedad.

En ese sentido, la organización tiene unos conocimientos, ideologías, prácticas y actitudes que le dan a los sujetos orientaciones frente a su vida cotidiana, que ponen a jugar unos valores, representaciones e ideas acerca del Estado, sus instituciones y los territorios.

Aquí se enfatizará en el concepto de *organizaciones políticas* en la medida en que estas configuran apuestas de transformación. Por ende, se presentan como una posibilidad de participación en sus contextos, ya que proporciona a sus miembros una mayor capacidad de incidencia. Además, brinda herramientas para reconocer el carácter político de las diversas esferas de la vida social. Es decir, que las organizaciones se constituyen en espacios de resistencia para confrontar el sistema capitalista, mediante las luchas organizadas y planificadas que apuntan a la construcción de legitimidad para agenciar un cambio que conlleve la creación de un proyecto de sociedad alternativo.

Teniendo en cuenta que la participación aparece estrechamente relacionada con la articulación a espacios colectivos y por ende a la toma de decisiones, es pertinente decir que la **participación** se potencia cuando haya una asociación de seres humanos con objetivos claros.

Hopenhayn (1988) plantea que la participación implica un proceso en el que el sujeto tiene más control sobre su propia vida, lo que toma sentido cuando la población involucrada libera potencialidades previamente inhibidas, dejando de ser mero instrumento u objeto de otros, para convertirse en protagonista, superando la cosificación o despersonalización efecto de la alineación, es decir el ser menos “objeto” parte de no ver disminuido el poder decisorio del mismo, por el contrario ser más “sujeto” se trata de decidir, por eso se menciona la incorporación a dinámicas o procesos sociales como espacios donde se dinamizan sus apuestas. A esto Hopenhayn suma cuatro elementos fundamentales que movilizan el deseo de participación:

- 1) ganar control sobre la propia situación y el propio proyecto de vida mediante la intervención en decisiones que afectan el entorno vital en que dicha situación y proyecto se desenvuelven
- 2) acceder a mayores y mejores bienes y/o servicios que la sociedad está en condiciones de suministrar, pero que por algún mecanismo institucional o estructural no suministra
- 3) integrarse a procesos de desarrollo en los cuales los sectores excluidos se constituyen el chivo expiatorio de sistemas que muchas veces producen más marginalidad de la que disuelven
- 4) aumentar el grado de autoestima “gregaria” mediante un mayor reconocimiento por parte de los demás de los derechos, las necesidades y las capacidades propias. (1988, p. 1)

Es válido decir entonces que la participación tiene una serie de matices vinculados a las intencionalidades, para esta sistematización se retomará lo que Hopenhayn (1988) denominó la *matriz contra-hegemónica de la participación*, una posición crítica a las formas dominantes de participación, fundamentada en la delegación de poder y en la acción individual. En contraste con los modelos dominantes, esta matriz reivindica la escala local, la autonomía de la sociedad civil respecto al Estado y la posibilidad de acción directa y constante en los ámbitos de

participación. Desde esta perspectiva la participación combina dos aspectos: por un lado, la organización y movilización colectiva para presionar al poder central en torno a demandas; por otro lado, la organización para gestionar soluciones concretas a las necesidades de la comunidad. De este modo se entrelaza la escala macro con búsqueda de protagonismo a escala micro.

Rauber (2010) complementa el concepto exaltando que no es suficiente para constituirse como sujeto solo “participar” para ello el ser humano debe hacer un ejercicio consiente, permanente, reflexivo, crítico en espacios de organización político populares, lo que significa que toma consciencia de los factores que le afectan y ponen en un lugar de subordinación, así la persona entra en un proceso concreto de des-alienación, de auto-transformación lo que fortalece y permite llevar a cabo la transformación social y política, en una dimensión crítica y auto-crítica donde ella y él son protagonistas, lo que fomenta y promueve la emancipación y la participación activa de sus integrantes en escenarios de construcción política, social, económica y cultural.

En conclusión, la participación se potencializa mediante la organización, que se consolida con una ideología fuertemente arraigada, aspecto privilegiado para la constitución de sujetos, en tanto se articula el sujeto a la sociedad para crear o gestar propuestas de transformación que movilicen los diferentes sectores sociales por un cambio estructural, donde se garantice el bienestar de las clases populares, su liberación de la explotación y de las clases dominante.

Capítulo IV

Análisis de contexto



Ilustración 4 Instituto Orlando Fals Borda (2015). Sesión Escuela Camilo. Material de archivo.

La Escuela Camilo Torres Restrepo hace parte del eje de formación del Instituto de Investigación y Acción en Procesos Educativos y Sociales-Orlando Fals Borda, el cual se constituyó en el año 2008 como iniciativa de un grupo de personas pertenecientes al movimiento social Minga de Resistencia Social y Comunitaria⁷ que posteriormente se convirtió en el Congreso de los Pueblos⁸.

⁷ Se caracterizó por ser un proceso organizativo de gran magnitud que se empieza a configurar en el 2006 cuando el movimiento indígena, particularmente en el Suroccidente impulsa la articulación de distintos sectores sociales para tomar acciones conjuntas en confrontación con el momento político del país. “Los tres primeros puntos de la Minga [fueron]: Guerra y Derechos Humanos, Modelo Económico y Soberanía Tierra y Territorio, (...) el conflicto social y armado que continúa afectando todas las regiones del país, las políticas económicas que privilegian el capital multinacional y la necia invasión del territorio a través de las políticas de guerra”. (Minga de Resistencia Social y Comunitaria, marzo 2010).

⁸ Es un movimiento social y político que nace oficialmente en el 2010 donde confluyen organizaciones y sectores sociales que le apuestan a construir un Mandato de Mandatos, contrarrestar la legislación del Congreso institucional y luchar por un país para la vida digna, por ello se posiciona como escenario de articulación y resistencia colectiva. (Congreso de los Pueblos, 2010). Este movimiento construye sus reivindicaciones de lo local a lo nacional, para el caso de Cali se gestó desde el 2009 y 2010, configurándose en el 2013 como Congreso de los Pueblos Cali, constituido principalmente por organizaciones participantes de la Escuela Camilo Torres Restrepo.

Durante esa época la Minga de Resistencia Social y Comunitaria se caracterizó por ser convocada principalmente por el movimiento indígena del Norte del Cauca que rápidamente cobra un tinte amplio cuando se convocan diferentes organizaciones de todo el país, lo cual proyectó un escenario de movilización donde se empezó a hablar de la necesidad que el pueblo legislara teniendo en cuenta el contexto represivo del gobierno saliente de Álvaro Uribe Vélez.

Era paramilitarismo puro y duro: masacres, un movimiento social en las calles resistiendo a lo que es la represión más parecido a una dictadura, recuerdo mucho que la Minga indígena, llega a Bogotá, si no me equivoco con 11 muertos. Entrada de las multinacionales, que primero llegaban con el paramilitarismo a despojar y asesinar, luego la fuerza pública a controlar y finalmente, la multinacional a instalarse dentro de un territorio. Era más o menos el contexto en el que nos encontrábamos porque en Colombia siempre ha legislado la clase oligarca, digamos para los objetivos e intereses de la clase oligarca y el pueblo pues siempre ha vivido las consecuencias, entonces se decía que es necesario que exista un escenario que legisle y se caracterice por ser de la clase popular para la clase popular (Equipo del Instituto No. 3, entrevista, 2015)

En el 2009 se empieza hablar ya de Congreso de Pueblos, año en que está naciendo la Escuela Camilo Torres Restrepo, el cual surge como parte de una estrategia que buscaba cualificar a personas pertenecientes a dicho movimiento social y político, específicamente de la ciudad de Cali con la intencionalidad de fortalecer los procesos populares.

4.1. Contexto Institucional

El Instituto Orlando Fals Borda se creó bajo la concepción de ser una organización de apoyo para los procesos de base del Congreso de los Pueblos, dado que no tenía como propósito crear una base propia. Entendiendo que las organizaciones de apoyo como lo es el Instituto, según propone Rodríguez y Bermúdez (2013) están conformadas por personas externas a la comunidad, mayoritariamente por profesionales, quienes apoyaran a las organizaciones de base en este caso mediante capacitación o asesoría, diferenciándose de las organizaciones de base que tienen un carácter social o político más cercano a la comunidad y están conformadas por personas de la misma comunidad.

En coherencia con lo anterior, el Instituto responde a las demandas de cualificación del movimiento social, para lo que fundamenta su accionar en la construcción, consolidación y fortalecimiento de un pensamiento crítico que contribuya a la formación de agentes de transformación de sus realidades para que se constituyan como referentes políticos de sus organizaciones, es decir que la apuesta en últimas es la construcción de dirigentes y líderes del ámbito local, regional y nacional.

En ese sentido, el Instituto formuló cinco principios bajo los que orienta su trabajo: entender la labor formativa como una responsabilidad de tipo colectivo, específicamente en y con la clase popular; la labor se orienta por la solidaridad, el respeto, los intereses colectivos como prioritarios sobre los individuales; la persona debe obrar y asumir sus responsabilidades como ser autónomo; el conocimiento se plantea como construcción colectiva y responsabilidad social e histórica; entender la formación como imperativo para la liberación. (Estatutos, material de archivo Instituto, 2009). En cuanto a sus objetivos el Instituto plantea lo siguiente:

1. Desarrollar procesos de educación formal, no formal e informal sustentados en los principios de la Educación Popular, por esta razón, tendrán como característica fundamental ser procesos de educación para la acción, que aporten a la formación de sujetos críticos y a fortalecer y construir experiencias de organización social.
2. Superar la fragmentación de las diferentes formas de construcción de conocimiento, generando espacios democráticos y participativos que posibiliten diálogos de saberes a través de procesos de investigación social crítica.
3. Aportar a la construcción de procesos de comunicación alternativa y popular que permitan evidenciar, socializar y difundir los conflictos y problemáticas sociales, al igual que fortalecer las experiencias de organización y las identidades culturales. (Estatutos, material de archivo Instituto, 2009)

En coherencia con lo propuesto se construyeron tres líneas de acción: investigación, comunicación y formación:

Investigación. Esta línea se planteó como una herramienta teórica, metodológica y técnica que apunta a generar conocimientos sobre una realidad conflictiva en particular y buscar la transformación de la misma. Esta postura asume el conocimiento como un ejercicio de poder, siendo así un insumo que pueda traducirse en el planteamiento de estrategias para la acción colectiva, por tanto, se pretende ir más allá de producir o generar el gran conocimiento, es decir valorar la investigación como un instrumento que sirve para la transformación de realidades.

En esta línea se plantean tres estrategias que son:

- **Cualificación interna:** donde se trabaja el afianzamiento del equipo en aspectos de investigación social.
- **Fortalecimiento de la Escuela:** donde el equipo asume el direccionamiento de la formación en investigación social de la Escuela de formación política del Instituto. También de las otras iniciativas de formación como los seminarios y el Curso Urbano de Dirigentes Políticos del Suroccidente.

- Acumulación de avances en investigación: donde se retoman los proyectos formulados en los espacios de formación, teniendo en cuenta que tengan la intencionalidad de darles continuidad. (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009).

Comunicación. Se constituyó para aportar en la construcción de procesos de comunicación alternativa y popular que permitieran evidenciar, socializar y difundir los conflictos y las problemáticas sociales, para fortalecer las experiencias de resistencias y las identidades populares. Esta línea de acción se creó con la tarea inicial de ser un órgano amplio de difusión y en este momento (2017) se dinamiza mediante un espacio llamado “Editorial La Fogata” en el que se han publicado diversos libros que recogen y rescatan experiencias de resistencia de pueblos latinoamericanos y una línea de libros infantiles.

Formación. Esta línea se creó con el propósito de brindar elementos conceptuales y prácticos que se constituyeran como herramientas políticas para los integrantes de organizaciones sociales mayoritariamente pertenecientes al Congreso de los Pueblos, bajo el concepto de la batalla de ideas, en donde la educación es un instrumento indispensable en la disputa por el poder.

Desarrollar procesos de educación formal, no formal e informal sustentados en los principios de la Educación Popular, por esta razón, tendrán como característica fundamental ser procesos de educación para la acción, que aporten a la formación de sujetos críticos y a fortalecer experiencias de resistencia. (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2010).

- En esta línea de acción se desarrolla un proyecto educativo amplio que integra la realización de tres niveles de formación, encontrándose la Escuela Camilo Torres Restrepo en un nivel local, seguido del Curso Urbano de Dirigentes Políticos del Suroccidente, un nivel de articulación regional; y la Escuela Nacional Orlando Fals Borda como espacio en el que confluyen siete ciudades del país. Estos espacios se proponen trabajar en torno a temáticas de interés para los procesos organizativos y son dirigidos a las bases del Congreso de los Pueblos.

Esta la línea de acción ha sido la más permanente y estable del Instituto logrando articulación con otros escenarios en clave de configurar un sistema de formación que va de lo local, a lo regional y a lo nacional con procesos similares.

4.2. Caracterización del equipo profesional de la Escuela

La Escuela se ha visto incidida en su orientación y dinamización por personas que han trasegado por el Instituto, razón por la que se debe explicar el funcionamiento de este para aterrizar de forma clara el equipo profesional encargado de la formación. El Instituto

inicialmente tuvo una estructura organizativa que contaba con las siguientes instancias: “a) Coordinación general, donde participan todos los miembros de los tres equipos de trabajo, b) Coordinadores por eje, c) Equipos de trabajo por ejes”. (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009)

Diagrama 3

Estructura organizativa



Nota: Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009).

En principio hubo tres equipos de trabajo, uno por cada eje de acción: comunicación, formación e investigación; estos tenían dinámica propia y se articulaban mediante el equipo coordinador general donde se centralizaba y unificaban las apuestas políticas, este espacio tenía como criterio estar conformado por uno o dos representantes de cada uno de los ejes de trabajo. Gran cantidad de los integrantes del Instituto hacían parte de otros procesos organizativos, siendo compromiso de todos aportar en calidad de apoyo a la realización de la cohorte de la Escuela en el 2009. Para esta fecha se encontraban Héctor Castro, Luis Peña, Laura Moreno, Juan Bautista Jaramillo, Cristina Castro. (Ver apéndice F).

Esta estructura organizativa funcionó hasta el 2011, momento en que se retiraron varios de los fundadores y los equipos se vieron bastante diezmados en su participación, pues muchas de las personas priorizaron las tareas de su organización social y dejaron el Instituto.

Con ese panorama se tomó la decisión de crear un solo equipo que diera respuesta a las demandas generales del Instituto: “son pocos para cubrir todas las necesidades del instituto-de

los diferentes espacios” (Memoria asamblea, material de archivo Instituto, 2011), razón por la que a partir de ese momento se constituyó un solo equipo conformado por Zulma Toro, Ana María García, Miriam Ruiz; si bien el equipo quedó con la responsabilidad de asumir todas las tareas del Instituto, priorizó el eje de formación por ser el de mayor desarrollo, de tal forma que se encargó de la dinamización de espacios como la Escuela Camilo Torres Restrepo. (Memoria asamblea, material de archivo Instituto, 2011).

Después de intentar darle inicio a una nueva cohorte de la Escuela en el año 2012, esta no llegó a tener desarrollo debido a las dificultades al interior del equipo profesional, lo que generó la salida intempestiva de Miriam Ruiz, quien había asumido la coordinación del Instituto.

Para finales del 2012 y comienzos del 2013 Cristina Castro (Trabajadora Social) y Juan Bautista Jaramillo retomaron el trabajo con el Instituto y se logró reactivar la Escuela, pero este último no pudo continuar por mucho tiempo pues se va del país y a su regreso no se dio una rearticulación al equipo. Para esa época, también entró a apoyar el área de formación Fabián Mancipe, quien llegó como delegado del Colectivo de comunicación Zona Pública.

Para el 2014 se configuró un equipo en el que tuvieron continuidad Cristina Castro y Fabián Mancipe, e ingresaron Félix Narváez y Paola Gutiérrez, quienes habían sido escuelantes invitados para la cohorte 2013, pero al poco tiempo se retiraron por cuestiones laborales. Ese mismo año llegó la practicante de Trabajo Social, quien se articuló al equipo de formación para apoyar la Escuela durante la cohorte 2015, además ingresaron nuevos integrantes al equipo: Carolina Blanco y Lady Johanna Betancourt, profesionales de Trabajo Social. En ese sentido, se evidencia que tanto los integrantes del equipo coordinador general como del equipo de formación han fluctuado a lo largo del tiempo.

Finalmente es relevante exaltar los siguientes aspectos en el equipo profesional que ha dinamizado la Escuela:

- Ha sido un proceso de carácter interdisciplinar que ha involucrado diversas ramas del conocimiento y amplitud de saberes. Aunque con gran regularidad relacionados con las Ciencias Sociales y Humanas.
- Los equipos han sido cambiantes, ya sea por cuestiones personales o en el caso de quienes estaban como delegados de organizaciones, por compromisos con sus espacios de base. Salvo Cristina Castro (Trabajadora Social) y Fabián Mancipe (Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales), quienes asumieron la orientación de la Escuela durante las cohortes:

2013, 2014 y 2015.

- A partir del 2013 se denota una mayor participación por parte de Trabajadoras Sociales (estudiantes o profesionales) en la construcción y dinamización de la Escuela, quienes desde una postura crítica han contribuido a la experiencia, de igual manera, se visibiliza el aporte de diversos profesionales y militantes del movimiento social Congreso de los Pueblos.

4.3. El contexto de la experiencia

4.3.1. Escuela de formación política Camilo Torres Restrepo.

El Instituto Orlando Fals Borda tiene antecedentes en lo que fueron las experiencias del Instituto Nacional Sindical⁹ y Maloka¹⁰ en Cali, organizaciones creadas con la intencionalidad de fortalecer la formación política de los procesos populares. Con su desaparición del ámbito local, quedó la necesidad de continuar impulsando espacios que cumplieran el mismo objetivo, es así como nació en 2009 el Instituto, cuya primera tarea fue sacar adelante la Escuela Camilo Torres Restrepo después de que se realizara un diagnóstico que arrojó debilidades en términos de articulación en la formación, la investigación y la comunicación.

Había en ese momento varias preocupaciones, una primera preocupación era el tema de la formación política, entendiendo que todas las organizaciones necesitábamos tener una formación política y se venía tratando de hacer, pero separadamente, o sea estudiantes hacían sus escuelas, la gente de Derechos Humanos buscaban sus talleres, los mismos comunicadores buscábamos cómo formarnos, pero eran acciones aisladas y digamos que a veces débiles (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2014)

En ese sentido, se propone la Escuela con la idea de generar un espacio de diálogo de saberes que permitiera la socialización de experiencias de la vida organizativa de los sujetos, apuntando a la construcción colectiva de conocimientos desde la praxis en una relación de intercambio

⁹ “El Instituto Nacional Sindical INS, fue fundado el 1º de mayo de 1965 por organizaciones sindicales, agrarias y con la participación de varios intelectuales ligados a los movimientos sociales, con el objetivo de desarrollar procesos educativos al interior del movimiento social colombiano, y con ello elevar la capacidad de gestión y de lucha de los trabajadores”. (Corporación para la Educación el Desarrollo y la Investigación Popular CED-INS, s.f.). Sus principales áreas de trabajo estuvieron dirigidas a la educación, capacitación y asesoría a los sindicatos en sus diversos campos de acción. A partir de 1987 deciden ampliar su trabajo a otras organizaciones sociales especialmente barriales, campesinas y cooperativas.

¹⁰ Según Laura Moreno, ex integrante del Instituto, Maloka fue un espacio de formación política que tuvo lugar en Cali entre los años 80 y 90, desde allí se dinamizaron diversas iniciativas de formación, capacitación e investigación sobre la realidad social del momento, participaban sectores sociales propios del contexto de ciudad (barrial, estudiantil, obrero).

teórico-práctico y ético-político. De ahí que se propusiera guiarse desde los postulados de la Educación Popular, que se enfoca en la construcción de pensamiento crítico para el fortalecimiento de los procesos de resistencia, pues los espacios educativos predominantes en la sociedad solo cumplían con el papel de formar desde un punto de vista académico, económico y científico, dejando de lado los aspectos referidos a lo político, ético, estético, cultural y social, lo cual terminaba formando seres humanos desde intereses específicos que responden a la concepción del poder de una determinada clase que "gobierna para sí en nombre de todos". (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009).

El proceso de construcción de la Escuela encontró experiencias heterogéneas que revelaron múltiples intereses y saberes, esto puso como desafío encontrar desde lo educativo uno o varios modelos pedagógicos que permitieran el reconocimiento de concepciones y conocimientos de una multiplicidad de sujetos sociales. Con ese panorama la Escuela se encaminó como un escenario de formación local que se proyectaba hacia lo regional y nacional mediante el desarrollo de una formación política integral que pretendía aportar herramientas en el análisis de realidad y la concienciación de los sujetos para la reflexión crítica y autocrítica a fin de agenciar procesos de transformación. Esto con la pretensión de romper la concepción de la educación bancaria que, para Freire (1999), es un instrumento de opresión que no permite la liberación del ser humano.

En este punto se hace necesario retomar que las propuestas de Educación Popular riñen con la educación bancaria en cuanto que en nuestros procesos educativos los sujetos en formación no son concebidos como instrumentos que pueden ser llenados de conocimientos. Difieren en tanto a que la educación impartida por una ideología dominante se caracteriza por ser una práctica autoritaria y de traspaso unilateral de conocimiento, sin reflexión ni crítica. La Educación Popular o liberadora, en cambio, se caracteriza por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión. A través de la superación de la contradicción educador - educando, nadie educa a nadie, sino que todos se auto educan y generan conocimiento popular y colectivo. (Documento formación, material de archivo Instituto, 2009, p. 12)

En ese sentido, la filosofía de la Escuela es constituirse como un espacio donde los sectores sociales organizados desarrollen, expresen, critiquen, enriquezcan y reformulen colectivamente su conocimiento, formas de aprender y de explicar los acontecimientos de la vida social como conocimiento que surge de la experiencia, lo cual debería reforzar el poder de transformar la sociedad. Esto en tanto se adquiere un conocimiento que aumenta la capacidad de disentir y rechazar los modelos hegemónicos impuestos y fortalece el poder de decidir, lo cual recoge la premisa planteada por Freire (1968) de que nadie libera a nadie, pero nadie se libera solo.

La formación le permite a los sujetos y colectividades dotarse de actitudes necesarias para la transformación, como la crítica, la comprensión de la realidad y nos ayuda a clarificar cada vez más que tipo de sociedad es la que queremos y necesitamos. De esta manera es posible entender lo que se necesita para transformar las actuales condiciones políticas, sociales y económicas y poder, así de manera grupal comprometernos en objetivos cada vez más claros desde el lugar que ocupemos y las actividades que desarrollamos. (Relatoría 19 de noviembre, material de archivo Instituto, 2011, p. 3)

En coherencia con dicha filosofía la Escuela se caracterizó, según información del Instituto Orlando Fals Borda (2009), por ubicarse en una concepción de educación crítica, estratégica y popular que aporta a la y transformación social al ser una propuesta ideológica que construye conocimiento propio sustentado en un proyecto político intersectorial que se enmarca en el campo de la batalla de ideas. Esto se condensa en los objetivos de la Escuela:

1. Propiciar encuentros de formación dirigidos a los procesos organizativos de la localidad con el fin de profundizar en el análisis crítico de la realidad.
2. Fortalecer la conciencia político-ideológica de las personas que hacen parte de las organizaciones de base de la localidad.
3. Contribuir a la articulación de los procesos sociales y populares de la localidad. (Formación Escuela Camilo Torres Restrepo, 2014)

Finalmente, la proyección de la Escuela a largo plazo apunta a convertirse en una Institución Educativa con soporte en los requerimientos legales para avanzar en la idea de conformar una Universidad Popular donde se puedan generar espacios de educación formal, no formal e informal y teniendo en cuenta el contexto de este momento se pretende que sea desde una caracterización urbana para que forme a organizaciones y sujetos que construyen apuestas de resistencia en y para la ciudad. (Memoria asamblea, material de archivo Instituto, 2010).

4.3.2. Actores de la experiencia.

En lo recorrido por la Escuela Camilo Torres Restrepo es posible identificar cuatro tipos de actores que han sido centrales en el desarrollo del proceso:

Equipo de formación. Son los responsables de planificar, coordinar y proyectar la totalidad del desarrollo del proceso, ello implica la formulación del plan de estudios, la convocatoria de escuelantes, la realización de la inscripción, la coordinación de la metodología para cada una de las sesiones, la evaluación final con los asistentes, el equipo, y la evaluación por módulos.

Generalmente ha sido integrado por profesionales de las Ciencias Sociales con formación y experiencia política, en todos los casos afines al Congreso de los Pueblos. A partir del 2013 es el mismo equipo que se encargó de la dinamización de todas las tareas del Instituto.

Facilitadores. Este actor ha tenido una amplia y cambiante caracterización de sujetos entre los que se encuentran profesionales o académicos de áreas del conocimiento relacionadas con las temáticas que se abordan en la Escuela; militantes del movimiento social egresados de la Escuela local y que se encuentran en procesos de formación avanzados (Escuela Regional o Escuela Nacional); y escuelantes activos, quienes en algunos casos asumieron la responsabilidad en representación de sus organizaciones de base.

Escuelantes. Corresponde a los participantes del proceso de formación, que hasta el año 2014 fueron únicamente delegados de las organizaciones pertenecientes al Congreso de los Pueblos. En el 2015 se posibilitó la participación de personas no organizadas, afines a las políticas del Instituto, que tuvieran la intencionalidad de acercarse a espacios organizativos.

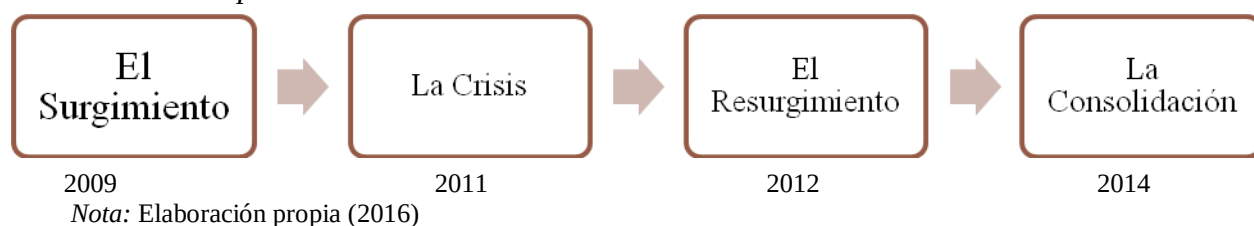
Organizaciones de base. Son todos los procesos sociales que realizan trabajos de base en diferentes sectores como: estudiantil, juvenil, sindical, político, barrial, entre otros, que tienen como principio organizativo acoger planteamientos y propuestas de transformación para la sociedad. Todos estos actores hacen parte del movimiento social y político Congreso de los Pueblos, a excepción de los facilitadores pues algunos lo eran y otros no. Sin embargo, todos son afines a las propuestas de educación liberadora y construcción de nuevas democracias.

4.3.3. Línea de tiempo.

La Escuela en su trasegar ha tenido momentos de ascenso y otros de descenso que se pretenden recoger a continuación en cuatro etapas:

Diagrama 4

Línea de tiempo



Momento de surgimiento. Este se dio en el 2009 después de la participación de Juan Bautista Jaramillo en una Escuela sindical, lo cual le dejó la inquietud de formación para luego crear el proceso de formación multisectorial, que se denominó oficialmente Escuela Local Camilo Torres Restrepo.

Allí se convocó a otros profesionales y militantes de las organizaciones de base, con quienes se conformó el primer equipo, el cual quedó en cabeza de Luis Peña y Juan Bautista Jaramillo. Luego se hizo la convocatoria a la primera cohorte de la Escuela (2009-2010) que tuvo una duración aproximada de un año y medio, siendo la más larga de todas. En este primer espacio participaron todas las organizaciones¹¹ articuladas a Congreso de los Pueblos de la localidad.

El Instituto inicialmente pensó estratégicamente en la posibilidad de que en un momento determinado se diera el salto a conformarse en una Institución de Educación Superior Popular con una estructura que partiera de formación local, regional y nacional. Por eso iniciamos con una Escuela local que desde siempre se llamó la Escuela Camilo Torres Restrepo, que tuvo un punto de referencia clave pues cuando se realiza la Escuela sindical se evidenció la necesidad de un proceso formación política. (Ex Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2015)

Luego varios de estos fundadores se retiraron del proceso, lo que provocó una transición que dio lugar a la reconfiguración del equipo.

Momento de la crisis. En un segundo momento se comenzó a generar una serie de situaciones que obstaculizaron las labores del Instituto en general:

Ese momento de crisis en el Instituto, yo le llamo crisis porque lo que voy a plantear acá no era solo alrededor de esa dinámica, sino alrededor del Instituto que se tenían conflictos, se tenían conflictos personales, formas diferentes de ver y para dónde direccionar el Instituto, resistencia de algunas organizaciones frente al Instituto, entonces era un momento medio difícil para el espacio de trabajo. (Equipo Instituto, No. 3, entrevista, 2014)

Esto afecta la Escuela Camilo Torres Restrepo pues al intentar realizar una cohorte en el año 2011, y aunque intentó retomarse nuevamente en el 2012, no logró desarrollarse, por esas diversas dificultades derivadas de los conflictos internos que tenía el Instituto, la poca acogida de la Escuela y un momento electoral, aspectos que no brindaron las condiciones para darle continuidad al proceso, de ahí que no se incluya como cohorte en esta sistematización.

Se dio inicio a la nueva cohorte a la cual llegaron siete personas como educandos y del equipo de apoyo seis facilitadores. Se logró desarrollar el primer módulo de Realidad Social Colombiana y se cuenta con los insumos necesarios. Se vio la necesidad de llevar la Escuela a los procesos comunitarios, en este sentido, el primer módulo de teoría organizativa se desarrolló en el consejo comunitario del barrio La Playa. A raíz del contexto electoral se detuvo la Escuela, pero está el compromiso de continuar (Relatoría, material de archivo Instituto, 2011, p. 3)

Luego hubo una asamblea realizada por el equipo del Instituto y posterior a esta se dio la

¹¹ Las organizaciones se mencionan y caracterizan de forma detallada en el capítulo V “Pedagogía de la revolución” aparte 5.2.2 “Participación en escenarios político organizativos”

salida de Miriam Ruiz, quien hasta entonces había ocupado el cargo de presidenta, por reclamos de fundadores con respecto al trabajo que ella venía desempeñando. “Después de esta reunión las compañeras del equipo deciden renunciar al Instituto y eso agudizó la crisis, porque ahora eran las mismas dificultades menos las compañeras, es mucho más difícil porque era con menos gente”. (Equipo Instituto, No. 3, entrevista, 2014)

Todas estas dificultades se materializaron en diversidad de escenarios, lo que incluyó a Congreso de los Pueblos en donde hubo varias organizaciones que se reconfiguraron y otras abandonaron; sin embargo, un grupo se articuló bajo el común denominador de proyectar trabajo para y con contextos urbanos, espacio en donde se recogió la Escuela Camilo Torres Restrepo.

Momento del resurgimiento. Para este tiempo regresó Cristina Castro, quien asumió de la mano de Fabián Mancipe, la reconfiguración del Instituto y el lanzamiento de una nueva cohorte de la Escuela, que recogiera a las personas que estaban ingresando a los nacientes o disminuidos procesos de Congresos de los Pueblos Cali. Muchas de las organizaciones de base demandaron procesos de formación que les permitieran una cualificación para empezar -casi de cero- un proceso de crecimiento cuantitativo y cualitativo. En este marco se inició un nivel básico de formación que dio lugar a la segunda cohorte.

Las escuelas se empiezan a desarrollar de nuevo en el 2013, un primer ciclo como yo lo nombraba fue muy informal. El segundo ciclo de la Escuela que es en el segundo semestre del 2013 lanza por decirlo así, una nueva cohorte de la Escuela Camilo Torres que es donde participamos y a partir de ahí pues ya se empieza a configurar toda la serie de ciclos que ha tenido la Escuela Camilo (Equipo Instituto, No. 3, entrevista, 2014)

En esa época aún quedaban rezagos de la crisis, pues todavía no había un equipo estable que asumiera las tareas de la Escuela y los asistentes a la misma no eran recurrentes.

Momento de Consolidación. Inició en el 2014 con la continuidad del proceso de formación del 2013, se consideró un nivel de profundización o tercera cohorte de la Escuela, que se buscó brindar contenidos de mayor densidad. Allí continuaron varios de los escuelantes que habían participado el año anterior e ingresaron algunos nuevos, en el caso del equipo se mantuvieron algunas personas y otras apoyaron transitoriamente.

Para el 2015 se contó con un equipo mucho más estable y hubo un aumento sustancial del equipo propio del Instituto, lo que permitió plantear la sistematización de la experiencia con el apoyo de la practicante de Trabajo Social. Por otro lado, se evidenció una renovación generacional de los escuelantes que daba cuenta del crecimiento de las organizaciones de base.

Estamos tratando de armar un equipo en el Instituto que pueda poner andar la Escuela, que esté constantemente evaluando. Y a medida que ha ido pasando el tiempo creo que hemos ido consolidando más estos insumos, ya hoy contamos por ejemplo con programas por módulo, con metodologías por cada módulo, con materiales de lectura que se asigna por clase. Entre el 2013 y el 2015 ese proceso se ha ido puliendo perfeccionando y hemos ido aprendiendo de la experiencia. (Equipo Instituto, No. 1, entrevista, 2015)

Retomando lo expuesto, se concluye que para efectos de esta sistematización solo se tendrán en cuenta cuatro cohortes de la Escuela, es decir todas aquellas que concluyeron sus procesos, en este caso las cohortes del 2009-2010, 2013, 2014 y 2015.

Además, es relevante hacer mención que en cada una de las cohortes se han seguido los siguientes pasos: i) planificación, se construye el programa de la Escuela; ii) convocatoria, se avisa a todas las organizaciones de base las fechas de inscripción e inicio; iii) reunión con organizaciones de base, allí se establecen los acuerdos mínimos y se invita a participar; iv) inscripción, se reciben las fichas de inscripción de los delegados por organizaciones e invitados; v) desarrollo de la Escuela, se dan los contenidos establecidos; vi) evaluación por módulos, es simultáneo al desarrollo de la Escuela y consiste en ser un proceso de crítica y autocrítica que se realiza al finalizar cada cohorte; vii) evaluación final, espacio de reflexión de la globalidad de la Escuela, se realiza tanto con los escolarantes como con el equipo dinamizador de la misma, allí también se hace una proyección para próximas cohortes.

Diagrama 5

Desarrollo de las cohortes



Nota: Elaboración propia (2016)

Para concluir se puede decir que la Escuela se ha venido forjando una experiencia de carácter formativo con la entrada y salida de varias personas encargadas de dinamizar los espacios de encuentro, ha sido posible evidenciar cómo en el tiempo se han tenido algunos cambios en cuanto estructura organizativa, perfiles de los integrantes y desarrollos de las escuelas, lo que la convierte en una iniciativa de transformación que ha logrado mantenerse viva y que hoy sigue proyectando mejorar.

Cada cohorte es una oportunidad para aprender del proceso, evaluar e ir puliendo, por eso esta sistematización retoma las distintas cohortes en clave de análisis de la pedagogía que las orientó y su relación con los sujetos sociales y políticos que participaron.

Capítulo V

Pedagogía de la revolución



Ilustración 5. Instituto Orlando Fals Borda (2015). Sesión Escuela Camilo. Material de archivo.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2005, p. 55)

La pedagogía de la revolución se entiende como una labor en doble vía: la primera se caracteriza por la reflexión pedagógica donde analiza cómo se ha venido realizando el proceso, lo que implica las herramientas, estrategias, recursos materiales y humanos utilizados en la Escuela, aspectos que se trabajarán en el apartado Proceso de Formación Política.

Simultáneamente está la praxis, la materialización del conocimiento y su despliegue en los escenarios en los que actúan los participantes, lo cual muestra la constitución de sujetos sociales y políticos, lo que se tratará en el apartado de Sujetos para la Transformación. Así la pedagogía se entiende como elemento integral que se pregunta por el *cómo* y el *para qué*, un reto complejo de sumir en tanto:

Pensar en una pedagogía para la revolución, en tiempos donde es difícil vislumbrar horizontes y sueños nuevos, en una época donde las propuestas pedagógicas cuentan con pesados aparatajes económicos instrumentales (...) resulta una tarea de profundo compromiso político y de responsabilidad con los procesos que agenciamos. Por ello es una propuesta con pleno sentido,

precisamente por la dura realidad de globalización económica, donde la educación está regida por la libre competencia, la calidad y excelencia neoliberal. La pedagogía crítica revolucionaria es entonces una posibilidad necesaria. (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009)

La pedagogía es por ende un acto de revolución, en tanto creador, estimulador de la reflexión y de acción frente a la realidad, que responde a la vocación de seres humanos críticos con su contexto y en una búsqueda transformadora. De ahí que se considere según Freire (2004) a la educación como una forma de intervención en el mundo, que va más allá del conocimiento de contenidos dado que implica la reproducción de la ideología dominante o como se pretende en este caso su desenmascaramiento.

Esto señala la pedagogía que subyace en la Escuela, bajo la premisa de la Educación Popular que implica en términos reflexivos y pedagógicos no sólo preguntarse “por el cómo (metodología), sino también por el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), por el dónde (ámbitos), por el con quiénes (sujetos educativos) y por el qué (contenidos)” (Torres, 2012); en vista de que se pretende que la formación constituya sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias.

En consecuencia, la educación no es neutra bajo ninguna circunstancia, razón por la cual los procesos formativos deben ser considerados políticos, ya sea que propendan por una ideología u otra. Por ello es clave evaluar el papel de los sujetos que ahí actúan, y es de especial interés para observar el quehacer del equipo del Instituto, para identificar el componente profesional y sus propuestas, dado que en la Escuela convergen actores de diferentes disciplinas y particularmente del Trabajo Social, profesión que genera interrogantes frente a su intervención por: “la reflexión en torno a su labor educativa y concretamente al papel instrumental que ha venido desempeñando, interesándose además por procesos que generan transformación social más allá de las aspiraciones de previsibilidad institucional” (Bermúdez, 2008, p.12).

En general, la pedagogía de la revolución invita a romper estereotipos y paradigmas hegemónicos de saber y del quehacer siendo un frente más de lucha para quienes optan por propuestas alternativas de sociedad de camino a la construcción de una revolución que en palabras de Fidel Castro Ruz es:

Revolución: Es sentido del momento histórico; es cambiar todo lo que debe ser cambiado; es igualdad y libertad plenas; es ser tratado y tratar a los demás como seres humanos; es emanciparnos por nosotros mismos y con nuestros propios esfuerzos; es desafiar poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional; es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio; es modestia, desinterés, altruismo, solidaridad y heroísmo; es luchar con audacia, inteligencia y realismo; es no mentir jamás ni violar principios éticos; es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y

las ideas. Revolución es unidad, es independencia, es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo, que es la base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo y nuestro internacionalismo. (2000, párr. 1)

5.1. Proceso de formación política



Ilustración 6. Instituto Orlando Fals Borda (2014). Entrega de diplomas 2014. Material de archivo.

En este apartado de la sistematización se da cuenta del proceso formativo desarrollado en la Escuela Camilo Torres Restrepo, aludiendo a la experiencia en clave de reflexión crítica en las cohortes del año 2009 al 2015.

En principio conviene subrayar que el Instituto (2009) entiende la formación como un aspecto fundamental para la construcción de una nueva sociedad, que requiere deconstruir las bases ideológicas y políticas recibidas, pues brinda insumos para transformar las condiciones políticas, sociales y económicas y poder así de manera grupal comprometerse en objetivos claros desde el lugar que se ocupa y las actividades que se desarrollan.

Esto hace que su proyecto formativo sea político-pedagógico, según Mejía (2015) no se puede desligar lo uno de lo otro, ni lo político le viene desde afuera a la formación, esta es política en sí misma y en su accionar construye resistencia, razón por la que sus dispositivos y procesos deben ser revisados en cada acción para que se construya efectivamente el empoderamiento de los excluidos, segregados y dominados.

En los procesos formativos se ponen en interacción diversos elementos con base a los cuales está estructurado el capítulo, donde se hace la reflexión crítica frente a la relación de profesores y alumnos, que se describirán en el texto como facilitadores y escuelantes dado que así los refieren los actores de la experiencia; se tendrá en cuenta la convocatoria; los contenidos y materiales didácticos; el contexto del aprendizaje donde se incluye la logística, el espacio físico y horarios; la estrategia metodológica; y por último un balance del proceso pedagógico basado en la Educación Popular que orientó la Escuela.

5.1.1. Contexto del Aprendizaje.

Los procesos de formación se encuentran altamente incididos por las condiciones en las que se desarrollan, la Escuela Camilo Torres Restrepo no está exenta, por lo que resulta pertinente caracterizar el contexto del proceso, con el objetivo de dar cuenta de los múltiples factores que lo afectan y la manera cómo lo hacen, dado que esto conlleva amplias reflexiones que van desde elementos estructurales hasta cuestiones cotidianas. Se aclara que se hará énfasis en los aspectos más particulares con la idea de mirar prácticas recurrentes y propias de la experiencia.

Por tal razón que el deterioro o la potencialidad de las condiciones de la experiencia alteren el proceso formativo en tanto se considera que hay un efecto directo sobre el aprendizaje. Bajo este supuesto se tendrán en cuenta aspectos como: los lugares, los horarios y la forma cómo se hizo la convocatoria. En primer aspecto es el *contexto físico*, es decir los lugares donde se realizaron las escuelas, el que se entiende como:

El lugar específico donde existen y desarrollan condiciones de aprendizaje, se consideran los espacios físicos como condiciones que propician las actividades del pensamiento de los alumnos, por lo tanto, si se origina un buen clima, dentro del ambiente se dará un aprendizaje eficaz, dependiendo de la relación entre alumno-maestro, alumno-alumno. (Rodríguez, s.f., párr. 13)

El 2009 tuvo un carácter itinerante con la intencionalidad de rotar en los espacios de las organizaciones que convergieron en la misma, de tal forma que alternaron por¹²: Cidelpa, sindicato donde se reunía el Comité de Solidaridad con Presos Políticos; Nomadesc, que para este tiempo tenía una sede en el barrio San Fernando; Cecucol, sede de una organización barrial

¹² Las organizaciones en mención se describirán de manera detallada para efectos de análisis en el apartado “Participación en escenarios político organizativos”. Se nombran en este apartado para referenciar los lugares donde se dieron las sesiones.

ubicada en Los Chorros; Universidad del Valle, lugar de trabajo político de Sintraunicol y la WC (organización estudiantil de la época).

“Las reglas del juego eran que la Escuela fuera itinerante y esto tenía un propósito pedagógico y formativo, y era que cada organización recibía a los escolarantes y los responsables del módulo eran las organizaciones” (Ex equipo No. 3, entrevista, 2015). Lo anterior denota la idea de responsabilizar a las organizaciones y darles un lugar de reconocimiento, lo cual se materializa cuando estas fungen como anfitrionas, no solo del escenario físico, sino de las temáticas. Sin embargo, esto no permite generar un arraigo que tenga en cuenta las condiciones básicas para el proceso formativo como tal, aunque sí propicia de forma vivencial el acercamiento a diversos territorios, lo que en sí mismo se constituye en una posibilidad de aprendizaje; esto puede ser confuso para el escolarante pues no crea una referencia y puede asociarse con informalidad.

En cuanto al año 2013 la Escuela se desarrolló en su totalidad en la casa del Instituto que se ubicó en el Distrito de Agua Blanca, barrio El Poblado II de la comuna 13. Ese año se buscó aproximar las organizaciones sectoriales (estudiantes, jóvenes, comunicadores) con los procesos territoriales, por lo que se decidió alquilar una casa en un sector popular. Esta situación trajo ambivalencias, ya que en esa búsqueda de ser coherentes y aproximarse al “pueblo”, la realidad fue que ese contexto resultó ajeno a los escolarantes.

Pues en el 2013 teníamos casa en un barrio popular y lo que decía mucha gente era “no, yo no voy por allá porque me roban” los que estábamos haciendo la Escuela sacamos la conclusión que si estamos haciendo trabajo de base, estamos en una organización y no podemos trabajar con la gente de los barrios pues no estamos haciendo nada, y es que era necesario que ese trabajo lo sacáramos al barrio, pero el contexto de la casa sí era un poquito peligroso, igual le decíamos a las personas “bueno, pues sí, chévere que sea en San Antonio” donde estamos acostumbrados, pero creíamos que debíamos salir de ese confort, pues esto nos ponía en otras realidades (Evaluación escrita cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2014)

Además, el Instituto estaba recién recuperándose de su crisis y no contaba con muchos recursos y aunque este escenario proporcionaba un lugar de referencia para la Escuela no tenía elementos esenciales para el desarrollo de la misma “no había sillas suficientes y la gran mayoría estaba en el piso, creo que ahí hay una situación, puede ser bien para algunos, pero más de dos o tres personas puede ser algo difícil” (Facilitador No. 1, entrevista, 2015). Otro aspecto que destacan los participantes es el tema del transporte, pues esta ubicación dificultó para muchos la llegada “la ubicación física de la Escuela era compleja, a pesar que entendíamos la idea de hacer

la Escuela en un entorno popular, eso implicaba también dificultades de transporte”. (Escuelante No. 1, entrevista, 2014).

Los escenarios de aprendizaje deben ser flexibles y pertinentes para su uso, estos tienen que cumplir con requisitos mínimos que propicien el proceso y ahí fueron varios los factores que no se cumplieron, dado que no se tuvo presente la actividad y/o temática para la selección del espacio físico, ni se contó con el mobiliario necesario, y lo más importante el lugar no se correspondió con las características y perfiles de los participantes, ya que no se les facilitó su llegada y por el contrario el criterio de acercarse a los sectores populares resultó discordante, pues si la intencionalidad fue llegar a sectores vulnerables el hecho de que la casa del Instituto se ubicara en determinado lugar fue insuficiente y no lo resolvió por sí solo; esta pretensión tiene fundamentalmente que ver con los sujetos que participaron y la realidad es que los escuelantes eran agentes externos a ese contexto, pues la Escuela no invitó a sujetos del barrio, siendo un esfuerzo infructuoso para las partes involucradas.

En el 2014 la Escuela tuvo varios escenarios, uno de ellos continuó siendo la casa ubicada en el barrio El Poblado II donde se reiteraron los problemas ya mencionados. También, se recurrió a la Universidad del Valle donde se usaron salones de la Facultad de Humanidades, que solucionaron asuntos como el mobiliario “habilitamos un espacio en la Universidad del Valle, pues está pensada para la formación entonces los espacios reúnen todas las condiciones” (Facilitador No.1, entrevista, 2015); además se utilizó el auditorio de la Escuela de Idiomas de la Universidad (Auditorio “CREE”) para las videoconferencias con los ponentes internacionales. Esta cohorte tuvo dos salidas de campo, que propusieron espacios abiertos, lo que sacó la formación de las aulas tradicionales: la primera salida fue al Asentamiento Brisas de Comuneros¹³ donde se realizó un carnaval por la vida, y la segunda fue al municipio de Trujillo¹⁴ para participar de la conmemoración de la masacre que hubo allí.

Ahí se evidenció la intencionalidad de proponer un aula de clase diferente que se acercara a la realidad de otras formas, sin dejar de lado aspectos elementales para el desarrollo de las clases, aunque no logró resolverse del todo. Es visible que se continuaba un proceso de establecimiento

¹³ Este asentamiento está ubicado en la comuna 15 de la ciudad de Cali, allí funciona el proceso territorial *Providas*, que desarrolla acciones políticas en defensa de una vivienda digna y servicios públicos de calidad. Este se articula al movimiento social y político Congreso de los Pueblos Cali.

¹⁴ El 31 de mayo de 2014 la Asociación de Familias de Víctimas de Trujillo -FAFVIT- realizó la XIII Peregrinación Nacional en el parque monumento creado por ellos mismos como forma de hacer memoria y mostrar su indignación por sus familiares víctimas, quienes fueron asesinados, torturados y desaparecidos forzosamente durante la masacre ocurrida en este pueblo entre 1980 y 1994, con el pico más alto de crímenes en 1990.

de la Escuela, pues seguía buscando un lugar de referencia, lo que desencadenó en desorientación pues “a veces no tener un espacio permanente puede ser una debilidad porque la gente se pierde si no hay niveles de comunicación” (Facilitador No. 1, entrevista, 2015)

Es de destacar las salidas de campo, pues trasladaron a los sujetos de la experiencia a otros contextos, lo que según Mejía (2015) propicia un reconocimiento que puede ser implícito o explícito, ya que da lugar a un pensamiento más amplio, en donde el conocimiento se constituye en representaciones fácticas de la multiplicidad de actores que habitan la realidad, lo que ineludiblemente abre camino en la esfera de lo cultural produciendo una ruptura de los círculos sociales cerrados en los que muchas veces se encuentra la Escuela.

Para el 2015, como consecuencia de un equipo más sólido logró establecerse un lugar permanente, ese año la totalidad de sesiones se dieron en la Universidad del Valle, aunque no necesariamente siempre fue en el mismo salón, esto permitió crear una referencialidad con una institución específica. Para este momento las videoconferencias se estaban consolidando, por lo que se volvió a usar escenarios como el “CREE”. Ahora bien, es claro que hay un relacionamiento profundo del espacio con los actores de la experiencia, ya que la totalidad del equipo del Instituto tenía vínculos con la Universidad, ya fuera en calidad de estudiantes o docentes de la Escuela de Trabajo Social, a lo que hay que agregar que los asistentes en su mayoría continuaban siendo del sector estudiantil o juvenil. En ese sentido la Universidad resultó pertinente porque había equipamiento, reconocimiento y referencialidad con el espacio, pero se cayó en otro extremo, que fue dejar de lado lugares potencialmente valiosos para recrear la Educación Popular, cayendo en la lógica del aula convencional.

En lo que se refiere al lugar, se identifica que ha sido una búsqueda incesante que aún no se resuelve, pues si bien se cuenta con un espacio (Universidad del Valle) de uso recurrente en varias de las cohortes, este no es propio y aunque se ajusta a necesidades materiales, no necesariamente es coherente con la intencionalidad política de la Escuela, y es imperante reconocer como dice Mejía y Awad (2004) que el espacio tiene una connotación social y política, que no se puede desatender en los procesos formativos, pues ahí se expresan relaciones de poder, por esto se considera como un proceso inacabado que posiblemente seguirá cambiando.

Un segundo aspecto a caracterizar es la **convocatoria**, siendo este un ejercicio fundamental en el éxito de la formación, en tanto es el proceso que invita a participar de la Escuela. Al igual que el lugar, la convocatoria ha sido cambiante según las cohortes y los equipos que han

orientado. En el 2009, se realizó de manera informal puesto que eran las mismas organizaciones las que conformaban los equipos del Instituto, ello generó un alto nivel de proximidad haciendo que la invitación fuera extensiva exclusivamente a los procesos cercanos o con identidad política común. Después se convocó a una reunión, mediante el voz a voz “nos dijeron que era una invitación para hacer un espacio de formación política y que la idea era reunirnos entre conocidos y entre personas de diferentes parches a tratar unas temáticas” (Escuelante No. 6, entrevista, 2015)

En el 2013 cuando se estaba dando la reconfiguración del Congreso de los Pueblos Cali, el movimiento social en el que se ubica la Escuela, se invitó a gente de las organizaciones que persistían allí y a personas con proyección de entrar. De igual manera, se propuso una reunión para invitar y la estrategia voz a voz para convocar fue clave en este momento, pues así se llamó a personas que estaban participando de otras propuestas o que tenían algún acercamiento.

A nosotros se nos invita de manera muy informal desde la Escuela de comunicación alternativa y popular de Zona Pública, ahí uno comienza a identificar varias personas que hoy hacen parte del Instituto como Fabián y Cristina. Luego se nos hace una invitación más formal cuando se ve que nosotros empezamos a configurar escenarios organizativos nuevos dentro de la localidad y se hace la primera invitación como a un espacio formal del Instituto que es la Escuela Camilo Torres Restrepo (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Esta situación pone en evidencia no solo la importancia de la convocatoria sino de la Escuela en sí misma, ya que ese año tiene la tarea de hacer formación política y a la vez de ayudar con la articulación y reconfiguración del movimiento social, llamando sujetos nuevos que pudieran nutrir dicho referente, e impulsar su consolidación mediante la potenciación de los escuelantes que pasaron a ser los nuevos líderes.

Bueno pues yo estaba en el proceso de Revolución del Pupitre en el 2013 y fue una simple invitación de unos parceros que me invitaron a llegar allá al Instituto, y así fue también el acercamiento a Congreso Cali, ahí ya conocí más personas y al ver que el proceso era más grande yo seguí en la Escuela y fui como creciendo en esos aspectos más profundos en cuanto a formación política (Escuelante No. 11, grupo focal, 2015)

Durante el año 2014 con el afianzamiento de los procesos, la convocatoria tomó mayor formalidad, se comenzó a hacer invitaciones vía correo electrónico y posteriormente se hizo la reunión con las distintas organizaciones, que para esta ocasión delegaron o invitaron personas según sus propios criterios:

La invitación se nos hace a las organizaciones sin mucha restricción de quien pueda participar, pero necesariamente teníamos que ser personas que estuviéramos cercanas o que militáramos dentro del Congreso de los Pueblos, había que cumplir ciertos perfiles y unas proyecciones hacia lo que nosotros le estamos apostando dentro del proceso y el Instituto dentro de la construcción de la Escuela, tanto así como un delegado de mi proceso no fui, fui un invitado más que me dispuse a hacer el proceso formativo y pues que en la medida que va avanzando uno va viendo la evolución dentro del mismo (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

En el 2015, se hizo una convocatoria similar a la realizada el año anterior, pero en esta se agregó un nuevo criterio de participación a la Escuela y fue la posibilidad de extender la invitación a personas que no necesariamente fueran de las organizaciones, sino también afines o con características que pudieran interesar a los procesos. Para ello, los miembros del equipo orientador de manera individual eligieron algunas personas, que posteriormente se pusieron en consideración con la totalidad del equipo, y a las personas seleccionadas se les hizo la invitación, mediante cartas personalizadas enviadas por correo o entregadas de manera directa.

Yo en ese tiempo no era del Instituto, la invitación fue de la practicante y de Fabián, ellos hicieron como una preselección de personas de las organizaciones, pero también de personas que creen que pueden llegar a esos espacios organizativos y pues en mi caso al espacio de formación (Equipo Instituto No. 2, entrevista, 2016)

Es de resaltar que ese año ingresó un número importante de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, pues el Instituto tenía un relacionamiento con personas de esta carrera, entre ellos docentes y estudiantes que eran parte del equipo; aunque la mayoría de quienes ingresaron como escuelantes se retiraron en el transcurso de la Escuela, dos de ellos pasaron a fortalecer organizaciones del Congreso de los Pueblos incluyendo el mismo Instituto.

En síntesis, se trata de un proceso de convocatoria que ha mantenido cierta informalidad a pesar de los intentos por oficializarse, ello tiene que ver con las dinámicas de relacionamiento de la Escuela que se han dado en un círculo de organizaciones específicas, aun cuando hubo esfuerzos de tener una mayor apertura. Por otra parte, todavía la Escuela es un proceso en crecimiento que tiene a futuro retos en temas relacionados con la comunicación, para lograr una mayor visibilización y asertividad hacia los sujetos a quienes llega su propuesta.

El tercer aspecto es el **horario** el cual no tuvo mayor variación, las sesiones de la Escuela hasta el 2014 se realizaron los días sábados cada 15 días, algunas ocasiones en horas de la mañana y otras en la tarde. A partir del año 2015 la Escuela se empezó a realizar los sábados en la mañana con el fin de darle mayor regularidad a los encuentros. Estos horarios buscaron ubicarse en espacios disponibles para los escuelantes, aunque esto implicó para la mayoría el uso

de su tiempo libre, razón por lo que la renuncia a este tiempo es considerada como un “sacrificio” ligado al compromiso de los escuelantes con sus procesos organizativos.

Se iba a desarrollar en un horario difícil y sin permiso sindical, por eso las escuelas empezaron siendo los sábados a las dos, porque en Cali es difícil salir en la tarde, es cansón, porque está haciendo calor, son días sosos, la gente está enguayabada, generalmente la gente va a salir a rumbeo. Entonces la mejor forma de contrarrestar eso y de poner el elemento ideológico pues era ponerlo en un horario bien difícil. (Ex equipo Instituto No. 3, entrevista, 2015)

Por consiguiente, la Escuela por encontrarse por fuera del marco de la educación formal no tenía estándares tradicionales de evaluación, lo que implicó una participación de carácter voluntario y si a ello se le suma un horario tan demandante como los sábados, fueron múltiples las dificultades que se presentaron, pues era el tiempo que la gente ocupaba en otras actividades “yo al principio no fui, no recuerdo los motivos, creo que por pereza ¿un sábado por la tarde? yo estaba pelado y tenía cualquier cosa más chévere que hacer” (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2014). Estos problemas recurrentes desencadenaron otros como la impuntualidad y la alta deserción de los participantes del proceso “hay dificultades en cuanto a los horarios, falta un poco más de responsabilidad y compromiso por parte de los participantes de la Escuela” (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2015).

A esto se agregaron gastos extras como el transporte e incluso alimentación, lo que fue complejo por las características de los sujetos principalmente de las tres últimas cohortes analizadas (2013, 2014 y 2015) pues muchos eran jóvenes y estudiantes de Universidad pública que no contaban con recursos económicos propios: “Me generaba preocupación el transporte porque de aquí para allá hay una hora pedaleando, era mucho tiempo para venir entonces me generaba dificultad, me cansaba mucho porque me quedaba muy lejos”. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2015).

Lo anterior y otros factores conllevaron a que las expectativas iniciales en términos cuantitativos no se cumplieran debido a niveles altos de deserción: “El número de personas en algún momento había 40 personas, lo que pasa es que no son cosas exactas o quietas, habían sesiones como de 40 o 35, luego sesiones de 15 o 20, pero terminan generalmente unos 15, así han sido las cohortes”. (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2015).

No fue fácil solventar estas situaciones, y aunque los horarios fueron un factor relevante no se consideran concluyentes, si se toma en cuenta que la responsabilidad para con la Escuela tiene que ver principalmente con el libre deseo de realizarla y con el deber de los participantes con sus

procesos. Es destacable la recursividad de quienes perduraron, pues da cuenta de un esfuerzo y de un alto grado de seriedad y madurez política “yo sabía que había sesión y que ir era disciplina, sabía que era cada quince días y tenía que llegar como sea ¿cierto? uno lo tiene que hacer, creo que hay que partir de uno” (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2015).

En cuanto al equipo la insistencia en el horario se puede ver desde dos ópticas: la intencionalidad de que sea un día en que todo aquel que así lo desee pueda asistir sin inconvenientes laborales o de otro tipo; y por otro lado, la firme convicción de creer que quienes participan asumirían el reto. Con todo es conveniente considerar que la democracia según Laorden y Pérez (2002) comienza en el aula haciendo que el espacio y el tiempo se organicen en función de las necesidades de los alumnos y no al revés.

Para cerrar es importante exaltar el esfuerzo que en términos logísticos ha implicado para el equipo y los escuelantes que sortearon dificultades relacionadas con inexperiencia, desconocimiento, falta de recursos, entre otros; las que sin embargo fueron sobrellevadas, y como expresa Rodríguez (s.f.) los espacios de aprendizaje deben ser vistos de forma integral, porque incorporan condiciones físicas, sociales y educativas, es decir el tipo de instalaciones, equipamiento, estrategias, didácticas, el contexto y las relaciones sociales. Se entiende entonces que las condiciones logísticas trascienden el componente material y vinculan voluntades para brindar al estudiante un entorno óptimo que debe ser desarrollado, gestionado, diseñado y recreado por todas las partes.

5.1.2. Contenidos y materiales.

5.1.2.1. *Contenidos.*

Aprender es una aventura creadora, algo por eso mismo, muchos más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu (Freire, 2004, p. 32)

En la conexión que haya entre participantes, equipo orientador, facilitadores y el conocimiento, reside una importante parte del éxito de la Escuela. Los conocimientos que se crean y recrean están ligados con la formación política. Conforme a esto el currículo es la selección y organización de temáticas que dan lugar o no, a la calidad y coherencia entre los contenidos y la intencionalidad, en equilibrio con la rigurosidad académica y la humanización

del sujeto frente a su realidad. Para ello se retoma la perspectiva de Mejía (2015) en donde la Educación Popular tiene la necesidad de planificar sus acciones en concordancia con los ámbitos en los que se sitúan los actores y los fines de las organizaciones. Teniendo en cuenta esto se esbozarán los contenidos abordados en cada una de las cohortes (Ver Apéndice G) y su congruencia con la apuesta política de la Escuela.

Diagrama 6

Programa de cohorte 2009-2010



Nota: Elaboración propia (2016)

Durante la cohorte 2009-2010 bajo la dirección del politólogo Juan Bautista Jaramillo se optó por un currículo amplio que diera cabida a todos los saberes de las organizaciones. En el cuadro anterior, se ubicaron seis grandes módulos con una amplia variedad de subtemas principalmente en el primer eje que corresponde al módulo de Economía Política, el cual en

palabras del Instituto (2009), promueve el reconocimiento del sistema capitalista y la forma cómo funciona, además de las diferentes formas de resistencia. También está el modulo de Realidad Social Colombiana que para el Instituto se justificó en tanto permite “Conocer la historia para poder entender ciertos fenómenos que se viven hoy en día. Interpretar las lógicas de poder y dominación, facilita la construcción de estrategias de lucha” (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009), ello se complementa con la siguiente aseveración:

Una sociedad en la que se define que el conocimiento válido es el conocimiento de los opresores por ejemplo la historia oficial (...) es perversa, en tanto un oprimido conozca sólo la historia y el saber generado por los opresores, y desconozca su propia historia le es más difícil comprender su situación y emprender acciones de cambio (Carballo, 2008, p. 22).

En cuanto al módulo de Investigación parece inherente a la apuesta de la Escuela como herramienta para la materialización y construcción de conocimiento desde las mismas organizaciones

La investigación dota de herramientas para hacer más asertivo y eficaz el accionar que el pueblo desarrolle, se busca trabajar elementos investigativos básicos, como herramientas que posibiliten procesos desde y hacia las comunidades, articulando diversos saberes. Este nivel investigativo es más formativo. (Documento base Instituto, material de archivo Instituto, 2009).

Frente a esto, integrantes de la Escuela expresaron que, hasta el momento en que se realizó esta sistematización, no se avanzó en la materialización de una apuesta de investigación y es un aspecto que aunque ha sido tenido en cuenta no tiene desarrollo “con el tema de investigación falta experiencia, porque todavía seguimos creyendo que es difícil y complicado, hay esfuerzos investigativos más por ejercicios académicos de las personas que porque las organizaciones lo vean importante” (Equipo Instituto, No. 1, entrevista, 2015)

Este módulo hizo parte de la estrategia política integral de la Escuela, connota la necesidad de reconocimiento del entorno pues como plantea Galafassi (2006) el desconocer los elementos movilizados del contexto que se habita conduce a un accionar poco ajustado de la realidad y por ende a una posición política incapaz de comprender cabalmente lo que confronta, razón por la que se considera una tarea pendiente.

En cuanto a los módulos restantes no se encontró para esta cohorte una justificación desarrollada del *porqué* de los mismos. En general se visualizó un aparente vínculo de las temáticas con los intereses de la apuesta, no obstante hubo una densidad de temas lo cual podría suponer una educación por contenidos, en la cual según Freire (2005) se considera al educando una vasija vacía que debe ser llenada con mucha información para que sea mejor la educación.

En palabras de Mejía (2002) plantea que el tiempo de la formación va más allá del cumplimiento de tareas y objetivos previamente determinados, está ligado a la consideración sobre el tipo de grupo, su nivel y ritmo, por lo que no puede estar por encima del aprendizaje y de la asimilación real de las temáticas, y si bien esta cohorte no tuvo una temporalidad definida, allí la cantidad de contenidos puede ser nuevamente un factor adverso en el proceso pedagógico. Ahora bien, esta experiencia se presenta para el movimiento social en Cali después de muchos años de no contar con procesos de formación política, razón por la cual esta primera cohorte tenía muchas necesidades acumuladas.

Diagrama 7

Programa de cohorte 2013



Nota: Elaboración propia (2016)

En el año 2013, cuando se retomó la Escuela bajo la orientación de la profesional de Trabajo Social, se recogieron insumos del programa del 2009 y se realizaron algunos cambios. Dentro de los cambios más notorios está la eliminación de tres módulos (Derechos Humanos, Investigación y Pedagogía); en cuanto al módulo de Estructura y formas organizativas se redistribuyó en dos nuevos (Poder popular y movimientos sociales, y Organizaciones sociales). Los módulos de Economía política y Formación Social Colombiana se conservaron, pero con una mayor

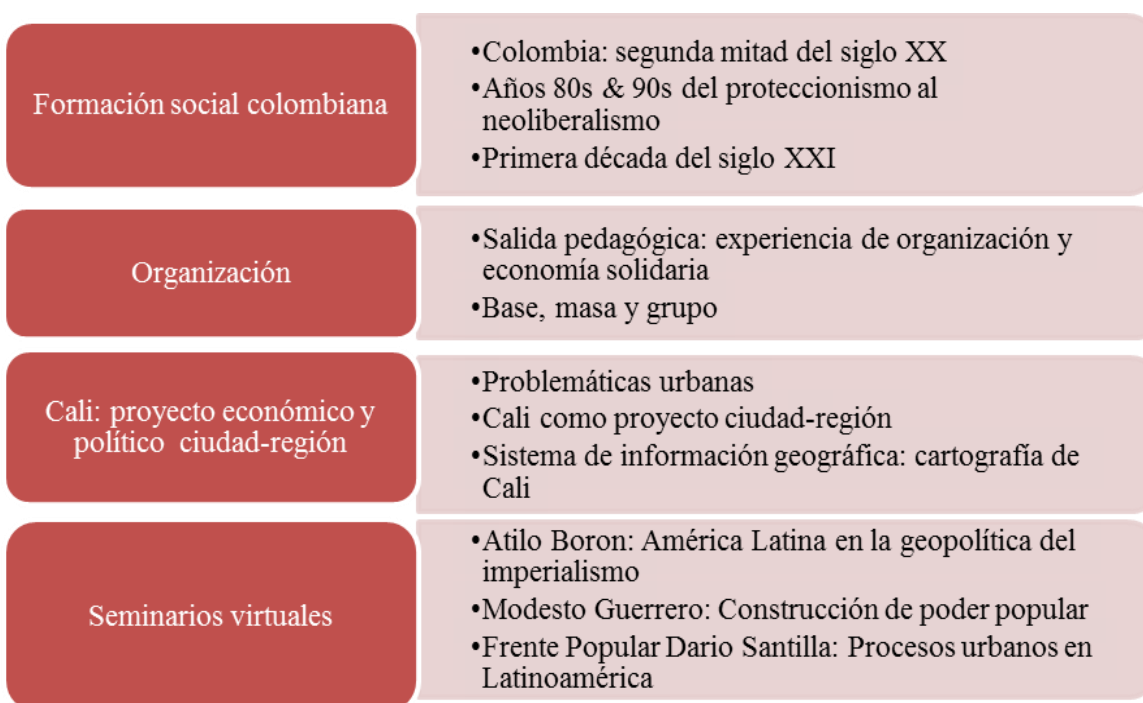
delimitación de los sub-ejes a trabajar. En definitiva, quedaron cuatro temáticas con una mayor focalización y estructuración.

Se encuentran entonces las planeaciones de algunas temáticas y se integró un nuevo elemento didáctico que fueron las salidas pedagógicas que tienen como propósito conocer experiencias que se relacionen con los temas vistos en las sesiones.

Para ello, es necesario resaltar las actividades previas que realizó el Instituto como parte de su apuesta pedagógica, donde diseñó un plan o programa por módulos lo cual generó un diálogo con los escuelantes donde ellos se enteraron del propósito de la formación y sus alcances, bajo la orientación pedagógica de la Educación Popular los escuelantes deben tener claridad sobre los cómo, los por qué y el hacia dónde de la actividad en el cual están inmersos.

Diagrama 8

Programa de cohorte 2014



Nota: Elaboración propia (2016)

La cohorte 2014 estuvo interrelacionada con la anterior por ser un nivel de profundización, se caracterizó por reducir los contenidos, razón por la cual no se abordó el módulo Economía Política y se ahondó en temáticas como: Formación Social Colombiana, Organización y se introdujo un nuevo módulo denominado Cali Proyecto económico y político ciudad-región, que según lo planteado por los participantes fue conveniente, dado que:

Yo me sentía bien con el tema de ciudad porque en mi organización estamos apropiados de lo urbano, estas sesiones fueron donde yo más participé, como que me generaba algo, porque es algo de mi vida cotidiana, las problemáticas del Mio¹⁵, o sea todas esas cosas que uno vive, eso hacía más atractiva la clase. (Evaluación escrita cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2014)

Diagrama 9

Programa cohorte 2015

Crítica a la economía política y lucha de clases	• Modos de producción precapitalista • Modos de producción capitalista • La lucha de clase y propuestas contrahegemónicas
Formación social colombiana	• De las luchas comuneras a la primera parte del siglo XX • Periodo de violencia a la constitución del 91 • Finales del siglo XX hasta la actualidad
La ciudad como proyecto económico-político	• Configuración de las ciudades desde el proyecto hegemónico • La ciudad e disputa: el derecho a la ciudad
Organización	• Planeación en las organizaciones • Trabajo de base, masa y grupo
Seminario virtuales	• Periferias Urbanas: Raul Zibechi • Crisis del Sistema Mundo Capitalista: Atilio Borón • Poder Popular: Claudia Korol

Nota: Elaboración propia (2016)

En el 2015 se mantuvieron los cuatro módulos de la cohorte anterior, donde se pueden evidenciar con mayor claridad que los contenidos dieron cuenta del sujeto al que se llegaba y sus demandas. Por eso cobró más relevancia el tema urbano y el de organización, en tanto brindaron elementos y herramientas que respondían a los intereses y necesidades de los participantes para hacer lecturas de realidad más acertadas.

Fue interesante el tema del movimiento social, de cómo funciona, cuáles son las principales discusiones sobre el movimiento político y cómo se hace el trabajo de base y gremial, esos conceptos me ayudaron bastante a entender varias cosas y fortalecer esas premisas para entender un poco uno porqué está aquí, porqué es importante seguir militando en un movimiento social y más en una organización estudiantil. (Escuelante No. 8, entrevista, 2015)

¹⁵ Sistema de transporte en la ciudad de Cali llamado Sistema masivo integral de occidente (Mio)

En el anterior verbatim se visualiza una identificación con el tema por parte de la escuelante, pues tiene un uso práctico y se interpela como sujeto y militante de una organización, hecho relevante dentro de un proceso pedagógico, según Acevedo (1985) el currículo de la Educación Popular debe contener todos los conocimientos que configuran la praxis -la teoría y la práctica-.

En conclusión, se logra ver mayor asertividad en las temáticas en la medida que avanzó el proceso, ello de la mano de una mejor caracterización de quienes asistieron “los contenidos tienen una coherencia, pero es importante que entre módulo y módulo se pueda hacer una mejor articulación” (Escuelante No. 4, entrevista, 2015).

De lo anterior se deduce que hay una aproximación a las temáticas, aunque persisten otras problemáticas, por lo que es importante no perder de vista la proposición de Mejía (2016), la cual dice: el saber y conocimiento, son un producto social y como tal circulan y se usan de manera diferenciada en los diversos grupos, construyendo un sentido propio según sus particularidades.

Freire (2010) por su parte expone que los educandos son el camino del que se dispone para ejercer la intervención en la realidad. En este sentido, las relaciones con los educandos, a la vez que exigen respeto hacia ellos, imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto. Conocer la realidad en la que viven los alumnos es un deber de la práctica educativa: sin esto, no se tiene acceso a su modo de pensar y difícilmente se podrá percibir lo que saben y cómo lo saben, aspecto fundamental en la construcción de los contenidos pues “la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser tiene que estar siendo” (2005, p. 97)

5.1.2.2. *Materiales didácticos.*

Para el año 2009 los textos trabajados en la Escuela fueron acordes a cada módulo de formación: “Debemos enviar previamente los documentos base, preguntas problematizadoras de acuerdo a la propuesta del módulo o sesión para propiciar la participación activa de los asistentes” (Contenidos 2009-2010 Escuela Camilo Torres, material de archivo Instituto, 2010). Se entiende que estos elementos enviados con anterioridad generarían dudas y preguntas en los escuelantes que se pondrían en diálogo en las sesiones. Teniendo en cuenta esto, se pueden enumerar los tipos de lectura que se sugerían.

Para esta cohorte se trabajaron textos sobre el Marxismo y libros como “Economía Política” de Afanasi Nikitin:

Sí me acuerdo que llevaba textos, fotocopias y cosas así, recuerdo ese texto de Nikitin porque es gráfico para aprender, a mí me gustó porque ahí uno aprende muchos términos y es facilito de entender. Lo de Nikitin sí era más bien colectivo, leíamos e íbamos conversando y así avanzando, que para mañana tal capítulo, para dentro de 15 tal. (Escuelante No. 5, entrevista, 2014)

En esta primera cohorte al tratarse de una Escuela llamada Camilo Torres Restrepo se consideró importante leer sobre este personaje y es así como en cada sesión empezaban a leer citas que había escrito él.

Esto refleja que los textos utilizados fueron escogidos de acuerdo a la intención de la formación, es decir da cuenta de la didáctica inmersa en el proceso formativo, ya que “los medios (las estrategias de intervención, la selección de recursos, etc.) han de ser coherentes con las finalidades que explícitamente se pretendan” (Parcerisa, 2004, p. 40), entonces se reitera la interdependencia de esto con la formación, donde van a ser los materiales importantes para empezar la reflexión acorde al propósito de la Escuela, por ejemplo al sugerir textos sobre Marxismo y sobre Camilo Torres Restrepo, que tienen una connotación crítica de la sociedad y se caracterizan por una postura política de izquierda.

De otra parte, se contó con implementos básicos para la realización de las sesiones, tales como el vídeobeam y el tablero utilizado por el facilitador. Durante el desarrollo de esta cohorte no se tiene registro de algún tipo de revisión, evaluación colectiva o reflexión frente a los alcances de estas lecturas, no se pudo establecer con seguridad si hubo una evaluación final porque tampoco se tiene certeza de la culminación de esta cohorte: “No recuerdo algo que haya sido como un cierre, clausura, término, nada. No, yo más bien me acuerdo es que siempre decíamos que teníamos que volver a retomarla” (Escuelante No. 6, entrevista, 2015)

Para la segunda cohorte, realizada en el 2013, se contó con ayudas audiovisuales, se sugirieron videos, libros completos y fragmentos de algunas lecturas y en las sesiones no había videobeam, solo un computador, parlantes, tablero y copias de formatos para los talleres.

Respecto al material sugerido con anterioridad a la clase se tiene la referencia de textos para el módulo de Formación Social Colombiana de tipo literario como los de Eduardo Galeano.

Para el módulo de movimientos sociales se sugirió: “Tensiones de Poder: Los Movimientos Sociales como expresión de contrahegemonía” escrito por Juan Bautista Jaramillo (s.f.) integrante del equipo del Instituto. Videos titulados: “Nuevos movimientos sociales” del Ministerio de Educación de Argentina que refiere la situación de los movimientos sociales en América Latina, cinco vídeos pedagógicos realizados por un programa de televisión referente a

los modos de producción precapitalistas y al modo de producción capitalista; estos materiales sugeridos reflejan la intencionalidad del proceso formativo:

La formación en la perspectiva crítica, es decir en la perspectiva marxista, aporta herramientas teórico prácticas para implementar acciones que lleven a asumir tareas de liderazgo colectivo, en espacios campesinos, barriales, estudiantil, sindical, indígena, teniendo claro que desde donde hagamos nuestro trabajo si lo hacemos con conciencia y claridad en defensa de los intereses de la clase popular, estaremos aportando en la construcción de esa sociedad diferente a la que tenemos hoy, una sociedad para los seres humanos, una sociedad en donde lo económico sea un medio y no el fin, una sociedad que tenga como principio fundamental el respeto a la vida, la dignidad, a la persona. (Documento de consulta Instituto, material de archivo Instituto, 2011)

Así como lo plantea la Didáctica Crítica, los materiales, contenidos o el currículo deberá hacer la mediación entre las expectativas de los educandos y las perspectivas de los educadores (López, 2013, p. 36). Sobre este material, Mejía (2003) dice que resulta importante las ayudas educativas como los videos dado que proporcionan motivos para reflexionar y acerca a los educandos a temáticas o problemáticas que en la actividad educativa se busca ahondar.

Por otro lado, frente al material utilizado en las sesiones se tiene registro del uso de canciones y formatos para incentivar la reflexión. En cuanto a las canciones, se encontró en el archivo del Instituto la referencia de la canción “Plantación Adentro” de Rubén Blades, que trae a acotación la situación de América Latina desde el año 1745 y la época de esclavización del pueblo ancestral, además se utilizaron otras canciones como “Son los sueños todavía” de Gerardo Alfonso que trata sobre la realidad y la utopía, esto con el propósito de llevar a los escuelantes a hacer conexiones con la realidad de sus contextos.

Varios textos sí utilizábamos, videos no, en ese momentico no teníamos posibilidad de vídeobeam, música sí colocaban como referente a la temática de la clase, por ejemplo en una clase todos nos quedábamos callados y colocaban una música, por lo menos me acuerdo que una vez hicieron una clase de historia donde colocaron ‘la maldición’ del Malinche, y ahí más o menos trata de porqué llegamos y adoramos a otras personas que vienen del extranjero pero nuestra misma gente, nuestra misma tierra pues la rechazamos ¿no? y así como históricamente ha ocurrido en nuestro país. (Escuelante No. 7, entrevista, 2016)

El uso de este material didáctico fue acorde a las necesidades y condiciones del espacio educativo y de quienes asisten, señalando además la posibilidad de poner en interacción distintos elementos como la experiencia de los escuelantes, patrones culturales, y no solo textos, como lo enuncia la Didáctica Crítica al considerar que: “no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje entre otros” (Pinto y Castro, 2003, p. 8).

Por último, para esta cohorte se empezó a elaborar y compartir material en las sesiones, construido por el equipo y los facilitadores. Este material se caracterizó por ser tipo formato de preguntas problematizadoras para la reflexión individual y grupal en clase, y en otras ocasiones para la reflexión con sus organizaciones. A continuación, un ejemplo:

Preguntas para la Reflexión:

Qué quiere decir la afirmación: ‘No basta con conocer a fondo la historia patria para cobrar una verdadera conciencia latinoamericana’.

¿En Colombia existe una verdadera conciencia latinoamericana?, ¿Por qué motivos en la enseñanza básica o secundaria se desconoce las historias americanas, contemporáneas de Colombia?,

¿A quiénes les beneficia este desconocimiento?

En una hoja, elaboren una propuesta o estrategia, que busque y permita construir una conciencia latinoamericana en Colombia, en todos los niveles, sea en las organizaciones sociales y populares, en los colegios, etc.

Lleven estas reflexiones a su espacio organizativo y sigan trazando puntadas de propuestas. (Módulo formación social colombiana, ejercicio grupal, conciencia, material de archivo Instituto, 2013)

La mayoría de estos formatos de los cuales se tienen sustento físico o digital son del año 2013 y son principalmente del módulo de Formación Social Colombiana. Con estos materiales es posible identificar la coherencia con el enfoque e interés de la formación, pues apunta a la reflexión crítica de la realidad en la que vive el escolarante y la organización a la que pertenece, señala Mejía (2003) que estas ayudas didácticas deben tener un sentido claro y “no deben ser utilizadas sin propósito o simplemente por distraer los momentos de tedio” (p. 214)

Hay formatos utilizados que tienen diferentes propósitos: algunos para hacer un ejercicio de reflexión a partir de una lectura de apoyo, otros para generar un análisis y reflexión sobre lo tratado en la sesión y de esas formas interpelar al escolarante.

También se trabajaron formatos de preguntas para investigar sobre la historia de personajes como La Gaitana y Benkos Biojó, pues desde el equipo de formación estos se consideraron importantes en la resistencia indígena y afrocolombiana (Módulo Formación Social Colombiana, ejercicio en clase, material de archivo Instituto, 2013), por tanto es un texto motivador para los escolarantes. Este tipo de material didáctico evidencia hacia dónde apunta la formación, al mostrar líderes históricos con un trasegar revolucionario y de transformación a escolarantes que hacen parte de organizaciones sociales y políticas que también promueven la transformación.

También usaron formatos de evaluación, como el que se presenta a continuación que corresponde a la evaluación parcial del proceso, la cual se implementó después de haber desarrollado el segundo módulo de formación:

A continuación, se enuncian algunas preguntas orientadoras para que de manera conjunta, entre la persona que participa del proceso y la organización de la que hace parte, valoren los desarrollos y aportes de la Escuela Local.

1. ¿Cómo valoran la participación de su delegado/a en la Escuela Local “*Camilo Torres Restrepo*”?

2. ¿De qué manera viene la organización haciendo seguimiento y acompañamiento a la participación de su delegado/a en la escuela?

3. ¿Cómo valoran los contenidos que hasta el momento se han desarrollado en la escuela?

4. ¿Cómo valoran las metodologías aplicadas y a los facilitadores/as que han orientado los temas?

5. ¿Qué recomendaciones pueden hacer para mejorar el proceso de formación de la escuela?

Para los y las escuelantes:

1. ¿Cómo evalúa su propia participación en el proceso de formación política?

2. ¿Qué concepciones político-ideológicas ha venido cuestionándose a partir de su participación en la Escuela?

3. ¿De qué manera la formación desarrollada en la Escuela le ha aportado para la participación en espacios de articulación local o sectorial?

Esperamos que estas valoraciones se hagan llegar al equipo. (Diseño para la evaluación parcial de la Escuela, material de archivo Instituto, 2013)

Esta evaluación se considera un aspecto importante por rescatar puesto que es en esta segunda cohorte que se empieza a implementar este tipo de diseños, lo que señala la entrada o la necesidad de reflexionar sobre la experiencia. Además, estos formatos develan que a partir de lo trabajado se pretendió revisar cómo se orienta la Escuela y el carácter que se le ha dado, lo que demuestra la materialización de la Educación Popular, como plantea Mejía (2011) cuando habla sobre el carácter primordial de la pedagogía para reflexionar sobre las prácticas educativas en términos del cómo ocurre lo educativo, por qué y para qué ocurre, y cuáles son sus logros.

Para el año 2014 se contó con videobeam, papelógrafo, tablero, marcadores, computador portátil y el material didáctico, que se caracterizó por incluir algunos vídeos durante las sesiones, presentándose un cambio, ya que no fueron sugeridos para ver antes de la sesión como sucedió en el 2013, las lecturas de apoyo sí siguieron siendo enviadas previamente a los escuelantes, aunque algunas lecturas cortas si fueron leídas durante las sesiones.

En esta cohorte se compartieron lecturas¹⁶ referidas al Estado, democracia, conflicto armado, paz, y si bien estas lecturas contienen información importante para los escuelantes, habría que

¹⁶“Movimientos Sociales, Estado y Democracia” de Mauricio Archila y Mauricio Pardo; “Gobernabilidad y Democracia” de Antonio Camou; “Luchas Sociales en Colombia, 2002-2009” del CINEP; “Los Límites de la Modernización” de Consuelo Corredor; “El Estado Colombiano: ¿Crisis de Modernización o Modernización Incompleta?” de Francisco Leal; “La crisis política colombiana: más que un conflicto armado y un proceso de paz”

mirar la pertinencia de estas, puesto que son libros completos los que se sugerían y al ser tan densos no eran leídos: “Sí se ponían [textos] pero llegábamos y a la hora de la verdad ‘¿y quién leyó el texto?’ pues muy poquitos eran los que habían leído entonces se hacía más el ejercicio ahí en la clase” (Escuelante No. 7, entrevista, 2016)

Uno de los elementos nuevos en esta cohorte 2014 fue recurrir a material didáctico y textos sacados de la vivencia y no solo de los libros, que como ya se mencionó pueden ser también las fuentes originales: cultura popular, lenguaje, música etc. “Dinámicas como observar vídeos, textos y analizar la práctica sobre todo las que se hacen en trabajo colectivo que es de suma importancia para la discusión, han servido como materiales y sobre todo para fundamentar los módulos” (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

También fueron utilizados varios formatos entregados en las sesiones para la reflexión de los escuelantes a partir de su participación en salidas de campo. Por un lado tenían que ver con experiencia en la salida pedagógica de la peregrinación en conmemoración de la masacre en Trujillo, Valle y a la agenda de movilización¹⁷, esto es otra de las formas dentro de la enseñanza-aprendizaje, que se caracteriza por actividades significativas que tienen el propósito de facilitar la apropiación de conocimientos de los escuelantes. (López, 2013).

Además, señala la necesidad de la búsqueda de conclusiones, al pedir a los escuelantes que identifiquen las reflexiones a las que llegaron para seguir con el proceso, se busca “aprender a cerrar temas y actividades generando la continuidad de la acción educativa más allá de la acción emprendida” (Mejía, 2003, p. 186).

De otra parte, para el tema de evaluación se utilizaron formatos escritos que fueron diligenciados por los Escuelantes en la última sesión de esta cohorte (ver anexo no. 1) y se apoyó con un registro en audio. Esta evaluación es un instrumento que fue construido con antelación para llevar a la sesión y representa lo que implica la Didáctica, al permitirse problematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando distintos dispositivos para hacer de éste, un proceso dialógico (Sáenz, 2003 citado por López, 2013), en este caso la evaluación constituyó un momento importante dentro de todo proceso formativo con enfoque de Educación Popular pues es una actividad educativa que promueve la valoración del proceso a la luz de los objetivos

de Ann Mason y Luis Orjuela; “Análisis de las situaciones, relaciones de fuerzas” de Antonio Gramsci; “Y refundaron la patria: De cómo los mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado Colombiano” de Claudia López Hernández; “Las dimensiones del Estado” de Leopoldo Múnera Ruiz.

¹⁷ La agenda de movilización que refiere el texto, es a las múltiples actividades de movilización como marchas, plantones y otras acciones que el movimiento social Congreso de los Pueblos tenía planeado realizar ese año.

propuestos de emancipación y además “delinear ejes del seguimiento propio de todo proceso de educación popular hasta aportar nuevos elementos de conocimiento que enriquezcan los procesos y acciones educativas futuras con otros sujetos y otros grupos”. (Mejía, 2003, p. 187).

Finalmente, la cohorte 2015 se ejecutó de acuerdo a lo planeado por el equipo de formación y por cada uno de los facilitadores encargados de las sesiones, quienes se apoyaron en ayudas didácticas como el videobeam, papelógrafo, tablero, marcadores, computador portátil, elementos que hacen parte del acto didáctico.

Para este año se continuó con el uso de material audiovisual pero únicamente en clase; no se tiene registro de cuáles fueron esos videos, pero sí se alude a la experiencia de los escuelantes frente a estos “Sí materiales de apoyo se utilizó, por ejemplo papel, cartulinas, lo básico que se utiliza: videobeam, videos, muestra documental” (Escuelante No. 9, entrevista, 2016).

En una sesión del módulo de Economía Política en el que participaron como facilitadores dos jóvenes que habían hecho la cohorte anterior, es decir en el año 2014 se generó mucho impacto en los escuelantes por las ayudas con las que contaron, tales como diapositivas ilustradas con fotos, textos cortos, cuadros explicativos, además de otras que pusieron en interacción en los distintos momentos metodológicos, donde proyectaron videos y realizaron reflexiones en carteleras de forma grupal.

Esto señala el alcance de la didáctica al lograr con este tipo de ayudas como lo dice Mejía (2003) reflexionar sobre un tema particular e introducir nuevos puntos de vista en una discusión y problematizarlos.

En dicha sesión se contó con ayudas didácticas como el tablero para los facilitadores y las carteleras para los escuelantes, que según la experiencia se utilizó en todas las sesiones, algo que se considera realmente útil en tanto permite que se consignen las ideas centrales y se ilustren las situaciones sobre las cuales se pretendan que reflexionen los escuelantes. (Mejía, 2003).

Frente al empleo del tablero los escuelantes expresan su uso en el siguiente verbatim: “también las carteleras de cómo veíamos nosotros la ciudad y cómo la proyectamos como Congreso de los Pueblos y cómo vamos a pensarnos como movimiento urbano”. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2015). Sobre esto Mejía (2003) dice que es un aspecto que merece especial atención, en tanto los participantes al hacer uso de estas ayudas dan a conocer a los demás escuelantes y a los facilitadores, las conclusiones subgrupales y sus interpretaciones analíticas y reflexivas.

Además, estos instrumentos fueron utilizados con un propósito de reflexión, de indagar por posturas frente a la realidad y afianzar un pensamiento político, pues como lo refiere la escuelante aterriza las ideas que tiene del movimiento social del que hacen parte, lo cual tiene coherencia entre la intención de lo educativo con el material didáctico que están en constante conversación.

Por otro lado, se debe mencionar que el uso del computador portátil tiene dos funciones dentro de las sesiones, una es ayudar a proyectar videos y diapositivas, y la otra función es permitir la realización de relatorías, tarea que se encomendaba en cada una de las sesiones a dos personas, labor que en el año 2014 era definida de forma voluntaria empezando la sesión, a diferencia del año 2015 donde al principio de la Escuela se asignaba la responsabilidad por organización y esta elegía un delegado.

Aquí hay un elemento importante para la reflexión sobre las relatorías como elemento didáctico: “Yo me acuerdo que en todas las sesiones que he estado, siempre ha estado alguien relatando, lo que no conozco es qué relataron (...) interesante saber qué es lo que queda finalmente después de un ejercicio de conversación, de discusión de algunas ideas y de más” (Facilitador No. 1, entrevista, 2015). Esto señala la importancia de definir el para qué de las relatorías, se parte de que tiene un propósito de memoria, pero en cuanto al alcance o cumplimiento del propósito se queda corto, pues no solo basta con la intención y la planeación de esto, sino que con la elaboración durante la sesión, o dicho de otra manera, en el acto didáctico para poner en juego todos esos elementos.

Frente a los textos o lecturas de apoyo, no se tiene registro de estas, a pesar de que sí se usaron en algunas ocasiones, lo importante en esta cohorte es una de las reflexiones que sale en la evaluación final del proceso (ver anexo No. 2: Preguntas problematizadoras en la evaluación cohorte 2015):

Cuál fue digamos las experiencias anteriores, en el 2013 nosotros hicimos una base de datos de lecturas por cada módulo entonces unas lecturas de economía política, una base de lecturas por formación colombiana, no estaba en el 2013 el módulo de ciudad, ese lo empezamos a incorporar a grandes rasgos en la cohorte pasada y ya más evidentemente en esta; esa es de las cosas que también se han ido como organizando en el camino. Entonces eran textos que no se leían, dejábamos hasta videos, digamos que todo eso está separadito, en la del 2013 y 2014.

En el 2015 nos repartimos el trabajo y cada uno se encargó de hacer como el acompañamiento a los facilitadores ¿no? o sea que esos facilitadores fueran los que se encargaran de llevar alguna información. Si el facilitador recomendaba textos entonces esos textos se ponían a rodar. (Orientadora en evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2015).

Lo anterior señala un cierre reflexivo en lo que refiere a materiales, pues denota la importancia que tienen los materiales de apoyo, en especial los textos para el desarrollo de un proceso formativo, y sobre todo el revisar con detenimiento sus alcances, ya que la elección de los materiales didácticos influyen en la experiencia de cada escolarante al permitirle “la apropiación de un conocimiento útil de contenidos o abrir posibilidades de desarrollar otras habilidades, críticas, estéticas, de sensibilidad, etc” (López, 2013, p. 37). A propósito, así lo plantea como conclusión la orientadora de la evaluación de esta cohorte:

Volver a todas esas cosas que se van dejando y que miren que sí son importantes sostenerlas, hay otras que sí van cambiando y que salen de ahí, pero la de las lecturas sí hay que mantenerlas, de todas maneras porque quedan como bibliografía de base para la gente. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, material archivo Instituto, 2015).

Se trata de encontrarle el sentido a los materiales que se usan para el proceso formativo, si son libros completos que sean con el propósito de formar parte del acumulado de insumos teóricos con los que puede contar el escolarante una vez culmine su proceso de formación, y mientras está participando de la actividad educativa puedan utilizar ayudas didácticas acordes a las necesidades, expectativas y condiciones de estos escolarantes, lo cual daría indicaciones de que se está orientando este proceso desde los postulados de la Didáctica Crítica pues problematiza el proceso desde la intervención del facilitador en mira al reconocimiento de quienes están participando de la práctica educativa como sujetos sociales y políticos.

5.1.3. Facilitadores y escolarantes.

Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume e inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que enseño, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo descuidado corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. (Freire, 2004, p. 47)

La Escuela Camilo Torres Restrepo en su trayectoria optó por diferentes estrategias al momento de elegir el tipo de orientación que deseaba, es relevante resaltar que cada cohorte tuvo sus particularidades en relación a los facilitadores, es por ello que se hace necesario caracterizar a profundidad quiénes han realizado este ejercicio y la razón de fondo que ha conllevado a tomar

una u otra opción. Cabe resaltar que el facilitador, orientador o profesor alude al mismo sujeto para esta sistematización, indiferente del número de sesiones que haya dinamizado.

Este aspecto se analiza en doble vía, relación educador-educando, pues como propone Freire (2010) quien orienta no es sólo el que educa, es una presencia política en sí misma y es aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, entendiendo que estos son sujetos problematizadores, investigadores críticos de su realidad, que deben ser desafiados por el maestro para comprender cada vez mejor aquello que lo oprime.

Esta relación incluye la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educador, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ellos (Freire, 2010, p. 97)

A continuación se presenta detalladamente por cohortes, una descripción breve de quiénes fueron los facilitadores por cada módulo de formación.

Diagrama 10

Facilitadores por módulos en cohorte 2009-2010

Economía política	Estructura y formas organizativas	Elementos para la investigación	Pedagogía	Derechos Humanos
•WC-Identidad Estudiantil (Organización Estudiantil) •Fabio Vásquez •David Caicedo	•Sintraunicol (Organización Sindical): •Nancy Hernández •Edison Méndez •Héctor Castro (Administrador público/ Militante sindicalista)	•Juan Bautista Jaramillo (Licenciado en Filosofía/ Doctor en Historia y arte)	•Luis Peña (Pedagogo/Militante comunidades eclesiales de base)	•Comité de Solidaridad con Presos Políticos (Organización)

Nota: Elaboración propia (2016)

En la Escuela 2009-2010 se tomó la decisión de que cada espacio organizativo participante dinamizara determinadas temáticas, las cuales eran asignadas según el conocimiento o campo de trabajo de las organizaciones o el saber disciplinar de los delegados de los procesos, es decir tenían la responsabilidad de planificar, preparar y dinamizar las sesiones que les correspondieran.

Esos primeros talleristas no eran ni invitados, ni profesores, eran simplemente compañeros de las mismas organizaciones, se les daba un tema, como tarea ellos iban, estudiaban y preparaban el taller y lo daban, muchas veces no tenían que ir a estudiarlo, porque se buscaba que fuera el tema del que ellos sabían, por ejemplo el Comité de Solidaridad dio el tema de Derechos Humanos, pero sí tenía la responsabilidad de orientar el taller y prepararlo durante las sesiones que tocaba,

eso fue en esa primera Escuela, así se trabajó y digamos a mí parecer fue positivo (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2014)

Ese año la Escuela contó con una participación diversa, había organizaciones de trayectoria, en las que se encontraban personas con una larga experiencia en los movimientos sociales. También sujetos, que estaban empezando el proceso de formación, esto fue importante en tanto posibilitó un encuentro intergeneracional que dio lugar a un diálogo de saberes.

La experiencia se analiza desde dos perspectivas, pues si bien pareciera que posibilitó la participación de los escolarantes, es necesario ver las implicaciones que esto tuvo y la percepción de los otros asistentes. En primera medida se evidencia un alto nivel de confianza en los saberes de las organizaciones, lo que en palabras de Mejía y Awad (2004) aborda uno de los nudos fundamentales de la Educación Popular, ya que se brindó a los escolarantes el saber/poder, lo que deconstruye el imaginario del educando como mero contenedor, promoviendo así su empoderamiento desde una visión que los reconoce como sujetos de conocimiento.

Eso de que los escolarantes fuéramos ponentes, para mí fue muy importante, porque teníamos que planear, conocer el tema, desarrollarlo y no era igual a como cuando usted iba a una universidad, a una clase, que por lo general los otros son muy pasivos, en la Escuela no era así todos los escolarantes eran muy activos y participaban en todas las discusiones. (Escarlante No. 5, entrevista, 2014)

En segunda medida, hay que tener en cuenta la apreciación de los otros escolarantes, que si bien valoraron el esfuerzo de los compañeros que asumieron el rol de maestro, se evidenció en algunos casos falencias en términos de la preparación y apropiación del tema, lo que puede dar lugar a una flexibilidad que se puede confundir con falta de rigurosidad y escasa competencia en las temáticas.

Yo podría decir que puede ser fortaleza y también falencia, depende de cómo se maneje y es que al ser un espacio informal uno entra en confianza para hablar y discutir, y es algo más fraterno, más cómodo, más familiar, pero precisamente por eso yo sentí con algún facilitador que le faltó ponerse las pilas y tomárselo más en serio y hubo clases en las que uno se perdía con el facilitador, porque no se tomaba como la molestia de decir 'listo, yo soy el facilitador de este módulo y entonces yo voy abordar esto y esto', estaba ahí sentado y 'bla, bla, bla', no lo atraía mucho a uno. (Escarlante No. 6, entrevista, 2015)

Es preponderante hacer ejercicios críticos, pues es claro que en la Educación Popular no todo es válido, y al no haber una acertada orientación se le puede considerar una práctica populista, pues no se puede creer que todo lo que hace el educando es aceptable, retomando los planteamientos de Mejía y Awad (2004) en casos como el de la Escuela donde se cuenta con varios orientadores, se debe aclarar siempre su presencia, explicar quiénes son, qué hacen, y cuál

será su papel dentro del proceso. Y aunque se parte de que los escuelantes en ese proceso logran un mayor empoderamiento, no necesariamente es así. Freire (2010) plantea al respecto:

El hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse y saber del tema (p. 46).

De ahí que se asuma esta apuesta problemática en la medida en que los participantes esperan que quienes orientan tengan autoridad en el saber, sino puede derivar en lo que Freire (2004) denomina una *práctica ingenua*, pues al producirse de forma espontánea, es un saber “desarmado” que a falta de un compromiso por parte de los facilitadores-escuelantes puede considerarse ausencia de rigor metódico.

Diagrama 11

Facilitadores por módulos en cohorte 2013

Economía política	Realidad Social Colombiana	Poder popular y movimientos sociales	Organizaciones sociales
•Héctor Castro (Administrador público/ Militante sindicalista)	•Andrés Hincapié (Militante Colectivo Zona Pública)	•Juan Bautista Jaramillo (Licenciado en Filosofía/ Doctor en Historia y arte)	•Equipo de Instituto: Cristina Castro (Trabajadora Social/ Magister en Ciencias Sociales/ Militante) •Francisco (Militante, Estudiante de Educación Popular)

Nota: Elaboración propia (2016)

En la cohorte 2013 quien que adquirió esta tarea fue el equipo del Instituto, en compañía de organizaciones de largo recorrido como Zona Pública, donde había una militancia más antigua. Allí se optó por un perfil de facilitador principalmente militante, que ha construido un saber desde la experiencia y unos acumulados teóricos, lo cual fue evaluado positivamente por los escuelantes para el inicio de la formación. Sin embargo, se consideró que había sido superficial y se debía profundizar, razón por la que se invitó académicos con consciencia social que podían dar mayor soporte a las temáticas.

La Escuela la dividimos en dos niveles: un nivel básico y un nivel de profundización, el nivel básico fue orientado por los mismos compañeros que hacen parte del Instituto, pero entendiendo que el segundo nivel era un nivel de profundización, no podíamos ser los mismos y necesitábamos

subir el nivel de la Escuela, por eso se conversó con compañeros profesores de la Universidad del Valle que son profesionales pero que han estado de la mano con el movimiento social y han aportado en la lucha y la resistencia. Se habló con el profesor de Historia José Benito Garzón y el profesor de Geografía Julio Rubio. (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2014)

Diagrama 12

Facilitadores por módulos en cohorte 2014

Formación Social Colombiana	Organización	Cali proyecto económico y político ciudad-región
• José Benito Garzón (Historiador/ Doctor en Historia/Ex militante) • Julio Rubio (Licenciado en Ciencias Sociales/Magister/Ex militante)	• Equipo Iapes: Cristina Castro (Trabajadora Social/ Magister en Ciencias Sociales/ Militante) • Jackeline Cuenca (Militante, Estudiante de Trabajo Social)	• Ana Erazo (Militante Poder y Unidad Popular-PUP/ Magister en Estudios Urbanos)

Nota: Elaboración propia (2016)

La participación de docentes que tenían mayor manejo de las temáticas fue muy bien valorada por los escuelantes del 2014 que sintieron se les brindó mejores herramientas para la profundización del conocimiento.

En la segunda cohorte sí se empieza a desarrollar un poco más esto, tiene que ver mucho con la aparición del profe José Benito Garzón que empieza a profundizar en el asunto, porque antes de él sí se tocaba el tema, pero de una forma muy general. El otro profe fue Julio Rubio que también nos permite hacer un análisis en términos del territorio y a partir de esa lectura del territorio articularlo con la lectura geográfica, creo que nos permite entender que cada lectura de la realidad va estar atravesado por elementos políticos y por intereses. Valoro la participación de los dos profesores, al igual que el acompañamiento constante de Cristina Castro, que empieza a guiar esta formación y estos facilitadores son personas que nos permitieron aterrizar cosas que teníamos como en la nebulosa y que entendíamos de forma muy general. (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Es de resaltar que este tipo de facilitadores le imprimió en un primero momento credibilidad al proceso. Al ser una labor no remunerada se constituye en sí misma en praxis, pues por ser voluntaria tiene un valor agregado que muestra una conciencia crítica que busca materializarse y aportar mediante la participación en este tipo de escenarios. Ahora bien, no se puede perder de vista las contradicciones de la Educación Popular que puede connotar esta intervención si no se hace el debido seguimiento con la rigurosidad que demanda este tipo de procesos.

Todos sabemos que es una labor a honoris y que no hay nadie pagado, todos sacamos de nuestro tiempo, entonces con Cristina como nos conocemos hace muchos años, conversamos un par de ideas presenciales, alguna vez nos reunimos durante algún periodo, pero lo demás fue por correo, para mí fue suficiente. (Facilitador No. 1, entrevista, 2015)

Aunque este facilitador expresó que hubo suficiente comunicación, los escuelantes en sus evaluaciones plantearon que es necesario mayor acompañamiento del equipo a los facilitadores, que como se verá más adelante desencadenó diversos desencuentros. Al respecto, Mejía y Awad (2004) menciona que si el facilitador no tiene suficientemente claro el proceso, no estará en igualdad de condiciones en tanto no reconoce y no sabe qué le espera. De ahí que sea fundamental hacer una reconstrucción total del proceso, que va más allá de la explicación mecánica de los pasos a seguir en las sesiones y tiene que ver con el conocimiento del proceso y no sólo de actividades.

También se contó con el apoyo de ponentes internacionales mediante video conferencias, quienes se caracterizaron por ese doble lugar como académicos y militantes reconocidos en la escena latinoamericana “Muy bien, me gustó que hubiera ponentes tan buenos y tan reconocidos por su trabajo intelectual y por su militancia, siento que esto nos dio otra forma de entender el contexto y la realidad”. (Evaluación escrita cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2014).

Diagrama 13

Facilitadores por módulos en cohorte 2015

Crítica a la economía política y luchas de clases	Formación Social Colombiana	Organización	La ciudad como proyecto económico-político
•Javier Ocampo (Militante REC/Estudiante de Economía) •Jorge Ovalle (Militante REC/Estudiante de Economía) •Equipo Iapes: Lady Betancourt (Trabajadora Social/ Magister en Psicología) •Cristina Castro (Trabajadora Social/ Magister en Sociales/ Militante)	•José Benito Garzón (Historiador/ Doctoro en Historia/Exmilitante) •Diego Juajinoy (Militante REC/Estudiante de Historia) •Gustavo Bocanegra (Militante REC/Estudiante de Historia) •Equipo Iapes: Fabián Mancipe •(Estudiante Licenciatura en Ciencias Sociales/ Militante Colectivo Zona Pública)	•Carlos Gonzales (Sociólogo/Dirigente sindical) •Equipo Iapes: Cristina Castro (Trabajadora Social/ Magister en Sociales/ Militante)	•Andrés Palma (Licenciado en Filosofía/Militante Poder y Unidad Popular-PUP) •*Juan Camilo Hormaza (Militante Tejuntas/Estudiante Estudios Políticos) •*Equipo Iapes: Jackeline Cuenca (Militante/Estudiante de Trabajo Social) •Carolina Blanco (Trabajadora Social/ Magister en Intervención Social)

Nota: Elaboración propia (2016)

En la cohorte 2015 hay una variedad de facilitadores que se encuentran, complementan y apoyan pese a sus diferentes niveles académicos, diversidad disciplinar y sectorial (estudiantil, juvenil, barrial), quienes conformaron equipos para trabajar por módulos la planificación y

dinamización de las sesiones, ahí se combinaron distintos tipos de sujetos que se caracterizarán a continuación.

Un primer tipo de facilitadores fueron escuelantes que habían cursado las cohortes anteriores o que en ese momento estaban haciendo la Escuela Regional y Nacional. Para el caso de esta cohorte estos facilitadores contaron con el acompañamiento permanente del equipo de formación, lo que brindó seguridad y confianza. A diferencia de la cohorte 2009-2010, donde si bien los facilitadores evidenciaron en algunos casos dominio del tema, no contaron en su momento con acompañamiento del equipo de formación.

Yo vi que había estudiantes, había compañeros del Congreso de los Pueblos que ya habían hecho otras cohortes y ahora estaban ahí haciendo la tarea de desdoblar y retroalimentar el conocimiento, ese para mí es otro objetivo porque es de formación y es tener la capacidad de compartir. (Escuelante No. 9, entrevista, 2016)

Un segundo tipo de facilitadores fueron los académicos, con estos se evidenció una doble dificultad: una tiene que ver con la poca familiarización del facilitador con el proceso, en tanto se presenta una desarticulación con el resto de sesiones, de ahí que sea clave el acercamiento que haya hecho el equipo de formación al facilitador. La otra dificultad, es la cotidianidad de estos docentes invitados, que a pesar de haber sido militantes en el pasado, en la actualidad se han acostumbrado al entorno de la academia, situación muy común, pues muchos de los facilitadores e incluso el mismo equipo de formación hacen parte de este mundo; ello si bien resguarda certezas en relación a la apropiación del tema, por sus cotidianidades y la lógica en la que están insertos, es recurrente que trasladen prácticas de la educación tradicional hacia los procesos y espacios educativos populares. (Mejía y Awad, 2004)

Por ejemplo, el profesor José Benito es muy bueno, y yo le entiendo muy bien pero yo siempre espero que las clases de la Escuela sean diferentes, o sea que sean como la de Ana y Palma, obviamente él me aporta muchísimo pero yo no me siento en conversación, entonces él habla y yo le entiendo, y me aporta y yo apunto, pero siento que falta algo y creo que si con él se pudiera hacer un proceso de acompañamiento en términos metodológicos sería muy bueno, porque él se ve dispuesto y más porque está en este cuento, yo creo que entonces terminaría siendo mejor, tocaría hacer el ejercicio. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

El maestro revolucionario puede recrear elementos del saber-poder impidiendo las construcciones más colectivas. De ahí que se deba hacer un ejercicio continuo de reflexión teórico-práctico, pues es inevitable replicar el modelo educativo tradicional, porque es en el que se ha sido socializado y se conoce. Es fundamental entonces el acompañamiento del equipo del Instituto, que tiene la tarea de trabajar en colectivo la planeación del proceso y el

acompañamiento de todos los facilitadores. Como expone Mejía y Awad (2004) es necesario que quien atiende en forma directa una actividad sienta que trabaja en grupo, que existe un equipo que lo apoya y que hay una responsabilidad compartida.

Es muy difícil de organizar porque eso sería casi sentarse con el profesor a preparar la clase y eso es muy difícil, o sea, para que los chicos [escuelantes en cohorte anterior] se sentaran a hacer esa clase que ustedes dicen, la de Javier y Jorge que salió bien, fueron realmente tres reuniones con ellos para empezar a organizar qué era lo importante y que ellos nos mandaran previamente la planeación metodológica a nosotros, pero para hacer eso para cada quince días es muy complicado, o sea realmente nosotros no damos abasto para hacer eso así y lo hicimos repartiéndonos el trabajo (Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2015)

Como puede verse, este acompañamiento a los facilitadores está condicionado por diversos factores: el tiempo del equipo, la disponibilidad y disposición del facilitador, entre otros. En el verbatim anterior se evidencian las dificultades nombradas, y aunque por ser el equipo de formación quien lidera el proceso, se espera que esto esté resuelto por tratarse de “su deber ser”, sin embargo, para que esto sea una realidad se deben generar ciertas condiciones que fortalezcan al Instituto, y así hacer una mejor distribución de las tareas para que no se recarguen sus integrantes.

En ese sentido, no se trata de una cuestión de querer sino de capacidad, es decir la intencionalidad de acompañar todo el proceso no se pone en discusión, el punto está en las condiciones para hacerlo, pues por estar el equipo de formación recién estructurado y todavía en proceso de construcción, era complejo que pudiera resolverlo todo, de ahí la necesidad de crecer cuantitativamente para delegar.

No obstante, se denota que el equipo ha ganado legitimidad y confianza de los participantes, aspecto clave en la construcción de las relaciones Escuela-escuelantes, así como hecho esencial para el desarrollo del proceso, resultando fundamental abrir espacios amplios por lo menos a tres voces (equipo de formación, facilitadores y escuelantes) que permitan ver la experiencia desde diferentes perspectivas puesto que las relaciones pedagógicas “son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras” (Freire, 2010, p. 104).

Lo anterior no es asunto menor pues sin duda el equipo de formación entraña una gran responsabilidad “el grupo confía en este y por ende le exige que tenga claro el norte político y social que lo guía, el objetivo global del proceso y el objetivo particular de la actividad que le

competente” (Mejía y Awad, 2004, p.204). Conocimiento esencial para la articulación del proceso, pues son quienes tienen en su cabeza la globalidad de la Escuela y esto es clave para evitar discordancias en el proceso.

Pues acerca de lo que dices de que una clase la daba el académico y luego el militante, creo se notó la diferencia, de cómo lo hacían de una manera diferente pues porque algunos están más en nuestro contexto y hablan más o menos de lo que nosotros hemos venido hablando incluso con las mismas palabras, yo creo que se entendía más pero siempre hacía falta el aporte del académico. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

Es importante en ese sentido, cruzar el conocimiento especializado, que provee la academia con el experiencial de la vida cotidiana y la militancia, pues como propone Acevedo (1985) el educador debe participar directa y activamente de la función que enseña, tiene que tener un grado de conocimiento sobre el tema, es decir el *qué enseña*, para que así los escuelantes puedan adquirir saberes lo suficientemente sólidos y críticos. Aquí encontramos un tercer tipo de facilitadores de esta cohorte: el académico-militante, quien condensó de mejor manera las expectativas de los escuelantes, al ser parte de su contexto y tener un saber respetable del tema, ya sea por el trabajo de su organización o por su profesión.

Nosotros discutiendo en el equipo sobre cómo negociar entre la academia y la militancia hemos ido y vuelto en cosas, entonces por ejemplo la escuela 2013 y 2014 fueron básicamente académicos invitados, esa sí que era una Escuela como la de la Universidad. Las primeras escuelas fueron los mismos militantes quienes hacían las clases, entonces las evaluaciones que salieron en ese momento fueron ‘ay es que falta más rigurosidad académica, ay es que falta más acercamiento con el trabajo del movimiento social’ ¿qué se nos ocurrió en esta cohorte?, que yo no sé si salió bien fue combinar la academia y la militancia. (Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2015)

De esta manera la cohorte 2015 parece aproximarse a la búsqueda y clarificación en lo que a facilitadores se refiere, y resulta interesante el trabajo en equipos para la construcción de los módulos. Ahí es importante tener presente elementos que ya se han mencionado como el *para qué* del maestro y el *para qué* de la Escuela, entender que el sujeto facilitador requiere cualificación desde una visión amplia para confrontar la multiplicidad de situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que el maestro encarna la praxis pedagógica.

A partir de todo lo mencionado, se identifica que dentro de las características del facilitador de la Escuela Camilo Torres Restrepo es pertinente tener en cuenta los siguientes aspectos: primero que sea de preferencia militante, pues ello genera familiaridad al conocer la dinámica del movimiento social, lo que facilita la deconstrucción de las relaciones saber-poder; segundo, tener un legítimo conocimiento del tema que dinamiza pues ello implica seguridad, rigurosidad y

credibilidad; tercero, conocer la globalidad del proceso para tener clara la intencionalidad de la Escuela, los objetivos generales del proceso y de la sesión que le corresponde; por último y muy importante, propender por metodologías que interpelen e inviten a la participación de los escuelantes en clave de un diálogo de saberes.

Yo creo que la Escuela sí aporta bastante y aporta mediante los ponentes, un ponente no está allí porque sí, creo que las personas que han creado y pensado la Escuela tienen la intencionalidad de dejarnos siempre una duda, dejarnos preguntas y mirar lo que estamos viviendo, si haces esa conexión de lo que vivís y estás viendo allí, de lo que te están enseñando allí es donde despertás esa conciencia crítica, entonces creo que aporta bastante si lo sabes aprovechar (Escuelante No. 8, entrevista, 2016)

En ese sentido, es pertinente retomar *los principios del pedagogo*. Según Zambrano (2009) el orientador es un sujeto cuya filosofía consiste en hacer del saber un objeto de libertad y de autonomía; es un facilitador cuya conciencia política lo hace reaccionar contra el estado de miseria y por medio de su experiencia de vida transmite, pues ante todo el saber es un momento de liberación. Por eso es fundamental la reflexión crítica permanente del proceso enseñanza-aprendizaje a tres voces escuelantes-equipo-facilitador, para analizar cómo se está haciendo y cómo se podría mejorar.

5.1.4. Estrategia metodológica.

La estrategia metodológica recoge elementos de todo lo ya trabajado y comprende la globalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con las características señaladas que orienta la Escuela. Para develar de manera sistemática lo que ha sido la metodología se abordará cada una de las cohortes (2009-2010, 2013, 2014 y 2015).

Enunciar la metodología implica hacer referencia a cuatro asuntos importantes: i) el enfoque pedagógico, que tiene que ver con las pretensiones de la Escuela, y con el *para qué* de la formación; ii) las actividades previas o lo preparado con anterioridad lo cual se encuentra estrechamente relacionado con el momento inicial de la didáctica de la Escuela; iii) el desarrollo de las sesiones donde se pone en práctica todo lo planeado y proyectado; iv) las percepciones de los actores de la experiencia frente a esa metodología que orienta la Escuela.

Para los años 2009-2010 el Instituto se propuso iniciar la Escuela bajo las premisas de la pedagogía crítica y la Educación Popular con la intención de fortalecer los procesos organizativos, ahí el equipo de formación tal como se refirió en el apartado de facilitadores se confió a las organizaciones sociales el desarrollo de los bloques temáticos, por lo que esta

cohorte inició con una corresponsabilidad en el ejercicio formativo. El tiempo planeado para esta cohorte se definió para el lapso de un año y medio, con sesiones los sábados cada 15 días, con la salvedad que los participantes decidieron el tiempo que se debía profundizar en cada núcleo temático. (Documento de consulta Instituto, material archivo Instituto, 2009).

Según relatan quienes hicieron parte de esta cohorte, el desarrollo de las sesiones se daba en distintos momentos metodológicos “me acuerdo que había un facilitador que iniciaba primero con una charla magistral y después trabajábamos un texto y nos reuníamos en grupos, lo discutíamos y lo socializábamos, casi siempre era eso”. (Escuelante No. 6, entrevista, 2015).

Las jornadas de formación en general se realizaron con esta dinámica, sin embargo, al ser las organizaciones sociales las encargadas de orientar los temas, la metodología variaba, encontrándose sesiones más participativas y con apoyo didáctico, mientras que otras no, con la constante de un compartir que más adelante se enunciaría como mística. Esto puede relacionarse con el ejercicio de aprendizaje que tiene cada escuelante y facilitador, donde como lo menciona Mejía (2012) los educadores populares y quienes participan se enfrentan a un campo de reflexión que les permite complementarse desde la diversidad cultural y sus diferencias, lo cual conlleva a un ejercicio de diálogo y confrontación, haciendo de la formación una actividad educativa y pedagógica. Para efectos de análisis se enunciarán dos ejemplos de las sesiones de esta cohorte:

La primera sesión fue bien interesante porque se trataba de ver fotografías y decir qué pensábamos, fue muy chévere porque las fotografías reflejaban problemas sociales. Para empezar fue muy motivante, entonces nos pasaban una fotografía y cada uno decía lo que pensaba y toda la sesión fue así. (Escuelante No. 5, entrevista, 2014)

Esto esboza a grandes rasgos la intención de un enfoque pedagógico de la Educación Popular, el cual parte de la lectura de contexto, ya que “su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores” (Mejía, 2012, p. 113). Otro de los ejemplos es sobre el abordaje de las lecturas que acompañaron el proceso formativo:

No sé por qué me acuerdo mucho del módulo sobre el Marxismo. Me acuerdo que trabajamos un texto un poquito ladrilludo y no todo mundo lo entendía muy fácil. A mí me costaba un poquito de trabajo pero en la Escuela era chévere porque los compañeros explicaban. Ahí nosotros estábamos recién llegados entonces uno los veía a los demás como ‘uy ellos saben mucho’, era muy bacano poder leer con ellos un texto que uno no entendía nada, pero todo te lo explicaban y sobre todo con ejemplos muy sencillos (Escuelante No. 6, entrevista, 2015)

Es posible identificar dos elementos importantes del acto formativo: primero la manera de abordar un tema sobre el cual se sabe poco a través de un ejercicio de cooperación, en una relación horizontal y no vertical, donde a pesar de la inequidad que hay al encontrarse varias personas nuevas con personas de experiencia en el ámbito organizativo, no se establece una relación desigual. Frente a esto, Freire (2005) plantea que la educación justamente debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, por lo cual la actividad formativa debe constituirse en la conciliación de sus polos, es decir construir pensamiento crítico desde lo que cada uno puede aportar, para que de esa manera los actores del proceso formativo se hagan simultáneamente educadores y educandos.

Segundo, se evidencia el intercambio generacional que se podría entender como negociación cultural. Esto se analiza porque tiene estrecha relación con el tipo de formación que se desarrolla donde no se trata de ganar protagonismo o un lugar de referencia o poder, sino de hacer el ejercicio de adentrarse en ese tipo de temas que los toca como sujetos de organizaciones defensoras de derechos e ideologías alternativas.

Por eso esta cohorte se caracterizó por su interés en el compartir de saberes más que en una transmisión de conocimientos, en tanto tuvo lugar un ejercicio de intercambio explicativo entre escuelantes por el nivel de experiencia y acercamiento a temas e ideologías del pensamiento crítico, sin embargo queda en punta un ejercicio de debate puesto que no en todos los casos suscitó preguntas problematizadoras o de confrontación, propias de la Educación Popular.

Es posible leer esto como los primeros esbozos de un diálogo de saberes en su intento por brindar una formación política con miras a la movilización, lo cual va caracterizándola como una propuesta pedagógica que pone en discusión la democracia, la palabra y el diálogo, siendo fundamentada como lo menciona Mondragón (2006) en un paradigma emancipatorio que se materializa en las prácticas educativas dialógicas. Sin embargo, al respecto del proceso de esta cohorte los participantes expresaron que:

Diría yo que una debilidad es la falta de continuidad o también la falta de disciplina porque hubo momentos en los que no llegaba la gente, además cuando había alguna coyuntura, por ejemplo, el aniversario de Camilo Torres¹⁸ no habían sesiones, porque como éramos los mismos que íbamos a la Escuela y los que íbamos a esos espacios, todos nos ocupábamos y la Escuela pasaba a segundo plano. Entonces muchas sesiones no se hicieron y luego tocaba organizar las agendas de todos como ‘bueno, volvámonos a encontrar’. A veces se vuelve muy laxa, además nunca terminó, yo no recuerdo que dijimos ‘listo, ya terminamos’. (Escuelante No. 6, entrevista, 2015)

¹⁸ Aniversario de la muerte de Camilo Torres Restrepo celebrado los días 15 de febrero.

El verbatim anterior sugiere tres ideas importantes: en primer lugar la continuidad y regularidad del proceso que puede relacionarse con el nivel de rigurosidad de toda formación, que por tratarse de Educación Popular no puede mal interpretarse como flexible y “permisiva”, esto puede sustentarse a partir de los planteamientos de Mejía y Awad (2004) donde dice que la conducción del proceso global y de la actividad en particular no puede caer en el espontaneísmo ni en la improvisación, siendo una constante de distintos procesos que se declaran con una pedagogía de la liberación o para la revolución.

En segundo lugar, el hecho de alternar de manera poco planeada las actividades del proceso formativo con las de movilización, lo cual puede interpretarse de dos maneras, una sería en cuanto a nivel de responsabilidad del equipo encargado de coordinar y a su vez los facilitadores, y por otro lado estaría la correlación de esas actividades con la perspectiva metodológica de negociación cultural. Es posible contrastar lo anterior con lo expresado por el equipo del Instituto que plantea que esas acciones de movilización fueron una forma de hacer la Escuela participativa:

Se buscaba que fuera muy participativa por ser de Educación Popular, anclada a realidades con ejemplos muy centrados en los momentos, de hecho las cohortes participaban en acciones de masas directas, si un día había una actividad entonces en la Escuela Camilo Torres se iba por ejemplo a la dinámica de los corteros de caña como parte del ejercicio de formación, o al asentamiento Brisas donde no estábamos metidos de lleno en la minga, pero empezábamos ya a dar pino en ese sentido, entonces era muy participativa (Ex equipo Instituto No. 3, entrevista, 2015)

Sin embargo no quedó explícito y claro para los escuelantes la intención de que las actividades fueran parte de las sesiones de la Escuela, y en tanto los educandos no supieran hacia dónde iban puede evidenciarse elementos de la educación tradicional. Mejía y Awad (2004) plantea que la Educación Popular insiste en la necesidad de explicar a los participantes el proceso en el que están participando, lo que implica hacer público el plan de trabajo y permitirle a cada uno saber paso a paso para dónde va

Conforme a esto se denota la necesidad de la planeación y concertación con los participantes, para alcanzar una continuidad y revisar si se cumplieron los objetivos. Esto se enuncia dado que esta cohorte tal como lo refieren los escuelantes se alargó, empezaron alrededor de 30 personas, pero terminaron más o menos 10, los encuentros eran una incertidumbre, duró más de un año y medio y no hubo un cierre.

Ya para la cohorte 2013 se logró consolidar un equipo con saber disciplinar diferente. Entraron personas claves que por su profesión (Trabajo Social) tenían una forma de hacer distinta, lo cual le inyectó elementos interesantes al proceso formativo en tanto brindó una mayor estructura y disciplina, aspectos característicos de la academia que sin embargo aportaron mayor estabilidad.

De tal manera, se retomó la Escuela con un currículo tal como se describió en los apartados anteriores, donde se priorizaron ciertas temáticas, lo que permitió darle cumplimiento, cuestión que indica una planificación concreta y cierto nivel de rigurosidad.

Además de esto, se tiene registro de planeaciones ordenadas por momentos metodológicos (ver anexo no. 3) donde se percibe la intención de materializar la perspectiva de Educación Popular desde un lugar de responsabilidad con el otro sujeto participante del proceso formativo.

Cuando empecé a ir a ese espacio pues empecé a notar cosas muy diferentes a las del colegio, entonces llegábamos, se daba la mística, después seguía como el profe, después hacíamos trabajo por mesas y volvíamos al salón y decíamos lo que habíamos entendido y las conclusiones por medio de una obra de teatro o algo creativo y ya, sin embargo a veces sentía que la metodología era la misma, que pues que era diferente a lo que uno ve en el colegio sí, pero casi siempre era lo mismo (Escuelante No. 10, grupo focal, 2015)

En el segmento textual se evidencian los momentos metodológicos de cada sesión, los cuales tenían actividades como místicas con las se iniciaban las clases para sensibilizar y poner en disposición del acto educativo; las dinámicas de juego y actividades vinculadas con la pintura y exposiciones, para poner en reflexión el tema desde sus actividades propias. Esto constata que “cuando se disponen las herramientas (dispositivos, instrumentos, didácticas, dinámicas participativas, entre otros) con las cuales se hace la práctica pedagógica, estas implican un ejercicio de ruptura y reelaboración con las existentes en otras propuestas metodológicas” (Mejía, 2016, p. 236)

Un aspecto característico de esta cohorte fue usar mucho apoyo didáctico, contando con una amplia bibliografía como se pudo evidenciar en apartados anteriores, además con una significativa participación de escuelantes en general jóvenes¹⁹, lo cual hizo que los temas se tocaran de manera general y se realizara el nivel de profundización en el 2014.

¹⁹ Fueron 8 escuelantes del sector estudiantil universitario, 12 del sector estudiantil secundario, 13 del sector sindical, 1 del sector juvenil, 4 del sector popular y 3 universitarios que entraron como independientes (Formación Escuela Camilo Torres Restrepo Inscritos y Participantes 1 jornada Escuela, 2013)

Ahora bien, teniendo en cuenta que “la sistematización busca producir una lectura más allá de los relatos de sus actores, lo que supone fundamentar las bases teóricas del equipo sistematizador, el estudio permanente, la consulta a especialistas y la discusión a lo largo del proceso” (Torres, 2013, p. 166), es pertinente analizar algunas de las percepciones de los actores de la experiencia:

Yo creo pertinente abordar los temas de discusión de una manera más pausada y no tan acelerada, porque siento que se han hecho barridos históricos y todo el trabajo metodológico se ha planteado, pero a veces no nos hemos sentado a debatir un poco cada cosa. Ejemplo de ello es que se daban discusiones pero no las aterrizábamos. Hablamos de poder popular, pero en términos muy generales y no profundizamos frente a este tipo de categorías y yo creo que el profundizar dentro de esto nos ayuda a tener una visión un poco más completa y realmente concluir cuáles son las discusiones políticas que nosotros nos vamos a dar y así mismo cómo las aterrizamos en la realidad. (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

De manera similar se planteó que muchos temas en los que necesitaban formarse en tan escaso tiempo no se logró solventar, de la misma manera se valoró el proceso ya que a pesar de ser corto se logró aprovechar teniendo como resultado claridades acerca de algunos temas de interés. Esto señala un punto de reflexión en cómo mediar el enfoque metodológico de la Escuela con su duración en el tiempo, los temas que se tratan y quiénes son los sujetos en formación, cabe recordar que en la cohorte anterior (2009-2010), la percepción de los escuelantes al respecto es que fue un proceso formativo muy largo, que no tuvo cierre y que una de las causas de este fue que se dio apertura para que se profundizaran temas que los escuelantes creyeran pertinentes; a diferencia de esta cohorte (2013) donde se consideró el tiempo muy corto porque no se pudieron profundizar los temas. Al respecto uno de los facilitadores menciona que:

Podría uno decir que se soluciona con una formación más larga, pero eso también implicaría cómo hacer para retomar experiencias claves que impacten, que utilicen otro tipo de recursos, no solamente las ganas y el poco tiempo de algunas personas, sino las realidades que viven cada uno de los participantes en sus localidades o lugares de trabajo. El tiempo de la formación creo que no es la gran debilidad, la debilidad está en otro lugar ¿no? Está en crear movimiento, en el caso de los jóvenes del sector estudiantil es crear organización estudiantil que logre impactar en las políticas públicas educativas y logre ser efectivamente un referente para la sociedad, bueno eso ¿cómo se hace? ¿Cómo se diseña? ¿Hasta dónde se llega? Ahí uno podría evaluar los impactos de la Escuela. (Facilitador No. 1, entrevista, 2015)

En otras palabras, este asunto del tiempo de las cohortes de formación señala que no basta con considerar unas pautas metodológicas diferentes a las que se realizan en las escuelas tradicionales, sino que se amplíe a considerar a quién se está educando y cuál es el propósito de la Escuela, partiendo en este caso de que se trata de sujetos que hacen parte de organizaciones

políticas y sociales con un acumulado organizativo y con una agenda de movilización donde se pretende que se ponga en práctica lo aprendido en la Escuela.

En efecto la cohorte 2013 muestra aspectos reveladores frente a la metodología de la Escuela que no se lograron vislumbrar en la cohorte del 2009-2010, entre ellos cabe agregar el inminente interés por implementar la negociación cultural que señala la Educación Popular como metodología:

Creo fundamental el interés de la Escuela por la construcción de las metodologías que van encaminadas también a generar la discusión no solamente entre los escolarantes y el facilitador sino entre los escolarantes mismos; ese elemento es fundamental porque nos permite entonces desde nuestras experiencias y dinámicas reconocer cómo hemos vivido y cómo nos hemos desempeñado dentro de nuestros territorios. Además, que esos elementos que brindaban los facilitadores nos permitieron también ir identificando otros puntos claves para también tratar de entender nuestra realidad. (Escuelante No. 12, grupo focal, 2015).

Esto evidencia la valoración de los escolarantes acerca de los fundamentos formativos de la Escuela, dado que cada uno llegaba a iniciar su proceso con unos acumulados políticos e ideológicos individuales y con estos podían participar y contribuir al desarrollo de la Escuela. Lo cual conlleva a pensar que la Educación Popular como práctica educativa debe reconocer que “las experiencias concretas no están orientadas exclusivamente por concepciones, pensamientos y teorías pedagógicas, sino también por ideologías, imaginarios culturales, representaciones y creencias que comparten y van reelaborando los educadores populares”. (Berlangua, 2010 citado por Torres, 2012).

Entonces, esto pone en conversación la negociación cultural que existe entre quienes participan, siendo orientado por un educador/facilitador e interpelado por un educando/escolarante:

Fundamentalmente desarrollé las sesiones a manera de conversatorio, partiendo de algunos pre-conocimientos que tuvieran los participantes y allí irlo organizando desde esa lógica. En algún momento también trabajé lo que leyeron previamente y definía cómo podíamos discutirlo, a manera más o menos de lo que se conocía como seminario Alemán, cada uno qué entendió, cuáles son sus debates e inquietudes frente a los textos que estábamos trabajando. (Facilitador No. 1, entrevista, 2015)

Esto supuso un intercambio tanto de saberes como de conocimientos y una negociación cultural que se caracterizó por ser un proceso flexible, como dice Mejía (2016) los dispositivos pedagógicos entre los que están: las didácticas, las herramientas y las dinámicas de grupo buscan construir colectivamente y hacer del ejercicio educativo, un acto de empoderamiento. Sobre ello, uno de los escolarantes manifiesta lo que sucedía en las sesiones:

Se nos planteaba mucho que se iba a trabajar bajo la pedagogía de la Educación Popular, pero muchos no conocíamos realmente cómo se articulaba esto y creíamos que al hablar de Educación Popular se hablaba de un método de enseñanza el cual no era estricto, ni disciplinado, pero durante la Escuela fuimos comprendiendo que la lógica de la pedagogía popular es muy distinta y es una lógica disciplinada en la cual se brindan herramientas donde nosotros podemos escuchar al ponente y él nos escuche a nosotros y validemos las apuestas y propuestas que tenemos desde las organizaciones que tenemos como sujetos y sujetas políticos, y a partir de eso retroalimentamos la construcción de una pedagogía distinta. (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Los actores de la experiencia durante el trabajo de campo realizado coinciden en que las sesiones de formación de la Escuela se orientaron bajo la premisa de una metodología participativa y de carácter reflexivo, donde tenían la posibilidad de hacer preguntas frente a determinados temas, abordarlos en las sesiones y discutir con sus compañeros en un espacio autónomo para luego ser compartidos con los demás por medio de exposiciones y representaciones artísticas; considerando así los aspectos primordiales de la Educación Popular pero reconociendo que aún para esta cohorte faltaban elementos por explorar:

Si bien la Escuela se planteó desde la Educación Popular, con base a la experiencia uno puede decir que en ocasiones se reproducen muchas metodologías de la educación convencional, no digo de la bancaria, pero sí de la convencional, pero siempre con la premisa de que la Educación Popular no es solo las metodologías, que ahí también hay una discusión porque se suele entender que la Educación Popular es solo brincar, jugar y reír; y eso hace parte de la técnica, pero no es Educación Popular. Por eso, siempre tenemos presente su apuesta pedagógica y metodológica, pues lo que caracteriza la Educación Popular para la Escuela es básicamente esa intención de transformación de realidad, una formación politizada y allí es donde se marca el punto de ruptura con la educación convencional, por eso se dice que la Educación Popular es para la liberación porque implica un ejercicio de politización de la gente y de ubicación de la realidad y de pensar qué va a hacer con esa realidad que está viviendo, entonces nosotros lográbamos en la experiencias pasadas de la Escuela que fuera más de lectura de realidad. (Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2015)

Este verbatim señala dos aspectos claves en términos metodológicos, uno es que el educador también aprende en ese ejercicio formativo, como lo menciona Freire (2006) “el educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado” (p. 29). Otro de los aspectos que subyace es el tratarse de una educación alternativa en construcción que no parte de recetas, sino que busca llevar a la praxis posturas ideológicas y políticas. Al respecto Kaplún (1996) citado por Mejía y Awad (2004) plantea:

Los instrumentos que utilizamos y los dispositivos pedagógicos que ponemos en marcha para adelantar un proceso de educación popular tienen la carga de lo político, en tanto sancionan y organizan el saber/poder. El qué pasa y el cómo pasa, de manera integrada, nos muestran el nivel de coherencia entre los propósitos globales de la educación popular y los desarrollos específicos; es decir, la relación que guardamos entre lo que hacemos y lo que decimos buscar. (p. 174)

La coherencia entre lo que se hace y se dice corresponde a un eje transversal en estos componentes de la formación por cohortes, ya que implicó una planeación colectiva del equipo encargado, una definición previa de temas, facilitadores, espacios y duración para las sesiones; aspectos nuevos en esta experiencia de Escuela, lo cual marca un hito importante en su historia por las valoraciones que dan los participantes y por lo que sucedió en las siguientes cohortes; una de las explicaciones que puede establecerse es las características del equipo de formación, donde entró la profesional en Trabajo Social a liderar el rumbo de la Escuela con apoyo de compañeros de otras disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas. Esto puede sustentarse en varias de las manifestaciones de los escuelantes cuando mencionan las transformaciones que va teniendo el proceso de Escuela a partir de los aportes que se hacen desde Trabajo Social, señalando la dimensión pedagógica de esta disciplina-profesión, al respecto Bermúdez (2008) menciona que:

La dimensión pedagógica del Trabajo Social, por tanto, estaría dada por las reflexiones que se deben generar en torno al tipo de relaciones sociales que se establecen entre los distintos actores que se encuentran, el juego de saberes que se pone en escena, por el tipo de contenidos que se abordan, la manera como se definen y se nombran, por las intencionalidades implícitas y explícitas con las que se llega. (p. 14)

El aporte de esta disciplina a la Escuela se da en la medida que se empieza a reflexionar en torno a la labor educativa y concretamente al papel que ha venido desempeñando en esta experiencia, además se evidencia un reconocimiento de los sujetos y sus necesidades; mostrando el interés por mejorar la formación con herramientas que connotan una mayor planificación y proyección de la intervención.

Para la cohorte 2014 se pueden evidenciar con mayor claridad los aspectos anunciados anteriormente. Se continúa con el proceso del año 2013 denominándose nivel II, y al equipo se vinculan dos estudiantes de Licenciatura en Educación Popular, permaneciendo los dos integrantes del equipo base (la Trabajadora Social y el estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales). En esta cohorte participaron alrededor de 15 personas exclusivamente pertenecientes a las organizaciones sociales y políticas que integraban el movimiento social Congreso de los Pueblos.

Para el desarrollo del proceso se contó con el apoyo de un *blog* donde los textos y el material didáctico se publicaban y los escuelantes podían acceder libremente a estos, además se contó con la planeación de tareas para dejarle a los escuelantes. A propósito, se puede referenciar el ejercicio de indagación que se le pidió a cada uno acerca de la historia del poblamiento del

barrio en el que vivían, los primeros habitantes y características, para luego en sesión de la Escuela abordarlos en clave de análisis del contexto local.

Lo anterior devela la importancia de una metodología que propicie una lectura de la realidad de quienes hacen parte de la formación, pues lo que ahí se genere señala las condiciones en las que vive cada sujeto y se puede trascender a la acción transformadora.

El punto de discusión de la cohorte sobre el tiempo de duración de la Escuela, que había sido un elemento de dificultad en las primeras cohortes (2009-2010/2013), para esta no fue un factor limitante en la medida que la metodología participativa y de corte practico-reflexivo orientó a los escuelantes a hacer lectura de sus contextos y poder construir un bagaje significativo de conocimientos, que al finalizar reflejó satisfacción de haber cursado la Escuela.

Dentro de las novedades metodológicas en esta cohorte se identifican los compromisos de trabajo establecidos al inicio del proceso: i) la nivelación, teniendo en cuenta que se trataba de un segundo nivel enfocado a la profundización de temas y la cual comprendió una responsabilidad de los escuelantes de la cohorte anterior de realizar “ejercicios de multiplicación” con quienes recién entraban en esta; ii) las místicas iniciales se definieron como tarea de los escuelantes por organización, que se realizarían al iniciar las sesiones y eran consideradas como un momento especial de trabajo que alimentaba el espíritu militante y posibilita la reflexión sobre los valores que se van forjando en el proceso formativo; iii) las relatorías como un dispositivo metodológico que el Instituto consideró fundamental para sistematizar la experiencia; iv) se acordó con los escuelantes que al finalizar el proceso cada uno debía realizar un artículo analítico o de opinión acerca de uno de los temas trabajados (Formación Escuela Compromisos de Trabajo, material archivo Instituto, 2014).

Esto último señala dos aspectos importantes en términos metodológicos, el primero es la relatoría como dispositivo que posibilita convertir el conocimiento en producción social a partir de los debates generados en el acto formativo (Mejía y Awad, 2004). Lo segundo es la importancia de sistematizar, aspecto que se introduce en la experiencia con la llegada de la disciplina-profesión Trabajo Social, que buscó recuperar la memoria del proceso para potenciar la reflexión sobre la formación.

El desarrollo de las sesiones se caracterizó por un compromiso constante con la formación, con la participación de sus escuelantes y por aterrizar a la práctica el discurso de la Educación

Popular. Consolidando espacios de conversación y debate entre compañeros, brindando la posibilidad de hacer conversatorios, seminarios, conferencias y salidas de campo:

La Escuela fue un espacio importante de formación para las organizaciones y los y las militantes porque tuvo contenidos que se abordaron de una forma metodológica acertada que permitieron el desarrollo de análisis y de apropiación de conocimientos históricos y de coyuntura. Sin olvidar que algunas metodologías tuvieron inconvenientes. (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

Es interesante la negociación cultural subyacente aquí, que señala la propuesta metodológica caracterizada por “la lectura de la realidad, en la cual emerge otro entendimiento del mundo, la del dominado, que reconstruye subjetividades y reconoce su lugar en el contexto y en la historia, ahora como actor de liberación” (Mejía, 2016, p. 235)

Para esbozar a fondo la metodología, se puede empezar con las salidas de campo como forma de apropiación del conocimiento partiendo de la lectura crítica de la realidad. Los escuelantes coincidieron en que esta experiencia propició ampliar el panorama, comprendiendo otras formas de ver el mundo a partir de la confrontación con contextos complejos que desconocían, por eso consideraron esto como un llamado a cuestionarse la sociedad en la que viven (Evaluación escrita cohorte Camilo Torres Restrepo, 2014). Esto señala lo que Mejía (2016) denomina como la pedagogía liberadora donde la educación al estar orientada a construir nuevas relaciones que le implican transformar las condiciones en las que vive, hace que el proceso sea profundamente pedagógico.

Seguidamente se encuentran los seminarios que tuvieron lugar en el proceso formativo como componente innovador, considerándose importante en la medida que permitieron el relacionamiento y lectura de realidad con mirada crítica no solo del contexto local, regional o nacional sino a nivel internacional, específicamente con experiencias similares y personajes importantes en América Latina que han trabajado temas acordes a los abordados en la Escuela y que tienen una lectura crítica del contexto opresor; señalando esto el sustento ideológico de la Educación Popular.

Con la conferencia de Atilio Borón, construimos algunas claridades de cómo es qué está funcionando el mundo en este momento, de qué factores están influyendo y en el caso de Colombia cómo es que participa internacionalmente todo esto del imperialismo, de todos los intereses de Estados Unidos (Evaluación escrita cohorte Camilo Torres Restrepo, 2014)

Develándose de esta manera la importancia de una educación orientada “desde las diferencias y la diversidad cultural con un principio de complementariedad, lo cual va a permitir el ejercicio de diálogo y confrontación” (Mejía, 2012, p. 121). Allí toma relevancia la visión de la Educación Popular como una apuesta del sur para el sur, la cual busca la comunión de los pueblos indoamericanos, como hermanos que caminan hacia la liberación, así lo plantea Ernesto “Che” Guevara citado por Pérez (2009) en su propuesta del internacionalismo la que se basa en dos pilares fundamentalmente: uno, su confrontación con el "imperialismo norteamericano", como el enemigo principal de la humanidad y particularmente de América Latina; dos, la búsqueda de la liberación de forma conjunta y unificada. En ese sentido, estos ejercicios de cooperación e intercambio con sujetos militantes de otros países de Latinoamérica potencian y aportan en la construcción de sujetos sociales y políticos en la medida que invita a una visión continental de lucha y que se materializa en la solidaridad entre los pueblos.

Esta metodología implementada en el 2014 abrió discusiones que se dieron a ritmo magistral y reflexivo teniendo en cuenta estrategias para el debate que fortalecieron el proceso (Evaluación escrita cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2014). Por otra parte, se tuvo la posibilidad de hacer preguntas para profundizar en los temas, por ejemplo en la clase de Marxismo, un tema que habían visto de forma general pero al realizar preguntas y generar dudas, la metodología permitió que se ampliase el tiempo para agotar el tema y no era un limitante, logrando tener la posibilidad de elegir qué temas querían abordar para profundizar posteriormente; esto señala una dinámica permanente de preguntas problematizadoras tanto por aparte de los facilitadores como de los escuelantes, clave en el diálogo y confrontación de saberes.

“La pedagogía freireana tiene como fundamento el diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador en cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones transformadoras de ella”. (Mejía, 2016, p. 235), lo que indica un compromiso de los escuelantes y del equipo de formación frente al desarrollo metodológico del acto formativo ya que “las distintas metodologías que se presentaron fueron acordes dentro de la pedagogía popular y el pensamiento crítico, sin embargo, faltó mayor disciplina por parte de nosotros como militantes y de parte de los organizadores”. (Evaluación escrita cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2014).

Para el año 2015 el Instituto hizo un balance teniendo en cuenta la evaluación final de la cohorte anterior, priorizando los alcances que tiene esta formación para sus participantes, por lo que se propusieron realizar ajustes en lo metodológico y los contenidos.

Esta cohorte contó con los aportes de la practicante de Trabajo Social que ingresó al culminar la cohorte 2014, a su vez se integraron otras dos Trabajadoras Sociales, aspecto que consolidó un equipo comprometido con materializar la perspectiva ideológica, política y metodológica desde la que se ubica la Escuela.

En ese momento se inscribieron aproximadamente 24 personas²⁰, algunas pertenecían a organizaciones del Congreso de los Pueblos y en esta ocasión ingresaron personas de organizaciones populares barriales y estudiantes de la carrera de Trabajo Social, diferenciándose significativamente de las anteriores cohortes. Esto se ha considerado como un componente importante dentro del proceso formativo porque permite señalar en términos pedagógicos hacia quién está dirigida la formación. Se puede argumentar considerando que:

Desde esta mirada la pedagogía en la educación popular se sigue constituyendo a partir de esos troncos básicos y desde las especificidades de sus ámbitos y contextos, lo cual a su vez va a permitir producir nuevos contenidos emancipatorios. Esto es muy visible por ejemplo en su relación con los movimientos sociales, en dónde es moldeada por la especificidad de los grupos, por ejemplo, de derechos humanos, de mujeres, de afros, de salud, de comunicación, de personas Lgtbi, de indígenas, de personas desplazadas y muchos otros, abriendo un amplio campo que muestra cómo sigue en reconstitución esa pedagogía. (Mejía, 2016, p. 238)

Esto señala que la pedagogía para esta experiencia debe hacer hincapié en la coherencia sobre a quién se está formando y el propósito mismo de la formación, pues la educación en este caso se plantea como un ejercicio político pedagógico (Mejía, 2012), que no puede reducirse al abordaje de temas de contenidos políticos y revolucionarios, sino que implica una opción metodológica que propenda por una praxis.

Para comprender mejor lo planteado, se detallarán los componentes del proceso en las sesiones de la Escuela y de qué manera se fue llevando a la práctica el propósito de la formación. Para empezar es necesario hacer referencia a los compromisos de trabajo realizados al inicio de la Escuela, tal como se venían haciendo desde la cohorte anterior, los cuales implicaron seguir

²⁰ Se logró comprometer con la formación entre febrero y julio a: cuatro escuelantes de la organización estudiantil (REC), cinco de la organización de secundaria (rozado estudiantil), dos de movimiento político (Poder y Unidad Popular), dos de organización barrial (Construyendo sueños de ciudad), uno de comunicación popular y alternativa (Zona Pública), uno de organización juvenil (Tejuntas,) siete que se encontraban en formación en Trabajo Social en la Universidad del Valle. (Formación Escuela Camilo Torres inscritos Escuela, material archivo Instituto, 2015)

con la distribución por organizaciones para la realización de las místicas, a esto se le sumó la responsabilidad del refrigerio para hacer un compartir colectivo, las relatorías siguen teniendo vigencia así como el artículo que deben elaborar los escuelantes para la revista del Instituto, en este caso de forma virtual; todo esto es parte de una estrategia de responsabilidad colectiva para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Uno de los aspectos a resaltar es que quienes participaron en esta cohorte a diferencia de la anterior lograron comprender la importancia de estos componentes dentro de la formación, llegando a construir percepciones en clave evaluativa:

En general creo que faltó mucha disciplina en las relatorías, en las tareas, en los horarios, porque se decía que las relatorías la otra semana se iban a enviar a los correos, pero eso nunca llegaba y lo mismo con las tareas. Creo que muchos no escribimos los textos que teníamos que escribir y eso pasó en la cohorte pasada y ahora pienso que falta algo ahí, o sea algo está fallando (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

Este verbatim evidencia ciertos aspectos del proceso de formación que no se cumplieron a cabalidad, por ejemplo, manejo de horarios, entrega de relatorías y desarrollo de tareas; lo que señala la necesidad de reflexionar acerca de lo que implica un proceso de educación alternativa, que a diferencia de la educación tradicional, no concibe la tarea como una obligación.

También evidencia claramente cómo la pedagogía del oprimido, es a su vez una respuesta y alternativa a la educación tradicional o como le llama Freire (2005) la educación bancaria, en donde los procesos educativos se organizan a través del control de contenidos, pero también de metodologías bajo la ideología hegemónica.

En el sentido de lo metodológico, de la clase magistral, de la participación hay que revisar en la Escuela, por eso digo que son aspectos importantes de la Educación Popular pero no solamente es eso, porque la Educación Popular también parte de ser una educación diferente, una educación no dominante y cuando tocas temas como los que se tocan en la Escuela, así no se den de la forma metodológica más conveniente sí tienen un componente de Educación Popular cuando vos planteas temáticas que le hacen contra a todas las informaciones que le están entrando a la gente normalmente. (Equipo Instituto No. 2, entrevista, 2016)

Con esto podemos ubicar dos tensiones propias de la Educación Popular: una, que esta no se refiere exclusivamente a lo metodológico, y dos, que tampoco se puede reducir a discurso político. Al ser aspectos complementarios se potencian mutuamente desde una perspectiva integral, de lo contrario como plantea Mejía (2016) “se puede tener un discurso políticamente de izquierda y procesos pedagógicos y metodológicos de derecha” (p. 237), que terminan derivando en contradicciones. En ese sentido, la Educación Popular deberá conjugar principios

metodológicos participativos con una apuesta política de transformación de realidad y formación para la acción.

Entonces la Escuela ha estado entre el “ensayo-error” con respecto a lo metodológico y eso ha implicado vacíos en cuanto al cumplimiento de compromisos, sin embargo, como proceso de formación en el marco de militancias del movimiento social se muestra coherente con una apuesta política de liberación en tanto promueve la reflexión y lectura crítica de la realidad.

Para abordar dichos aspectos, se retomarán los insumos de la evaluación final que hizo el Instituto con los escuelantes, proceso que cabe resaltar permitió al equipo replantearse algunos retos entorno al quehacer, pues si bien al culminar la cohorte anterior lo habían empezado a hacer con la evaluación escrita y oral de quienes participaron, aun en el 2015 se muestran algunos puntos por mejorar. Esto se menciona a propósito que para el año 2013 fue un resurgir de la Escuela, tomándose como un punto de partida más sólido para emprender el proceso formativo del 2014, siendo este último el foco de reflexión en torno a la metodología de la Educación Popular y de cómo se logra para el 2015 hacer una intersección en términos de los facilitadores, contenidos, formas de abordaje, en sí de la estrategia metodológica.

Hecha esta salvedad, se ahonda en los aspectos del proceso formativo, detallando el desarrollo de las sesiones. Necesario entonces mencionar los momentos metodológicos de las sesiones los cuales se mantienen en su esencia “me pareció genial la división del espacio de que empezáramos con la mística, tuviéramos una exposición, luego el descanso y terminábamos con la discusión” (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

Esto da cuenta del compromiso del equipo con el proceso al establecer una planeación de actividades y llevarlas a cabo en las sesiones, sin embargo, esta metodología iba cambiando de acuerdo al tema o facilitador: “no solamente era la exposición, también nos invitaban a trabajar siempre en grupos sobre las temáticas trabajadas o lo que en cada organización ya viniéramos trabajando. Entonces expresábamos la discusión por medio de obras” (Escuelante No.8, entrevista, 2016).

Lo anterior alude la importancia de reflexionar acerca del diseño de las sesiones, ya que para cada proceso de Educación Popular, dice Mejía y Awad (2004), no existen diseños únicos o modelos a seguir, lo que implica flexibilidad en los diseños de acuerdo a las exigencias del trabajo y los sujetos que en él participan, de no ser así se puede caer en el riesgo del “diseño instruccional” propio de la educación formal; esto se menciona porque la gran mayoría de los

entrevistados refirieron que la metodología en varias ocasiones era la misma, frente a lo cual se reitera la relación teoría- práctica o discurso-acción.

No obstante, se presentó un avance significativo en la metodología de la Escuela en comparación con la cohorte del 2009-2010 donde fueron los escuelantes quienes se encargaban de las clases de manera rotativa, sin acompañamiento. Para el 2015 se evidenció un diálogo de saberes que hace enganche real con la perspectiva pedagógica subyacente en la Educación Popular desde la cual se cimienta la Escuela, sin embargo, es relevante que “recordemos que la educación popular no está garantizada por el discurso teórico ‘claro y distinto’ sino por procesos y prácticas que hacen posible y real el empoderamiento de los grupos excluidos” (Mejía y Awad, 2004, p. 182).

El contexto en el que se encontraban los sujetos fue el punto de partida en algunas de las sesiones de esta cohorte, la estrategia metodológica que se utilizó fue la de interpelar, cuestionar, generar preguntas problematizadoras que pusieran al escuelante de cara a su proceso formativo y su realidad, lo cual vislumbra aciertos metodológicos que deben tenerse en cuenta para toda la experiencia.

Para mí una clase es más significativa que otra cuando sucede que en una clase me estén interpellando constantemente, por ejemplo si se va a hablar sobre ciudad entonces que me pregunten cuál es el concepto de ciudad que tengo, o sea primero me están interpellando a mí ‘para usted qué es ciudad?’, para mí lo que es ciudad y para los otros también, y luego se aborda el concepto para tratar de ir resolviendo dudas que yo tengo a partir de lo que están diciendo los otros y lo que están diciendo conceptualmente y también ir llenando vacíos. Eso la hace significativa y diferente porque si yo llego a hablar de ciudad y de los conceptos, listo quedan ahí, pero es diferente cuando me interpelan a mí y yo pongo en conversación eso, porque me está motivando; obviamente cuando estas en una clase pues sí haces el ejercicio individual, pero es diferente cuando te están hablando en público, cuando todos y todas lo hacemos juntas, es diferente y siento que se logra realmente el objetivo y no estar solamente escuchando por escuchar. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

Se evidencia de tal forma que la acción transformadora que conlleva esta pedagogía parte del ejercicio “donde la pregunta se convierte en un dispositivo central para permitir esa lectura cuestionadora del mundo, lo cual le va a permitir enunciar de quiénes se diferencia” (Mejía, 2016, p. 237) ya que parte de su realidad y en simultáneo va haciendo lectura de esta. Así mismo se puede hacer hincapié en la reflexión respecto del quehacer de los integrantes del Instituto:

Frente a la pedagogía hay que decir varias cosas, primero en el planteamiento, en el ideario lo que queremos es que sea Educación Popular, no entendida solo como método y metodología, sino también como esencia, eso se trata de hacer entendiendo que los talleristas y los orientadores que van a la Escuela van con esa idea de compartir su conocimiento sobre los temas que nos interesan, de que sea un diálogo de saberes, un conocimiento de ida y vuelta y demás; pero frente a la

metodología nos hemos quedado cortos, eso lo digo porque en muchas de las escuelas ha sido con el profe y el videobeam con los muchachos enfrente mirando sentados. (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2014)

Por tanto, acudir a las preguntas problematizadoras es igual de significativo que enfocar la formación hacia ciertos propósitos teniendo en cuenta que se trata de una educación para la transformación. Lo mismo sucede con la necesidad de impulsar la lectura de la realidad desde los sujetos que están participando, promoviendo esto no sólo en la teoría sino en la práctica, es decir recurriendo por ejemplo a las salidas de campo, las cuales los escolarantes (al igual que en la cohorte anterior) consideran de suma importancia para su proceso formativo.

Creo que hizo falta mucho trabajo de campo que eso lo evaluamos en la cohorte pasada y decíamos que hacía falta eso, como que no solo se quedara en lo teórico porque digamos que en las clases había veces en que se quedaba muy en el concepto y no se pasaba más allá. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

De igual forma resulta fundamental reconocer la variedad de sujetos que asistieron a esta cohorte, al tener distintas características y provenir de procesos organizativos distintos, incluso algunos sin estar vinculados en una organización. Lo cual puede ser una fortaleza en términos del compartir de saberes y conocimientos por medio de los ejercicios grupales.

Siento que se dio un real compartir de saberes, entonces si vos estudiás Economía, yo estudio Trabajo Social, entonces desde dónde lo estamos viendo, sabemos que estamos en Congreso de los Pueblos con una ideología ya que es la que tenemos, entonces también desde la carrera que estudiamos y nuestra experiencia cómo vemos la realidad también en conexión con lo que se dijo en la exposición. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo, 2015)

Se puede identificar que en algunos momentos hubo diálogo de saberes que se dio a partir de la orientación metodológica de trabajo por grupos y posteriores plenarias para compartir las discusiones dadas, donde cada escolarante desde su conocimiento pudo debatir con otros los temas trabajados, lo que señala el propósito cumplido de las técnicas de este tipo de metodologías en tanto se plantea como un proceso de negociación cultural donde se colectiviza el saber individual y grupal para convertirlo en otro saber (Mejía y Awad, 2004). De esta manera, se establece cómo una pedagogía de la liberación al estar fundada en el intercambio “en donde el conjunto de participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en significado de claves y sentidos le permite reconocerse como un ser humano que sabe diferente a otros y que desde su saber puede nombrar el mundo, en su diferencia y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente” (Mejía, 2016, p. 235-236).

Lo analizado hasta este punto señala una pedagogía que tiene avances importantes pero que aún le falta por ahondar otros asuntos, donde la estrategia metodológica si bien se convirtió en un puente para compartir conocimientos, experiencias y saberes, fue a su vez una reproducción de técnicas tradicionales; lo cual se constata en la evaluación realizada al final de la cohorte donde los actores de la experiencia concluyen que la mayoría de las sesiones fueron muy acertadas porque los interpelaban y otras no al quedarse cortas en el abordaje metodológico.

Una de las conclusiones que sale de la pedagogía de esta cohorte es que hubo avances respecto al abordaje de los temas, los orientadores, las planeaciones de las sesiones, y también asuntos pendientes en cuanto a los compromisos de trabajo, las salidas de campo y los momentos metodológicos de las sesiones, lo cual confirma que:

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir el empoderamiento de sujetos, actores, organizaciones, movimientos (Mejía, 2016, pp. 240-241)

Es decir, que propuestas pedagógicas como la Escuela Camilo Torres Restrepo aún se encuentra en construcción de una estrategia metodológica alternativa acorde a las particularidades de los sujetos y sus contextos, y las necesidades que tienen en términos formativos. Por eso, cuando culmina la cohorte 2015 y se recogen los insumos en clave crítica del proceso por medio de la evaluación final, el equipo se reunió y planteó unos retos para la siguiente cohorte a realizarse en el 2016.

Una de las cosas que yo veía cuando era escuelante era que, si bien se trataba de una escuela de formación, la parte metodológica no estaba tan clara, era como muy difusa, era con algunas clases muy magistrales ¿verdad? Y que esa era una cosa que desde nuestro análisis veíamos, y cuando entro al Instituto hacemos la discusión en el equipo y es cómo hacemos que esas fortalezas disciplinarias vayan a la Escuela y aporten en la parte metodológica, entonces la apuesta de la Escuela para el año 2016 como se viene hablando desde el primer semestre del 2015, es ¿Cómo hacer que sea más participativa e incluya los principios de la Educación Popular? ¿Sí? Entonces como se trabaja más didácticas o formas en que las personas puedan participar, entrar más en discusión con la persona que está facilitando el espacio, creo que más en esa vía en la parte metodológica y en la parte investigativa nosotros los Trabajadores Sociales tenemos y podemos aportar. (Equipo Instituto No. 2, entrevista, 2016)

Esto da cuenta de la revisión que hace el equipo encargado de la formación teniendo en cuenta la experiencia de cada cohorte, ahí entran a jugar un papel destacable las profesionales en

Trabajo Social quienes promovieron reflexionar de manera detallada cada uno de los objetivos y logros planteados para la Escuela, lo cual devela el rol de educador del Trabajo Social y su aporte pedagógico a estos procesos, que para Bermúdez (2008) se relaciona con las reflexiones sobre los distintos actores participantes, el intercambio de saberes, los contenidos abordados y las intenciones de la formación. Además, muestra el compromiso del equipo con el proceso de transformación por medio de una pedagogía diferente en donde “el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos” (Freire, 2004 p. 18)

5.2. Sujetos para la transformación



Ilustración 7. Instituto Orlando Fals Borda (2014). Salida de campo Conmemoración Masacre Trujillo-Valle. Material de archivo.

Este capítulo esboza la relación de la pedagogía con la constitución de sujetos sociales y políticos, es decir de sujetos para la transformación, en ese sentido se hará una caracterización del ser sujeto en este tipo de experiencias, además se analizará lo hallado en clave de los dos ejes que restan en esta sistematización: los principales cambios en las concepciones político ideológicas de los participantes de la Escuela Camilo Torres Restrepo y la contribución a la participación en escenarios políticos y organizativos.

Ahora bien, la constitución de sujetos sociales y políticos en esta experiencia tiene sus cimientos en la teoría crítica y revolucionaria, donde se tiene en cuenta la pedagogía de la Educación Popular para construir un futuro libre de situaciones de inequidad, opresión y exclusión. De tal forma se suscita un sujeto crítico, que piensa y reflexiona su realidad poniéndola en conversación con otros sujetos para emprender acciones de transformación; así lo sustenta el Instituto Orlando Fals Borda.

Un ser humano que, fundamentado en el conocimiento de una ciencia crítica, lea la realidad y procure transformarla en función de los intereses de la clase popular. No se enajena, no se anula, sino que se recrea en las posibilidades de la construcción de colectividad y en la que el centro de esta es el ser humano. (Documento base Instituto, material archivo Instituto, 2009)

De esta manera cobra sentido el enfoque pedagógico del proceso formativo realizado en la Escuela dado que señala uno de los rasgos centrales de toda propuesta educativa popular que para Torres (2007) es la intencionalidad política de transformar las condiciones de exclusión del contexto en el que viven los sujetos lo que contribuye a la construcción de una nueva realidad donde se generen relaciones de justicia y democracia.

Esta intencionalidad política de la formación pasa por la constitución de sujetos críticos y conscientes, es decir como enuncia la Educación Popular, como un ejercicio de concienciación que permita ver la realidad críticamente, puesto que “el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación” (Freire, 2005, p. 47) En ese sentido, según los planteamientos de Ernesto “Che” Guevara retomados por Korol (2012) para constituir al pueblo como sujeto se debe, a partir de la formación política, crear conciencia de que el cambio es posible, dado que este se constituirá en un sujeto revolucionario, entendiéndolo como “el pueblo en lucha, el pueblo en marcha, organizado, con conciencia histórica de sus ansias de libertad y del camino elegido para realizarlas” (Korol, 2012, párr. 17).

La connotación de sujeto colectivo también se considera importante entendiendo que se trata de un sujeto que articula sus acciones con otros sujetos para lograr cambios significativos en su contexto social, económico y político. Esto es lo que Torres Carrillo y Torres Azocar (s.f.) llaman la voluntad colectiva donde el sujeto se identifica con otros y comparte un horizonte histórico, caracterizándose por no ser un agregado de sujetos sino de sujetos que generan el espacio para reconocerse mutuamente y desplegar prácticas dotadas de poder. En concordancia con este análisis, el Instituto hace referencia a las personas participantes de la Escuela, desde una

visión antropológica, a partir de la cual son consideradas como seres autónomos en busca de ser sujetos de responsabilidad colectiva.

Nosotros entendemos el sujeto como un sujeto colectivo, capaz de organizarse y transformar el entorno en el que vive, un sujeto compuesto por identidades que lo juntan con otros, entre esas las identidades de clase, de pensamiento, de formas de ver el mundo. Entonces se trata de un sujeto con una identidad que permite que se junte con los otros y se constituya como un sujeto colectivo que logra hablar de lo que nosotros hablamos de llegar a conformar pueblo y el pueblo entendido como el sujeto organizado que lucha. (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2014)

La constitución de un sujeto colectivo cobra importancia en tanto se devela cómo a través de la pedagogía de la Escuela es que se encaminan todas las actividades, dado que “Siempre hablamos de un sujeto colectivo para asumir responsabilidades colectivas, en dinámicas colectivas, por eso la participación en la Escuela era por grupos, era perteneciendo a colectivos y organizaciones, no eran individuos sueltos” (Equipo Instituto No. 3, entrevista, 2015).

La constitución del sujeto social y político entonces adquiere características de sujeto crítico, revolucionario y colectivo, pero además de un sujeto organizado y/o que pretende organizarse, entendiendo la organización desde Torres (2006) como un espacio de constitución de sujetos que en la medida que se vinculan a organizaciones se constituyen como sujetos sociales.

De ahí que en el proceso formativo se haga evidente el carácter colectivo y participativo del sujeto, y además una noción que es válida entre sus participantes, la de militante, lo cual tiene que ver con ser miembros de organizaciones que realizan actividades en pro de la transformación y sienten la necesidad de formarse para afianzar ciertas ideologías y seguir en coherencia de una perspectiva de liberación como lo plantean sus organizaciones de base y el movimiento social y político del cual hace parte la Escuela, pues se trata de “un militante que pueda pensar la política más allá de las reivindicaciones inmediatas de su clase o sector, alguien que vea el problema de otras categorías o clases”. (Mazzeo, et al., 2007, p.56)

Uno entra a la Escuela como sujeto político sin muchas claridades, la formación política lo que hace es consolidar y cualificar ese militante, quien debe ser en algún momento referente y portavoz de los procesos que dirige. Yo creo que es la construcción de ese liderazgo colectivo emprendido desde las dinámicas sociales y que está sujeto a la construcción del movimiento porque eso lo tenemos claro, que como organización sola no hacemos nada (...) si no nos sumamos a una expresión de movimiento social con unas apuestas y motivos estratégicos y horizontes claros. (Escuelante No. 2, entrevista, 2014)

Esta noción de militante que se fortalece a través de la Escuela adquiere la característica de ser no solamente un sujeto colectivo, sino un sujeto con una identidad, autónomo, consciente, político y participativo, de un sujeto capaz de “construir a partir de las diferencias personales y

construir a partir del consenso, dando el debate de ideas, identificándose con sus compañeros y proyectando acciones” (Escuelante No. 1, entrevista, 2014), identificándose estos elementos propios de la metodología de la formación política adelantada en esta experiencia.

“El proceso de identificación-significación de una situación como injusta para un colectivo (...) conlleva la formación (...) de una identidad que demanda a un “otro” en referencia a ciertos aspectos puntuales”. (Retamozo, 2010, p. 86), siendo esto lo que sucede en la Escuela, lo que se debe a la situación compartida de ser población oprimida, donde los sujetos se juntan para alzar la voz y emprender acciones para lograr un cambio desde sus organizaciones.

Los sujetos de la experiencia son constituidos bajo la perspectiva del ser militante desde la ideología del Ernesto “Che” Guevara: “Esto requiere formar militantes que trasciendan las lógicas locales y aun las regionales, para asumir las dimensiones que, partiendo de las mismas, se conecten con las dimensiones nacionales, continentales y mundiales” (Korol, 2012, párr. 38), lo cual señala la implicación de quienes se formaron en la Escuela.

El Instituto y la formación política ha permitido tener líderes y lideresas, sobre todo tener una generación de jóvenes que se están colocando a la par de las dinámicas de sus procesos y están dinamizando sus procesos a nivel nacional, pero también hay que ver que son los procesos mismos que se están fortaleciendo, a nivel local y por ende lo nacional. Entonces para un militante lo político ideológico le permite ir avanzando cada vez más hacia ese horizonte estratégico y esa visión de país que tienen. (Escuelante No. 2, entrevista, 2014)

Además según Korol (2012), a partir de sus reflexiones sobre los aportes de Guevara a la formación política de los militantes, plantea que esta debe ir ayudando a la constitución de hombres nuevos y mujeres nuevas que vayan desarrollando la pedagogía del ejemplo, lo cual para el escuelante que pasa por la formación de la Escuela le deviene unos compromisos en términos de pensamiento y acción, donde se incluye el liderazgo, la ideología, los valores de ser militante y la capacidad de transformación.

La importancia de la formación para nosotros como militantes es porque cuando hablamos de una formación teórico-práctica evidentemente articulamos la teoría que es necesaria para interpretar la realidad, pero constantemente somos agentes en movimiento que nos permite tener coherencia con lo que estamos haciendo. Y creo que realmente el pilar de todo esto se atraviesa por lo ético, porque el ser militantes es parte de la integralidad del sujeto político y creo que la identidad del símbolo de Camilo Torres nos corresponde eso, cómo él asume la integralidad de su militancia y aporta desde la intelectualidad y el análisis político a la coherencia con sus acciones y el amor por el prójimo. Por eso, para nosotros creo que la ética realmente determina la acción política y si realmente no estuviéramos en coherencia con esto, simplemente estaríamos creciendo políticamente, pero dejando de ser personas éticas y creo que no tendríamos coherencia con el proyecto político que tenemos. (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Una formación que no solo pasa por un ejercicio de pensamiento sino de forjar valores y actitudes, puesto que pone en relación todas las dimensiones pedagógicas para que los sujetos se involucren completamente con la transformación social (Korol, 2012), señala la ética revolucionaria y la ideología como pilares para la constitución de sujetos militantes, con liderazgo de acción.

Los sujetos militantes que se constituyen a partir de la experiencia de formación, como ya se tiene claro, son integrantes de organizaciones, cumpliendo estas la función de potenciar el desarrollo local, es decir permiten aportar a la discusión y al contexto donde están insertos (Torres, 2006). Esto a propósito de la intencionalidad de la Escuela de formar a sus militantes para que movilicen las acciones en sus organizaciones, es decir sujetos con características de liderazgo colectivo, capaces de ser multiplicadores de sus aprendizajes y emprendedores del cambio, sin olvidar que “no existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora en el que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de “cosas”, establece una relación permanentemente dialógica ” (Freire, 2005, p. 48)

En síntesis, el ser sujeto militante va a caracterizarse dentro de esta experiencia por la connotación de un sujeto social y político que piensa críticamente su realidad, que participa activamente de las acciones organizativas de sus procesos de base, un sujeto que en términos de Rauber (2010) se va auto-constituyendo como sujeto político en la medida que es consciente de su situación de excluido, pasa a reflexionar críticamente y participa en organizaciones y movimientos sociales.

Retamozo (2010) refiere los movimientos sociales como comunidades de comunicación crítica de los excluidos que se conciben como sujetos sociales, históricos y transformadores, capaces de construir colectivamente haciéndose sujetos políticos. En ese sentido, este tipo de experiencias como la Escuela es coherente al ser un espacio de formación, para sujetos principalmente partícipes de organizaciones sociales y políticas, que incentiva la reflexión crítica y a su vez propositiva de la realidad, es decir, enfatizando la formación en la relación teoría-práctica como lo enuncia su pedagogía de Educación Popular.

La formación política no está dirigida a crear “especialistas en teoría revolucionaria”, sino a que los y las militantes populares puedan conocer y recrear la teoría revolucionaria, en diálogo con la experiencia popular; de manera que esa teoría-práctica, esa praxis histórica, sea más eficaz para alcanzar los objetivos de transformación que se propone. Para que, al crear la conciencia sobre la

posibilidad de los cambios revolucionarios, pueda “experimentar los caminos que hagan real esa posibilidad”. (Korol, 2012, párr. 12)

En ese sentido, la formación de sujetos militantes pasa por la apropiación del conocimiento a través de la reflexión de sus experiencias y la lectura crítica de su contexto, planeándose movilizarse por medio de acciones concretas:

La formación cuando uno llega a estos procesos es de las cosas más importantes, formarse para fortalecer ese contenido ideológico y construirte como persona, mediante lo que lees y haces, por eso es que la formación es un elemento práctico; si uno solamente se queda con teoría no va a pasar nada, no va a haber revolución, se trata de teoría y práctica, que de lo que lees y aprendes podas hacerlo práctico en tu vida y en tu organización, entonces es formarnos todo el tiempo como militantes y como revolucionarios. (Escuelante No. 8, entrevista, 2016)

En concreto, la Escuela se convierte en la posibilidad de que las organizaciones y el movimiento social, y en sí los militantes que los integran, se constituyan como sujetos críticos y políticos con herramientas para el debate y la discusión, donde no se trate solo de criticar vanamente su realidad, el sistema económico capitalista y el Estado opresor, sino tener una capacidad argumentativa, de convicción y de concienciación, puesto que no basta con leer los postulados de Carlos Marx o Camilo Torres Restrepo, debe ponerlo en lectura analítica con su contexto y materializar acciones en su vida cotidiana y en las acciones político organizativas.

Por ello, nuestros procesos de formación no pueden ser solamente momentos esporádicos de discusión de algunas categorías marxistas, sino que tienen que inscribirse en procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, en el que los y las militantes vayamos abriendo camino para nuestra propia ubicación en la historia, como sujetos críticos, enriqueciendo así las posibilidades de interpretación y de interpelación de la realidad que queremos cambiar con nuestra lucha. (Korol, 2012, párr. 54)

A modo de conclusión, “es un sujeto capaz de entender y de ver su realidad social, de comprenderse como un generador de esa historia social pero además como un transformador de esta, o sea no sólo un sujeto social, es un sujeto social y político porque transforma realidades sociales” (Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2015). Es aquel que adquiere elementos para hacer análisis crítico de su realidad y de su contexto que le otorga un lugar preponderante a las acciones colectivas, de ahí que sus aprendizajes y acciones sean acompañadas por una organización, donde comienza a constituirse como militante, es decir un sujeto con un liderazgo colectivo que se articula a luchas organizativas y lleva su bagaje de conocimientos y experiencias a una praxis, o dicho en otras palabras acciones con sentido de cambio, por eso se trata de sujetos para la transformación.

5.2.1. Concepciones político ideológicas.

La concepción político ideológica se entiende como la perspectiva desde la que se ubica el sujeto y su organización para hacer lectura crítica de la realidad social, es decir para *ser y hacer* en el mundo, y en tanto se concibe que esta experiencia constituye sujetos sociales y políticos, es decir críticos, es necesario develar los cambios en las ideologías a partir de la formación política de la Escuela, en la medida que señala también el ejercicio de concienciación para la transformación de su realidad.

Hay una confrontación en el sistema social y político y algo que se está jugando mucho en el mundo es en lo ideológico. Los sistemas tratan de influenciar la mente, el corazón, la conciencia de las personas ya sea a través de la educación, los medios de comunicación, la religión, la cultura, el dinero, el consumo, es decir se nos va metiendo toda una serie de ideas del mundo globalizado, del mundo neoliberal que quiere entrar en la vida cotidiana de las personas y va generando actitudes individualistas. Entonces procesos como la Escuela Camilo Torres son propuestas alternativas al sistema globalizado, es decir otra propuesta de ideas, de espiritualidad, de construcción más humana y colectiva. Entonces es el campo ideológico donde realmente ahí está el sentido y lograr que nosotros tomemos conciencia crítica de las cosas hace que ya sea un elemento de resistencia. (Ex Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2014)

Rastrear entonces los cambios en las concepciones político ideológicas es posible desde el tipo de educación que se da, en la medida que se considera un escenario propio del saber, conocimiento y poder. Para ello, se retoman los postulados de la educación bancaria o tradicional y la educación liberadora, donde queda explícito la intencionalidad de la educación.

La educación se entiende como un ejercicio liberador y un antagónico a la educación bancaria que es la que agencia el bloque hegemónico, porque esta es uno de esos mecanismos precisamente ideológicos que se han agenciado para instalar en los tuétanos la ideología dominante. Entonces desde la educación uno puede hacer la disputa, la resistencia para ir resignificando, reaprendiendo esas ideologías hegemónicas y dar la disputa con una ideología alternativa, entonces es una educación basada en la Educación Popular como práctica de liberación. (Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2015)

Una de las características centrales de la educación bancaria según Freire (2005) es la consideración de las personas como seres de la adaptación y depósitos vacíos, quienes poco tendrán la capacidad de generar una conciencia crítica del mundo en el que están y menos convertirse en sujetos de este. Es por esto que este tipo de educación tradicional “al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (p. 89).

El proceso de formación política adelantado en la Escuela Camilo Torres surge en contraposición a esa educación bancaria, pues “una de las intencionalidades es crear un proceso ideológico en términos de la emancipación y la liberación, eso es muy claro por lo que se discute y se hace, además es evidente la opción tanto en quienes participan como de quienes animamos porque hay un nivel de sensibilidad en este aspecto” (Facilitador No. 1, entrevista, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible ubicar el proceso de formación política de esta experiencia en los postulados de una educación liberadora, ya que pretende ser una educación alternativa que cuestiona la ideología dominante, sin embargo no hay que olvidar que la educación bancaria sirve a la dominación y la educación problematizadora sirve a la liberación, lo cual implica priorizar la problematización y la dialogicidad, superando la relación de dominación entre educador- educando puesto que “en verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo”. (Freire, 2005, pp. 91-92)

Este tipo de procesos de formación, contrarios a la concepción “bancaria” de la educación, se caracteriza por una educación problematizadora que, según Freire (2005) responde a la esencia del ser de la conciencia, siendo esta justamente la intencionalidad, dado que pretende ser siempre *conciencia de*, es decir no solo se intenciona hacia objetos sino hacia sí mismo, en otras palabras se vuelve una conciencia de la conciencia. De modo que, al entrar a un proceso formativo, en una Escuela que tiene unos principios críticos y revolucionarios incide sutil o significativamente en los sujetos que participaron de esta, incluso generando en los participantes la sensación de necesidad de ser formados:

Si uno no se forma, no se quita el velo de los ojos que le pone este sistema y además vive en esa burbuja y en ese cuento de hadas que le han planteado a uno desde la casa. Por eso la necesidad de formarse para poder analizar la realidad porque es que uno tiene las capacidades, uno puede criticar lo que está pasando a su alrededor y es eso de esa coartada del capitalismo de eliminar la pregunta y la duda del pensamiento de uno, entonces uno es conforme con todo y llega y simplemente se adentra y se inmiscuye en dinámicas banales que en realidad no te aportan a vos ni le aportan a tu realidad. (Escuelante No. 13, entrevista vídeo, 2015)

Se trata de un proceso que brindó elementos para aprender a dar la discusión o empezar a debatir y entender la realidad desde diferentes perspectivas, implicando a los sujetos en todas sus dimensiones, es decir en su pensamiento, espiritualidad y praxis, lo cual se comienza a

evidenciar en la necesidad de leer sobre los acontecimientos de su ciudad, de su país y del continente, a estar pendiente del trabajo organizativo que realizan, del porqué y para qué lo hacen, es decir de permitir afirmar su lucha desde lo ideológico cimentado en la Escuela.

En esa misma línea, es posible resaltar como aporte de la formación, los cambios ideológicos en quienes han participado, pues en algunos casos los sujetos se identificaron ideológicamente con los postulados promovidos en la Escuela y en otros casos permitió reafirmar otros cimientos ideológicos de los sujetos para seguir encaminando sus acciones como revolucionarios y también militantes de una organización.

El proceso de constitución de los sujetos que pasaron por la Escuela implicó el reconocimiento de la ideología base de esta, identificando en un primer momento el por qué se denominaba Escuela de formación política Camilo Torres Restrepo: “Tuvimos una experiencia muy bonita de mucha gente que no conocía a Camilo, no sabía de él, había escuchado referencias lejanas, pero conocer en sí mismo no, entonces uno ve que mucha gente se ha enamorado realmente del proyecto de Camilo y eso es una satisfacción realmente interesante”. (Ex Equipo Instituto No. 1, entrevista, 2015). Esto es importante leerlo en términos de la ubicación ideológica de las propuestas educativas puesto que siempre tienen una intencionalidad política. Así mismo, la perspectiva del ser sujeto revolucionario, pensante y crítico adquiere relevancia a partir de la puesta en marcha de la formación:

Yo siempre he dicho que yo era rebelde y me ufanaba de ser rebelde, pero cuando yo entré a Sintraunicol fue un primer paso, pero hacer mi proceso de formación fue iniciar mi proceso como revolucionaria, no lo he logrado todavía, me falta mucho, pero ya di ese paso de dejar la rebeldía y empezar un proceso revolucionario. (Escuelante No. 5, entrevista, 2014)

Desde Marx, la ideología no solo se da en la conciencia de grupos e individuos sino también en la materialización de sus prácticas (Frente Popular Darío Santillán, 2009), pues al señalarse como sujeto revolucionario le implica una conciencia de clase y organizarse políticamente. En concordancia con esto, se vislumbra uno de los aportes significativos a los sujetos, en términos de la formación como militantes:

Antes cuando yo estaba en el colegio, teníamos un movimiento estudiantil como fuerte y se movía bastante, pero hubo un cambio grande cuando ingresé. Yo lo veo antes y después de la escuela, digamos que, en esa época, era más como una idea muy romántica de lo que era la militancia política. (Escuelante No. 6, entrevista, 2015)

Se vislumbra un sujeto que piensa en la importancia de la revolución y la militancia como un asunto que va más allá de las ganas por manifestarse en contra de ciertas situaciones de inequidad e injusticia, y, por lo contrario, abarca una serie de ideologías y acciones enfocadas a cumplir el propósito de transformación. Para ello, se resalta el papel de la educación revolucionaria en tanto se es consciente de que: “a veces nos guiamos muchos por el sentir y por la indignación pero no por la razón, en ese sentido es importante que desde lo teórico también profundicemos esa indignación y pues la teorícemos” (Escuelante No. 7, entrevista, 2016). Esto a propósito que “en el terreno ideológico no existen vacíos, lo que no es ocupado por la ideología revolucionaria, es ocupado por la ideología reaccionaria”. (Cooke citado por Rauber, 2006, p. 150).

En síntesis, se enuncia el fortalecimiento de procesos que acuñan una ideología revolucionaria, lo cual señala la preponderancia para las organizaciones y el movimiento social, pues contribuye a “nutrir” el sujeto para la acción:

En un primer momento es un factor determinante realmente para estudiar, investigar y entender porqué estamos haciendo lo que hacemos, pues al tener la necesidad de fortalecer los procesos y también al estar ingresando a este tipo de organizaciones hay una exigencia de acuerdo al momento político y no teníamos como la capacidad argumentativa, por eso importante tener unos objetivos claros políticamente para entender el porqué estábamos haciendo lo que hacíamos. (Escuelante No. 3, grupo focal, 2015)

Así, es posible establecer que por medio de la Escuela se lograron ratificar y consolidar ciertas ideologías tales como el marxismo, el camilismo, el poder popular, entre otros.

La Escuela permite de alguna manera, fuera del pensamiento de Camilo, también ahondar en principios éticos revolucionarios que hoy yo creo que nos permiten ver y analizar de una manera más profunda nuestro contexto y es el Marxismo, también nos brinda elementos frente al Leninismo que antes desconocíamos totalmente. Además, como el carácter de cómo vamos a caracterizar los procesos organizativos y cuál es la importancia del consenso dentro de los mismos procesos (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

De ahí que resulte pertinente desglosar cada una de las corrientes ideológicas que se desprenden de este proceso formativo, para que de esta manera se pueda recrear la coherencia política ideológica con los propósitos de la formación.

Creo que mi formación se cualificó más dentro de las lecturas políticas, el panorama geopolítico, el pensamiento de Camilo, el marxismo y me permitió avanzar en aspectos metodológicos, ideológicos y políticos organizativos. Además, fortalecer identidades de poder popular y me reafirmó más frente a mis principios y lineamientos de lucha. (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

De acuerdo a esto, es posible contextualizar el pensamiento de Camilo desde su proyecto político, entendiendo el camilismo como una teoría política que tiene cuatro tesis fundamentales: “1) Para transformar el país es necesario liberarlo del imperialismo norteamericano (...); 2) Fusión, movilización y vinculación de los sectores más pobres de la clase popular (...); 3) Llevar la lucha hasta las últimas consecuencias (...); 4) El compromiso del cristiano no es solamente hacer la revolución o ayudar a hacerla, sino que tiene la obligación de ser un revolucionario” (Villanueva, 2014, p. 281). Esto se encuentra estrechamente relacionado con la constitución de un sujeto social y también político que hace parte de sectores excluidos y que pretenden realizar acciones de cambio. Otra de las concepciones ideológicas relevantes en esta experiencia es el poder popular, entendido como:

El proceso a través del cual los lugares de vida (de trabajo, de estudio, de recreación, etc.) de las clases subalternas se transmutan en célula constituyente de un poder social alternativo y liberador que les permite ganar posiciones y modificar la disposición del poder y las relaciones de fuerza y, claro está, avanzar en la consolidación de un campo contrahegemónico. (Mazzeo, et al., 2007, pp. 11-12)

Dicho de otro modo, se trata de un proceso que conlleva cambios y transformaciones, lo que se considera coherente con los fundamentos ideológicos y metodológicos del proceso de formación política realizado en la Escuela, en tanto permitió analizar críticamente la realidad y fortalecer posturas ideológicas de liberación.

En congruencia a esto, se alude como principal constitutivo de los sujetos que se formaron, la concepción de Marx acerca de la ideología como una dimensión de la representación social que condiciona la definición de la realidad y los presupuestos epistemológicos de su conocimiento, lo cual señala la conciencia del sujeto como algo puro y transparente, puesto que esta surge del contexto socio-histórico en la medida que hace una lectura del lugar que ocupa en la sociedad, sus intereses y la búsqueda de una vida sin opresiones. (Marx y Engels, 1845)

Estas concepciones político ideológicas van de la mano con el propósito de la Escuela y la pedagogía orientadora que se suscita como una pedagogía para la liberación, pues terminó siendo “fundamental en los procesos político organizativos porque permite avanzar organizativamente y en discusiones políticas con más profundidad acerca de la realidad, de cómo hacer lectura de lo que hacemos en nuestras organizaciones y obviamente como militante formarme más para tener buenas bases ideológicas para ponerlas en práctica y aprovechar todo eso para desplegarlo en nuestros colectivos para crecer y fortalecernos”. (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

5.2.2. Participación en escenarios político organizativos.

La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere, tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha, una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones. La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante, razón por la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños. (Freire, 1997)

En aras de identificar el aporte que ha realizado la Escuela Camilo Torres Restrepo a la participación en los escenarios político organizativos, en este apartado se caracterizan cada una de las organizaciones que han tomado lugar en este proceso de formación, esbozando así mismo algunas de las impresiones de los escuelantes frente a su paso por este espacio formativo. De igual manera, se exponen los aspectos que contribuyeron a la participación de los sujetos en los diversos escenarios que genera el movimiento social. Por último, entendiendo la constitución de sujetos como una cuestión en doble vía es ineludible mirar la responsabilidad y compromisos de los actores de la experiencia para con la Escuela.

En principio es pertinente recordar que la constitución de sujetos de sociales y políticos tiene que ver con la reflexión o concienciación para la acción, lo cual se materializa mediante la participación en lo que se ha denominado escenarios organizativos, en los cuales los sujetos interactúan y recrean sus apuestas políticas.

Aclarado esto, hay que resaltar que la constitución de sujetos está estrechamente vinculada con el contexto que habita, lo económico, político, social y cultural; aspectos que definen la condición de clase, elemento determinante en los procesos de emancipación que buscan la liberación, ya que implica una situación de opresión para la clase popular. Cambiar esta correlación de fuerzas desfavorable a las poblaciones vulnerables es complejo, dado que la confrontación es con sectores hegemónicos dominantes que son quienes ostentan el poder. En ese sentido, la necesidad de juntarse para invertir esa situación es imperante, para fortalecer así la clase oprimida y por ende la emergencia de poderes populares.

Sin embargo, se está de frente a una sociedad fragmentada y sectorizada, cuestión que disminuye la capacidad de acción política, dejando muchas expresiones de rebelión en efímeras resistencias, luchas reivindicativas y efervescencia social. De ahí que se evidencie la necesidad de unificación de esfuerzos, para que la formación política exprese de manera más eficaz su praxis. De modo que “el significado de las posiciones clasistas pasaría por ser coherentes con las responsabilidades y tareas históricas de la clase hoy, generar un polo o núcleo de articulación y

organización del tejido social y sus actores, proyectándolos hacia metas superiores de transformación radical de la sociedad” (Rauber, 2006, p. 117).

Frente a esto el Instituto ha venido planteando que la Escuela es un eje articulador, ya que genera espacios de encuentro de multiplicidad de expresiones organizativas, en donde además se indica constantemente la necesidad de juntarse y ser parte de un proyecto más global, con apuesta de país, para este caso el movimiento social y político Congreso de los Pueblos.

La formación ayuda a clarificar que se trata de trabajo conjunto, colectivo, la suma de esfuerzos y voluntades y no de acciones individualistas, las que nos acercan a nuestros objetivos, así se desprenden al analizar las experiencias sistematizadas que hacen parte ya de la historia de nuestro pueblo; de igual manera, se aprende esto cuando se puede observar las experiencias del pueblo indígena, de los corteros y otras acciones yendo más allá de la anécdota y observando cuáles son las lógicas que subyacen en estos procesos, el compartir espacios de formación nos muestra que entre más claro tenga el pueblo los objetivos de corte político, más contundentes y audaces serán las acciones que desarrollemos. (Documento base Instituto, 2009)

Es por esto que se habla de espacios de convergencia, pues la posibilidad actual de conformación del sujeto transformador depende en gran medida de la capacidad que tiene de articularse y conformar un sujeto colectivo, que asuma como sujeto popular a “los hombres y las mujeres del pueblo que con su participación cuestionadora y su enfrentamiento protagónico al sistema irán decidiendo cuáles cambios habrán de hacer, y los llevarán a cabo sobre la base de su voluntad y su determinación de participar en el proceso”. (Rauber, 20, p.119). Lo anterior, condensa la idea de militantes comprometidos con la emancipación desde apuestas colectivas.

Creo que para nosotros es muy importante y venimos reflexionando que en esa formación política es necesario introducir el tema de la ética y los valores, pues porque todo esto nos da muchas herramientas para el análisis de la realidad, para estar constantemente mirando cuáles son nuestras apuestas, cuáles son esas proyecciones; a nivel ideológico pues nos sustenta y nos argumenta, porque evidentemente no hay un estado en el que estemos ya formados, porque la formación es un proceso continuo y se hace de manera colectiva (Escuelante No. 8, entrevista, 2016)

Zemelman citado por Torres (2000) expresa que el sujeto social condensa las prácticas y relaciones sociales del entorno en que emerge, desde su praxis, razón por la cual no solo reproduce lo dado si no que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme a sus intereses e intencionalidades y se da en tres momentos: i) el individual que va de lo familiar, de lo cotidiano; ii) el colectivo que parte de la identidad, del horizonte histórico compartido pero no como agregado de individuos sino como espacio de

reconocimiento común; iii) el momento de la fuerza del proyecto con capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder.

En principio se hará mención de las organizaciones y/o expresiones que participaron de la Escuela en el año 2009, de la cual es destacable la amplia gama de organizaciones que denotan la convergencia de diversos sectores que van desde lo estudiantil hasta lo popular, para lo cual resulta imprescindible caracterizar:

La organización política tiene un carácter instrumental; donde se brindan herramientas para el logro de determinados fines. Lo cual para este caso indica que lo organizativo está en función del proyecto y de las tareas que emanan del proceso de construcción del poder contra-hegemónico que protagonizan los actores sociopolíticos (auto) constituidos en sujeto popular. El sujeto construye sus organizaciones reivindicativo-sociales y políticas como instrumentos para perfeccionar su participación e influencia en el curso de los acontecimientos hacia la transformación. (Rauber, 2006, p.138)

En ese sentido, se describirá el quehacer de cada una de las organizaciones que hicieron parte de esta cohorte con la intencionalidad de brindar mayores elementos para la comprensión de los escenarios político organizativos. Es importante mencionar que, aunque varias de las organizaciones que aquí se presentan ya no tienen relacionamiento con la Escuela, su descripción será en tiempo presente dado que todavía existen.

Diagrama 14

Logos organizaciones sociales, cohorte 2009-2010



Nota: Elaboración propia (2016)

Cecucol. Organización barrial ubicada en el sector Los Chorros, ciudad de Cali, desarrolla actividades de carácter cultural, principalmente con niños y niñas, cuenta con grupos de teatro infantil, espacios que promueven la apropiación del territorio y la promoción de una identidad cultural propia con la que se pretende fomentar la construcción de tejido social y comunitario.

Zona Pública. Organización comunicativa que se constituyó inicialmente por estudiantes de la Universidad del Valle y del colegio Santa Librada. En la actualidad, se presenta como un medio de comunicación alternativo, que hace trabajo mediante el uso de herramientas audiovisuales o escritas. Busca reconocer la compleja realidad en que se vive y a los actores que la conforman, con el objetivo de crear espacios de socialización, divulgación y discusión que den a conocer los hechos coyunturales que afectan la calidad de vida y las condiciones de los sectores populares, además de contribuir en la reconstrucción de tejidos sociales y procesos organizativos que se constituyan como bases sociales organizadas.

Revolución del Pupitre. Es el proceso de estudiantes de secundaria que nació en el colegio Santa Librada y se configuró a partir de la creación de un periódico estudiantil. El sentido de esta organización es tener una lectura crítica de país y reivindicar las luchas estudiantiles secundaristas.

Fundación Guagua “Galería de la Memoria”. Es un espacio permanente de memoria y denuncia de los crímenes de lesa humanidad. Surge como recomendación del proyecto “Colombia Nunca Más” para dignificar a las víctimas. Contar la situación de los Derechos Humanos desde la memoria de las personas, sus apuestas políticas, sus historias de vida. También para visibilizar la situación de los Derechos Humanos en Colombia con la idea de tocar y concientizar al ciudadano común.

Comité de Solidaridad con Presos Políticos. Es una organización no gubernamental defensora de los Derechos Humanos cuyo principal objetivo es velar por la garantía de los derechos de las personas privadas de libertad por motivos políticos o judicializadas por participar en la protesta social. Además, investiga temas de tortura, política criminal, justicia, situación y asistencia carcelaria a presos políticos, exigencia a nivel internacional del cumplimiento y recomendaciones en Derechos Humanos e interlocución con autoridades, organismos de control, y organizaciones sociales y populares.

Sintraunicol “Sindicato Nacional de Trabajadores y Empleados Universitarios de Colombia” seccional Cali. Es una organización sindical que se instaló en la Universidad del Valle, propone la unidad de los trabajadores de las universidades para mejorar sus condiciones de vida y trabajo. El sindicato le apuesta a la conformación de un movimiento social y político como medio de lucha para transformar el país y lograr un gobierno popular alejado de las lógicas imperialistas, oligárquicas, represoras y fomentadoras de la violencia.

Asieva “Asociación Sindical de Educadores del Valle”. Organización sindical conformada por profesores de entidades públicas de educación básica y secundaria. Para el 2009 era una convergencia de docentes que propendía por la defensa de este grupo de educadores en el marco del Sutev “Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle”. Posteriormente se apartaron del Sutev y constituyeron su propio sindicato, autodenominándose clasista y popular.

Nomadesc. Es la Asociación para la Investigación y Acción Social, una organización de Derechos Humanos de carácter nacional, integrada por profesionales de diferentes disciplinas que apoyan el proceso de empoderamiento de comunidades, los procesos de gestión, desarrollo y participación de comunidades, personas y organizaciones víctimas de Derechos Humanos.

WC “Trabajo Colectivo” Identidad Estudiantil. Organización estudiantil de carácter local, vinculada al referente nacional Identidad Estudiantil. Realiza trabajo de base en la Universidad del Valle en defensa de la educación superior.

Biblioteca Comunitaria Amauta. Organización Comunitaria, ubicada en barrio Marroquín, Distrito de Agua Blanca. Desarrolla propuestas culturales relacionadas principalmente con la música. Además, tiene una biblioteca donde niños y niñas van a hacer sus tareas. Esto con la idea de construir tejido social y apropiación del territorio.

Es importante decir que para el año 2013 se presentaron drásticos cambios en la participación y conformación de estas organizaciones debido a reconfiguraciones propias del movimiento social, de manera que muchos de estos procesos que habían asistido en las cohortes 2009-2010 no volvieron a participar cuando se reiniciaron las cohortes en el 2013, año en el que se da relevancia al componente de ciudad, siendo prioritario para el movimiento social lo que favoreció además la llegada de organizaciones que apenas estaban naciendo. “Para el 2013 fue más con la intención de llegarle a los compañeros y compañeras de secundaria y a otros, que apenas estaban iniciando su militancia en el proceso”. (Escuelante No. 2, entrevista, 2014)

Diagrama 15

Logos organizaciones sociales, cohorte 2013



Nota: Elaboración propia (2016)

En esa cohorte 2013 participaron cinco organizaciones, de las cuales tres habían estado en la cohorte 2009-2010 (Zona Pública, Sintraunicol y Revolución del Pupitre), sumándose dos nuevas organizaciones: i) Rebelica Tejuntas Cali “Tejido Juvenil Nacional Transformando a la Sociedad”, proceso que articula jóvenes con el propósito de propiciar escenarios de vida digna para construir un nuevo proyecto de país. Está en contra de la militarización de la vida, la criminalización de los jóvenes y la estigmatización social. ii) REC “Resistiendo estamos, Estudiantes somos y Construyendo vamos”-Identidad Estudiantil: hace parte del Proceso Nacional Identidad Estudiantil. Es una expresión local que participa en diferentes espacios universitarios (Universidad del Valle y Universidad Libre) en pro del desarrollo de la conciencia social acerca de las problemáticas de la educación superior, también pretende hacer que los estudiantes le aporten a la sociedad.

A estos se sumaron estudiantes de Educación Popular de la Universidad del Valle, quienes por invitación de un integrante del Instituto llegaron a la Escuela. Posteriormente, ellos se articularon al equipo de formación, en el cual permanecieron durante un año (2014). En este caso, es necesario destacar cómo la participación de personas no organizadas pero que tenían un referente dentro del equipo de formación, logró generar una identidad y un vínculo con el Instituto.

En cuanto a las organizaciones, tanto las que habían como las que llegaron después coincidieron en expresar la importancia de desdoblar lo aprendido en la Escuela con los otros compañeros que no la asistieron, pues como plantea Acevedo (1985) se encuentra la praxis pedagógica que por diferentes medios, descubre una posibilidad de expresión y manifestación de sus inquietudes, lo cual se recrea en las organizaciones donde el educando pasa a ser educador de sus compañeros al dinamizar el debate con el conocimiento adquirido.

Yo creo que algo muy áspero que también se daba era que uno de los objetivos de la Escuela era reforzar esas discusiones que dentro de las organizaciones teníamos pues después de ir a una de las sesiones uno queda con muchas dudas y cosas aprendidas también, entonces uno iba con ganas de empezar a dar esas discusiones porque no todos los de la organización iban a las escuelas, los que íbamos desdoblábamos esas discusiones en nuestros colectivos (Escuelante No.1, grupo focal, 2015)

Para la cohorte 2014, por ser considerada nivel de profundización, se mantuvieron los mismos escuelantes y por consiguiente las mismas organizaciones, salvo Sintraunicol que para esa cohorte no envió delegados. Por otra parte, llegaron estudiantes de Trabajo Social invitados

por Zona Pública, quienes al terminar la Escuela se articularon a este colectivo, lo cual refuerza la idea de que la Escuela fue una vía para el acercamiento de sujetos y su inserción en colectividades.

Diagrama 16

Logos organizaciones sociales, cohorte 2014



Nota: Elaboración propia (2016)

En el año 2014 se vislumbró un crecimiento cualitativo y cuantitativo que fue de la mano con la consolidación de la Escuela, pues se logró establecer un proceso más sólido capaz de brindar insumos más oportunos para acompañar a los participantes, quienes empezaron a asumir liderazgos y responsabilidades en el movimiento social.

Ese acompañamiento se ve reflejado en el crecimiento y en el proceso de consolidación que ha tenido la organización, y en las ganancias teórico prácticas que nosotros como militantes hemos podido ganar, por eso al estar en esa relación dialéctica acompaña el proceso y va desplegando todos los contenidos que va aprendiendo y va adquiriendo en la Escuela. (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

Referente al ejercicio de desdoblar como elemento esencial en el diálogo de saberes y compartir de los mismos, es un tema que aún no se puede desentrañar porque no hubo unificación de criterios, pues si bien algunos escuelantes plantearon que hubo avances, otros consideraron que es un aspecto que no se ha podido superar, como se expone en el siguiente verbatim, a razón de no haber un real acompañamiento de las organizaciones con sus delegados:

Yo pienso que a falta de comunicación y a falta de los espacios quizá no se haga el desdoble, yo creo que como proceso le damos bastante importancia y por eso participamos en el espacio, entonces si es a falta de comunicación y de un espacio potente que nos permita a las personas que participamos en la Escuela desdoblar el tema y los ejercicios desarrollados (Escuelante No. 8 entrevista, 2016)

En la cohorte 2015, se posibilitó la invitación a personas no organizadas, hecho que no fue nuevo pero sí cobró relevancia, pues aunque en las cohortes anteriores había llegado gente que no necesariamente hacía parte de procesos eran invitados de organizaciones específicas y como

se ha venido mencionando en la mayoría de los casos terminaron articulándose a los espacios de los que recibían la invitación.

Diagrama 17

Logos organizaciones sociales, cohorte 2015



Nota: Elaboración propia (2016)

Hay que mencionar que además de las organizaciones recurrentes, se sumó “Construyendo Sueños de Ciudad” un proceso territorial, ubicado en la comuna 7 (Barrio 7 de Agosto). El cual se articula al proceso nacional Poder y Unidad Popular que propende por la lucha institucional y el empoderamiento de los sujetos en ámbitos comunitarios. Este espacio se ha caracterizado por tener un enfoque en Derechos Humanos y la búsqueda de liderazgos barriales coherentes.

En esta cohorte el equipo del Instituto invitó a siete estudiantes de Trabajo Social, de los cuales solo terminaron aquellos que ya hacían parte de organizaciones; en la mayoría de los casos se perdió el vínculo, salvo con dos de las estudiantes que pese a no haber concluido la Escuela, en el 2016 se articularon a organizaciones del Congreso de los Pueblos, más por el relacionamiento con otros espacios y sujetos que por la formación en sí misma.

Ello nos remite al postulado de Rauber (2006) en el que expone que la conciencia política de clase, de pueblo oprimido no le viene “dada” a los actores sociales desde el exterior sino que ellos van construyendo su conciencia política a través de su intervención directa en el proceso de lucha, es decir que van desarrollando esa conciencia, principalmente, a través de sus prácticas de resistencia y reivindicaciones sectoriales, y la van re-apropiando mediante procesos colectivos interactivos de reflexión crítica acerca de las mismas, de sus logros y deficiencias.

Sin embargo, esto resulta de las aproximaciones que haga el sujeto colectivo mediante un proceso pedagógico y práctico de articulaciones sucesivas no siempre fructíferas, llevadas a cabo por estos actores que conscientemente se proponen transformar los ámbitos coyunturales en nodos orgánicos estables capaces de profundizar el cuestionamiento político de la sociedad.

En ese sentido, la cuestión no está en invitar o no a sujetos no organizados o que no pertenezcan al movimiento social, sino en el *para qué* se hace, ya que no basta con que estudien

una profesión del área de lo social como sucede en este caso, sino que tiene que haber mínimamente un interés por emprender un proceso de liberación. Esto a razón de que lo lleve de objeto a sujeto y por ende a hacer parte de procesos sociales, para que la intención bajo la que se ha cobijado la Escuela sea verdadera, pues al no materializar ese conocimiento adquirido en escenarios político organizativos, ya sea comunitarios, estudiantiles y otros (que se aclara no necesariamente tendrían que ser del Congreso de los Pueblos), no habrá praxis entonces sino se concreta ese saber en acciones producto de la organización, y de ser así se quedaría en un saber egoísta y narcisista que no trasciende.

Es fundamental en los procesos político organizativos de toda clase, de todo tipo, y eso nos debe permitir avanzar organizativamente y en discusiones políticas con más profundidad acerca de la realidad, de cómo movernos en ciertos espacios, ciertas actividades, en cómo hacer lectura de lo que hacemos y en ir haciendo lecturas más precisas sobre nuestros errores, nuestros aciertos como organizaciones, y obviamente pues como persona que me interesa debemos estudiar mucho y aprovechar todo eso para desplegarlo en nuestros procesos, para poder crecer y fortalecernos y tener buenas bases teóricas para ponerlas en práctica (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

Es interesante entonces retomar a Rauber (2006) quien expone que la izquierda latinoamericana debe ir más allá del núcleo humano que constituye la izquierda político-partidaria, e incluir a los movimientos sociales, populares, intelectuales e incluso profesionales, a personalidades del mundo de la cultura, de las artes, de las comunicaciones, etc, en resumen: a todos los que se oponen al sistema neoliberal y luchan a favor de una transformación radical de la sociedad en aras de hacerla humanamente más justa y solidaria. Allí toma relevancia el quiénes han constituido el equipo de formación del Instituto, en tanto han sido sujetos que pusieron su conocimiento profesional y militante en función de la liberación de otros, encarnando praxis y coherencia con el discurso de la transformación.

Otro aspecto a resaltar es la forma en que la Escuela se ha constituido con el paso del tiempo como referente de formación en Cali del movimiento social y político Congreso de los Pueblos, ello mediante el establecimiento de una regularidad y legitimidad, razón por la cual procesos como REC-Identidad Estudiantil cuentan hoy la Escuela Camilo Torres Restrepo como paso necesario en su programa de formación. Además de la construcción de sus espacios propios de formación como la Escuela Marx Vive que se apoya en el equipo de formación del Instituto y en los contenidos brindados.

Encontramos que los espacios formativos del Instituto nos sirven a nosotros de insumo para realizar espacios de formación interna dentro del proceso, pero esos niveles de formación interna

solo ayudan con algunas herramientas, la articulación con los espacios de formación del Instituto brindan elementos un poco más profundos que pueden ayudar a la cualificación de los mismos compañeros del proceso (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Respecto a los espacios que ha propiciado la Escuela se identifica que también abarca la construcción de movimiento social, en el entendido que:

La construcción de un sujeto colectivo va mucho más allá que la reunión cuantitativa de actores diversos, y de sus luchas y propuestas reivindicativo-sectoriales. Supone, en primer lugar, ampliar los contenidos de tales luchas y, en segundo, ampliar las dimensiones de las mismas, orientando el cuestionamiento social hacia los fundamentos mismos del sistema de dominación del capital, y planteando este cuestionamiento de un modo positivo, es decir, conformando un proyecto alternativo. Este proyecto construido por los actores sujetos es, a su vez, interconstituyente de ellos mismos en sujeto popular de la transformación social, en protagonistas de su historia. (Raubert, 2006, p. 121)

Puede plantearse que la Escuela al estar inserta en un movimiento social conforma un sistema integral de formación, en tanto que son múltiples los escenarios de Educación Popular y liberación del sujeto que se han complementado unos a otros, así la articulación de diferentes sujetos ha constituido el movimiento y los sigue potenciando como sociales y políticos en la medida que se vinculan más y más a los diversos espacios generados,

Me reforzó un pensamiento crítico, yo ya venía con un aprendizaje, ya con el Congreso y otros espacios también, pero si me lo reforzó porque ya hay otra mirada hacia los otros, otras organizaciones, otros modos de hacer las cosas. Nosotros somos compañeros de lucha, pero hay veces que uno no observa sus luchas y sus logros y no los valora. Esa valoración a los otros aumentó y también aprender me puso como muy a flor de piel ‘aprender sin juzgar’, y ya analizo con el que converso, con el que voy al lado, entonces ya prácticamente empiezo a leer a la persona (Escuelante No. 4, entrevista, 2015)

Es importante hablar sobre la relación dialógica movimiento social-Escuela que resulta trascendental, como ya se ha venido mostrando, no solo en términos de cualificación de liderazgos sino también de ubicar al sujeto militante en las apuestas del movimiento social, de profundizar en aquellos temas que le caracterizan para hacer aterrizar de forma clara y concreta su apuesta política.

Yo creo que la Escuela permite no solo quedarse en el ámbito teórico de la discusión sino reflexionar frente a la realidad de lo que nosotros mismos hacemos y creo que la discusión gira un poco más en términos del proceso organizativo al que pertenecemos y a la plataforma social del Congreso de los Pueblos. El objetivo de las sesiones era dar la discusión alrededor de Congreso de los Pueblos y partir de eso nos empieza a ubicar en discusiones por ejemplo: la importancia de reconocernos como sujetos urbanos. Entonces la misma formación de las escuelas hoy nos permiten generar discusión frente a cómo se compone un movimiento social, cuáles son las necesidades que hoy nos permiten discutirnos y plantearnos como movimiento. (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Otros escenarios a rescatar son los propios del movimiento social, como los foros, las reuniones, asambleas y otros espacios de carácter regional y nacional, los cuales con el crecimiento sustantivo de los militantes se han potenciado para abrir la discusión y el debate, enriqueciéndose de los diversos procesos por los que transitan los escuelantes “la Escuela como tal a veces nos ayudaba mucho, por ejemplo para las asambleas o cosas así, nos ayudaba también como a darle orden” (Escuelante No. 10, grupo focal, 2015)

De hecho, el Instituto tiene dos escuelas más en otros niveles de formación, la regional que en algún momento fue urbano y rural, en la cual participaron algunos escuelantes de la cohorte 2009; y se creó en el 2015 con un componente urbano, el Curso Urbano de Dirigentes Políticos del Suroccidente en la que estuvieron escuelantes de la cohorte 2013 y 2014, a quienes hoy se les ha considerado referentes del movimiento social en la localidad, y que incluso como ya se mencionó, hicieron el ejercicio de desdoble al participar como facilitadores en sesiones del 2015; esto denota un crecimiento en estos sujetos en tanto adquirieron el compromiso de aprender para devolver a otros. Además, está la Escuela Nacional Orlando Fals Borda, por la que han pasado varios de los participantes de la Escuela Camilo Torres Restrepo.

Quando llegamos aquí en la localidad el Congreso era un escenario que no se puede decir que no existía porque si habían compañeros que han tratado de ser muy permanentes en su consolidación, pero no es la misma realidad a la que tenemos hoy y esa misma participación y ese mismo desdoble de las escuelas nos permite comprender que hay muchos espacios dentro de Congreso a los cuales atender, pero pues que en el momento no teníamos como la capacidad de hacerlo por la incapacidad que teníamos en los procesos formativos, de cómo relacionarlos y discutir en espacios asamblearios, creo que esa realidad hoy en día cambió (Escuelante No. 3, entrevista, 2015)

Entonces es válido decir que los escuelantes han ido avanzando de la mano de la consolidación de la Escuela local Camilo Torres Restrepo y otros procesos formativos, que en definitiva han brindado herramientas para nutrir el debate y la configuración de nuevos referentes, lo cual se conecta con el planteamiento de Rauber (2006): “las distintas manifestaciones y ámbitos donde la subjetividad de los actores sociales diversos se constituye, reproduce e interactúa, resulta indispensable para pensar la transformación social, la construcción de la conciencia política revolucionaria” (p. 121).

La participación de los sujetos de la experiencia en escenarios de toma de decisiones, ha sido parte del proceso de empoderamiento de los mismos, quienes al haber realizado un ejercicio de concienciación en los diferentes ámbitos de los que han hecho parte, incluida la Escuela, pueden

sentir que han ganado control de su propia vida y por ende de su entorno, aspecto que les permite ganar confianza en la medida que se sienten acompañados y preparados por su participación previa al proceso de formación; cuestión que conlleva al aumento de autoestima por medio de su posibilidad de hacer un ejercicio democrático.

De esta manera se fue configurando como denomina Mejía (2015) una subjetividad rebelde, que pasó de ser contestación y resistencia a una propuesta alternativa para transformar sus entornos, en este caso el colegio, el barrio, la Universidad; lo que ha posibilitado incidir en cada uno de sus territorios modificando prácticas en esa búsqueda de vida digna.

En síntesis, se puede decir que la Escuela se ha materializado en lo que Mejía (2015) llama “Ámbitos de vinculación a los movimientos sociales y formas organizativas” en tanto se ha movido en espacios que construyen unos imaginarios y apuestas colectivas para concretar condiciones de transformación. Ahora bien, se puede agregar que los actores de la experiencia también han buscado propiciar “Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad” en tanto se salen de las reivindicaciones sectoriales y promueven una lucha estratégica de construcción de lo que se ha denominado el poder popular, ya que hay una apuesta de sociedad que pretende generar nuevas formas de democracia.

Capítulo VI

Evaluación del proceso de sistematización de la experiencia



Ilustración 8. Instituto Orlando Fals Borda (2015). Sesión Escuela Camilo. Material de archivo.

Torres (1996) considera la sistematización como una experiencia pedagógica que inspira el diálogo reflexivo y crítico sobre el objeto, donde el investigador asume un rol de mediador pedagógico para que los actores hagan una lectura compleja de la experiencia y de la realidad misma, lo cual señala los retos que implica una sistematización de experiencias. En ese sentido se plantea en este capítulo una evaluación de la experiencia en clave de límites y alcances, aspectos facilitadores y obstaculizadores que se presentaron a largo de la sistematización y por último los aciertos y errores.

6.1. Límites y alcances

Construir conocimiento desde las Ciencias Sociales, en especial desde Trabajo Social, es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los estudiantes en formación de pregrado de esta disciplina-profesión, pues el camino transitado por la sistematización de experiencias es poco a comparación de la investigación tradicional; sin embargo este asunto se convirtió en un eje de

motivación para escribir un capítulo más en la historia de Trabajo Social como protagonista de experiencias para generar conocimiento vívido.

Es así como el equipo empezó a aventurarse por hacer una sistematización que realmente incluyera las tres dimensiones que la componen: descripción, evaluación y reflexión crítica, con el mayor cuidado de no ir a quedar retenidas en una de estas y olvidar el sentido completo que tiene el sistematizar una experiencia.

De esa manera, desde la elaboración del proyecto, pasando por el trabajo de campo hasta llegar a la elaboración del informe se tuvo que vivir un proceso con altibajos, entre esos las pocas experiencias a tomar como punto de referencia, pues en un inicio cuando se realizó el rastreo de los antecedentes resultó bastante complejo encontrarlas ya que al tratarse de sistematización no son difundidas masivamente y solo algunas logran consolidarse en las bases de datos en línea para consulta de investigadores.

Otro de los altibajos presentados tuvo que ver con la reciente reflexión acerca del Trabajo Social en clave de educación y pedagogía, donde el papel del Trabajador Social como educador sigue siendo invisibilizado, lo cual demuestra la urgente necesidad de abrir campo para reflexionar sobre el quehacer profesional en experiencias de este tipo.

Además, del aporte que puede brindar la disciplina-profesión en términos de contar con herramientas y bagaje teórico-práctico para hacer diagnósticos, ejecutar planes de trabajo, realizar evaluaciones, generar reflexiones e impulsar sistematizaciones de los procesos.

6.2. Aspectos facilitadores y obstaculizadores

El proyecto de sistematización fue elaborado por el equipo sistematizador con el acompañamiento del equipo encargado de la formación del Instituto Orlando Fals Borda, lo cual logró ser una apertura para el proceso que se desencadenó después, en tanto actores e investigadoras estuvieron en constante relación y conversación, y más adelante se logró aunar esfuerzos para la realización de este proceso (el equipo del Instituto orientó la evaluación de la cohorte 2015 en clave de los ejes de la sistematización).

Seguidamente, el proyecto empezó a “coger vida” y a ejecutarse a cargo del equipo de sistematización, a pesar de que se había planteado una sistematización participativa, lo que implicó un reto y constante reflexión en términos políticos, éticos y profesionales como estudiantes de Trabajo Social y como participantes de la experiencia; puesto que se tuvo que

tomar la decisión de realizar una sistematización agenciada, dadas las dificultades de tiempo entre los actores y el equipo encargado.

Es así como la fase de trabajo de campo requirió un tiempo significativo para coordinar los días y lugares para entrevistar a los participantes de la experiencia, presentándose diferentes obstáculos como los compromisos de trabajo, las agendas organizativas y la vida personal, lo cual era bastante difícil para equilibrar con el tiempo libre y la posibilidad de acceder a una entrevista, inclusive teniendo la voluntad para ello.

Cabe resaltar que en principio fue un obstáculo también dar con el paradero de todos o la gran mayoría de los actores, encontrándose facilidad para acordar con quienes participaron en las cohortes del 2013 al 2015, y con gran dificultad la cohorte 2009-2010. Esto se logró resolver con la ayuda del equipo del Instituto que aún guardaba contacto con algunos participantes, a pesar de que ellos ya no estaban vinculados en la dinámica organizativa de la ciudad.

En relación a lo mencionado, se puede establecer que si bien el equipo sistematizador tenía temor de no encontrar una muestra significativa para la recolección de la información, esto al final se convirtió en un logro alcanzado, ya que al contrario de lo que se pensaba, se pudo entrevistar al menos dos personas de cada cohorte, hombres y mujeres de distintas edades y procesos organizativos diferentes, lo que permitió hacer un buen balance y contrastación de relatos en relación con el proceso formativo de la Escuela Camilo Torres Restrepo.

Ahora bien, recolectar amplia información sobre la experiencia y de buena calidad, sostuvo el reto de hacer una interpretación de la experiencia teniendo en cuenta la voz de los actores, la teoría y la lectura reflexiva como investigadoras, a esto se le suma el rol no solo de investigadoras sino de actores, ya que como se tiene claro, este equipo tuvo la oportunidad de hacer parte de la experiencia por dos cohortes seguidas de la Escuela lo cual facilitó dos aspectos: una mirada a profundidad y a detalle de lo que fue este proceso, y explorar temas y conceptos que no se habían abordado desde la formación académica de Trabajo Social.

6.3. Aciertos y errores

La sistematización de experiencias fue agenciada y simultáneamente adquirió la característica de polifónica ya que estuvo a cargo un equipo sistematizador que se interesó por darle voz y vida a la Escuela Camilo Torres Restrepo por medio de las percepciones de los actores de esta experiencia. Para ello, se recogió gran cantidad de información y de buena

calidad en la medida que se utilizaron las distintas técnicas de recolección de información que brinda la investigación cualitativa, de tal manera fue un acierto realizar entrevistas semi-estructuradas, observación participante, un grupo focal y una exhaustiva revisión documental, pues con base en estas técnicas se obtuvo información que fue señalando a lo largo del proceso aspectos metodológicos de la Escuela, debilidades, fortalezas y proyecciones.

Se considera como acierto el haber logrado una densidad y diversidad de fuentes y poder contrastar la información para volverla objeto de conocimiento. Al mismo tiempo, esta cantidad implicó retos para el equipo investigador al momento de reconstruir la experiencia, pues implicaba ordenar cronológicamente la historia de la Escuela, del equipo encargado y del mismo Instituto como tal, teniendo en cuenta la percepción de absolutamente todos los entrevistados y posteriormente pasar a un nivel analítico; el propósito era no dejar a nadie por fuera de esta reconstrucción y poder hacer una análisis de la experiencia sin sesgos; asertivo fue hacer la vinculación de todos los aportes de los escuelantes, facilitadores y miembros del Instituto en cada cohorte.

La información construida entonces demandó tiempo para ordenarla, procesarla y categorizarla, dado que como equipo sistematizador se tenía la firme convicción de lograr una sistematización que construyera conocimiento a partir de sus actores; esto trajo consigo un avance lento que de a poco iba frenando el ritmo de sistematización que se tuvo al momento de realizar el trabajo de campo; en algún momento se llegó a considerar como un error por parte del equipo, ya que al perder el ritmo se podría perder el interés en la sistematización y posiblemente al final sacar un documento con pocos insumos para la experiencia. Una vez que se logró culminar con la categorización y procesamiento de la información pasó tiempo durante el cual el equipo cambió su postura y relacionamiento con la experiencia, de tal suerte que lo considerado en un momento como error, después al reflexionar sobre esto se considera como un acierto, en tanto permitió leer la experiencia de tres maneras diferentes.

La lectura inicial que se hizo de la experiencia empezó cuando el equipo sistematizador participaba como escuelante del proceso formativo, después cuando se empezó con la sistematización se pasó de ser escuelante a practicante de Trabajo Social e integrante del equipo encargado de la formación de la Escuela, y finalmente se terminó con un momento en el que el equipo ya no tiene contacto directo con la experiencia y logró hacer una lectura global de esta, retomando los aportes de los entrevistados y la propia vivencia de la Escuela.

Capítulo VII

Conclusiones y recomendaciones



Ilustración 9. Instituto Orlando Fals Borda (2014). Salida de campo Asentamiento. Material de archivo.

Este capítulo plantea las consideraciones finales de análisis que generó este acercamiento al objeto de sistematización, las cuales se presentan en cuatro aspectos: en primer lugar los principales hallazgos teóricos y prácticos de la experiencia, en segundo lugar las “lecciones aprendidas” de este ejercicio de sistematización desde la profesión de Trabajo Social, en tercer lugar los posibles nuevos interrogantes e hipótesis, y por último, las sugerencias para una proyección de la experiencia de formación política de la Escuela Camilo Torres Restrepo.

7.1. Principales hallazgos teóricos y prácticos de la experiencia

La relación de la pedagogía subyacente en la Escuela Camilo Torres Restrepo con la constitución de sujetos sociales y políticos, objeto de esta sistematización comprendió múltiples factores que hicieron de esta experiencia un aprendizaje para quienes participaron, los que la integrarán en un futuro y el equipo investigador.

Lo pedagógico como una dimensión fundamental dentro de esta experiencia permitió reflexionar en distintos niveles y momentos lo que ha sido este proceso. Se consideraron los aspectos característicos de la recuperación histórica tanto del Instituto como de la Escuela

misma, ahí se analizó el contexto en que surgió la propuesta, quedando en evidencia que las apuestas de formación liberadora en contextos de represión cobran vigencia.

Analizar el contexto institucional de la experiencia develó que la educación es sólo uno de los frentes de lucha ideológica, pues el Instituto al considerar la investigación y comunicación como ejes de acción, demuestra la necesidad de generar mayor conexión entre estas dimensiones para avanzar en las propuestas contra-hegemónicas y dar una “batalla de ideas integral”.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 1999, p. 14)

Por otro lado, la orientación de esta propuesta estuvo influenciada por las habilidades, capacidades y conocimientos disciplinares de cada uno de los equipos profesionales en su momento, lo que es posible identificar en la orientación de cada una de las cohortes en términos del proceso formativo. La primera cohorte tuvo una orientación que intentó forjar una propuesta desde los supuestos del diálogo de saberes como metodología, siendo abierta y flexible; la segunda cohorte se orientó mediante una práctica más estructurada y sistemática.

Ahora bien, a partir de la recuperación de esta experiencia, es claro ver que la pedagogía que subyace en esta formación política es la pedagogía de la liberación, en tanto se trata de un proceso que tiene como intencionalidad la constitución de sujetos sociales y políticos.

En cuanto a los componentes que involucra el proceso formativo, se identifican unas instancias necesarias de abordar. La primera, es el contexto de aprendizaje como un pilar fundamental en los espacios de formación ya que es donde se articulan toda una serie de factores que afectan la experiencia, los cuales van desde las condiciones logísticas hasta las relaciones que allí se desarrollan. En esta experiencia estas condiciones se pudieron sortear a lo largo del proceso y logró garantizar condiciones mínimas para la enseñanza-aprendizaje de los facilitadores y escuelantes.

En segunda instancia, están los contenidos y materiales de trabajo, que señalan la producción de conocimiento de acuerdo a las características del contexto y de quienes participan de la formación, pues como se vio en la reconstrucción histórica de la experiencia no era lo mismo formar escuelantes con trayectoria organizativa en el año 2009, a formar para el año 2015 escuelantes que recién ingresaban al mundo organizativo.

Esto plantea la labor de la pedagogía como una constante del hacer de una experiencia formativa, pues no se trata de una receta sino que se construye y reinventa de acuerdo a cada experiencia, momento donde se pone en juego el papel del educador popular como orientador de ello, que debe ser capaz de generar la relación dialógica de él con el educando “donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido” (Freire, 2006, p. 132)

En concordancia con lo anterior, se plantea en tercera instancia, la importancia de un facilitador-militante, y un escolarante que afianza criterios políticos para hacerse sujeto y militante. Dado que las características de los actores del proceso de formación deben encarnar una praxis para que se fortalezca la coherencia política, la disciplina y saber especializado, y la actitud organizativa.

En última instancia está la estrategia metodológica, desde la cual se develó una metodología que todavía debe seguir trabajando en la superación de la relación de dominación entre facilitador y escolarante en tanto la apuesta sea una educación problematizadora y para la liberación, ya que para lograr este tipo de educación es importante la interpelación del otro como sujeto en el proceso enseñanza-aprendizaje, bien lo decía Freire (2005) “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 92).

O sea la permanente interpelación, la participación, el que la metodología recoja elementos de la vivencia, de la cotidianidad de la gente, que se pregunte, que parta de lo que llamaría uno las prenociones de la gente, como esos conocimientos previos, porque nadie es un vaso vacío o sea “algo sé de capitalismo” puede que no la idea o el concepto pero lo vivo todo el tiempo. A partir de allí digamos que quien dinamice la clase pueda tenerlo en cuenta. (Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo 2015)

Sumado a lo anterior, otra de las conclusiones es que la metodología no puede ser reducida a las técnicas, sino que debe materializar los fundamentos ideológicos en los que se cimenta, puesto que tiene que ver con el conjunto de la formación, de ahí la obligatoriedad de que haya coherencia entre los múltiples factores que la afectan (logística, facilitadores, materiales didácticos, contenidos, contexto del aprendizaje).

Por otro lado, se identifican dos aspectos en cuanto al aporte del proceso formativo a la constitución de sujetos sociales y políticos, uno con relación a los cambios ideológicos de los escolarantes, y otro, en referencia a la participación en escenarios político organizativos.

Respecto a la ideología se concluye su importancia para la configuración de escenarios de participación y sobre todo del papel del sujeto dentro de estos, donde este afianza su interés por transformar su realidad a partir de elementos ideológicos que contribuyen a encontrarle sentido a sus prácticas y convertirlas en reivindicaciones; en otros casos permitió consolidar esas ideologías de los escolarantes como militantes para hacer revisión de su coherencia política. En definitiva, las concepciones político ideológicas se fortalecieron en una línea política de izquierda, de carácter crítico y con interés de emancipación.

En consonancia con la ideología, se plantea la participación como una dimensión de la constitución de sujetos que involucra diversos aspectos de la práctica, donde influyeron los distintos ritmos temporales y tipos de relaciones sociales, siendo estas las representaciones fundamentales que los sujetos tienen de todo el proceso y de sí mismos:

Al indagar por la praxis que deriva de la participación en la Escuela, se identificó que los procesos demandan mayor colectividad en tanto el reto es la articulación social en pro de la democracia y la participación de los escolarantes, mediante relaciones horizontales entre los sujetos. Esto implica promover la cooperación entre partes, aunque los roles sociales y políticos de cada una sean diferentes; este ejercicio deriva en la superación de las tradicionales relaciones verticalistas-subordinantes implementadas al interior de las organizaciones y desde ellas hacia la sociedad (Rauber, 2006).

Otro de los aspectos en cuanto a los escenarios político organizativos se fundamenta en la relación de la Escuela y las dinámicas organizativas que tiene el movimiento social Congreso de los Pueblos Cali, estas terminan afectando en todos los aspectos la participación en la Escuela, dado que los encargados de la formación y los escolarantes, participan del movimiento y por tanto sus compromisos y repertorios de acción se cruzan con los tiempos y el ritmo de la formación. Además las relaciones que se tejen en estos espacios son dialógicas, haciendo que tanto las potencialidades, dificultades o problemáticas de un espacio se trasladen al otro.

En cuanto a la participación, la Escuela al encontrarse en el marco de un movimiento social maximiza su capacidad de promover educación para la praxis, puesto que los múltiples escenarios que genera el Congreso de los Pueblos se enriquecen con la discusión y el debate que desde la Escuela se promueve, lo cual cualifica al escolarante militante que gana en habilidad de argumentación y cimiento ideológico. Al mismo tiempo el proceso de formación se potencia con la inserción de los escolarantes en esos espacios propios del movimiento social, que dan lugar a

otras esferas que materializan la realidad. Ello da cuenta que ser parte de un movimiento social, no es transitar de un espacio a otro, es que todos caminen en la misma dirección en busca de un objetivo común, de ahí que el proceso de formación sea integral, hecho que connota la unidad de la que habló Camilo Torres Restrepo, referente ideológico de la Escuela.

Él [Camilo Torres] reconoce la diversidad y pluralidad del sujeto pueblo o sujeto popular, consciente de que no son átomos sueltos los que constituirán el sujeto popular, ni tampoco la sumatoria de fragmentos asilados, en la que cada uno lleva un “tarjetón” con sus reivindicaciones... se trata, dice, de construir un nucleamiento colectivo, organizado para un fin común, o sea, de una articulación política, cualidad diferente a la sumatoria de reivindicaciones con un “amontonamiento” de grupos atomizados entre sí. (Rauber, 2014, pp. 304-305)

7.2. Lecciones aprendidas de cara el Trabajo Social

El Trabajo Social como una disciplina-profesión encaminada a la intervención para la transformación, se ve limitado en múltiples ocasiones por situaciones laborales que condicionan el quehacer de la profesión, de tal manera impulsar la participación en este tipo de espacios resulta pertinente y necesario para la potenciación de la experiencia.

Esto se plantea en sentido dialógico donde las profesionales y estudiantes de Trabajo Social al participar en esta experiencia le han aportado estructura, una mayor planificación, proyección y una periodicidad que se convierte en credibilidad y legitimidad. Al mismo tiempo, el escenario formativo le permiten al Trabajo Social explorar el campo pedagógico, en el cual si bien se han tenidos aciertos, aún falta ejercerlo y reflexionarlo de forma intencional en clave de la disciplina-profesión. Como plantea Bermúdez (2008) aún son escasos los procesos realizados bajo una reflexión de fondo de lo que implica lo pedagógico “no podemos asumirnos ni como educadores ni asumir al Trabajo Social como una forma de educación mientras no asumamos lo pedagógico como orientador de nuestras prácticas” (p. 14), en ese sentido implica para las profesionales analizar disciplinarmente la experiencia, es decir que se abra la posibilidad de hacer un diagnóstico que brinde insumos para un proceso de intervención mucho más pedagógico.

En coherencia con lo expresado, hay que plantear de forma abierta y franca el papel político del Trabajo Social, que ha venido siendo invisibilizado o apartado de sus apuestas, lo cual es inquietante en tanto hay que reconocer que la profesión se encuentra inserta en un contexto particular que lo incide y le propicia determinadas condiciones a su labor. De modo que, el cruce profesional-militante que se presenta en la Escuela no se puede negar, por el contrario, debe asumirse como una fortaleza si se toma en cuenta que la educación es un camino hacia la

concienciación de los sujetos, para que estos puedan promover cambios que propicien condiciones dignas para las mujeres y hombres de esta experiencia.

Estamos hablando de necesidades humanas, no entendidas como carencias sentidas por las personas sino, en un sentido más amplio y complejo, refiriéndose a todos aquellos bienes (tangibles e intangibles) que permitan a las personas desarrollarse integralmente y mejorar su calidad de vida. (Fantova, 2007, p. 187)

En ese sentido, seguir acompañando experiencias de este tipo requieren reconocer el potencial pedagógico de la intervención del Trabajo Social y la necesidad de incorporar la reflexión pedagógica en su quehacer, como señala Bermúdez (2008) seguir promoviendo experiencias educativas que no son generadas pedagógicamente, y no se apoyen en teorías pedagógicas es seguir negando un conjunto de acciones que aunque se sitúan en la esfera de lo pedagógico, todavía no se conciben explícitamente como tal, pese a la ineludible responsabilidad del Trabajador Social como educador.

De otro lado, el encontrar un equipo de educadoras populares principalmente conformado por Trabajadoras Sociales, en principio rompe con la lógica que ha ubicado la profesión como asistencial o subordinada a los poderes hegemónicos, en donde muchas veces se le ha reducido y precarizado en su labor. Afirma Montaña (1998) que la legitimidad no depende de la acción interna a la profesión, sino fundamentalmente de las luchas sociales que mediante el desmonte del proyecto neoliberal y capitalista podrá consecuentemente lograr una re-legitimación profesional. Allí se logra ubicar un aspecto importante en términos de la coherencia y la ética que implica la participación en estas apuestas, ya que al acompañar procesos de emancipación se lucha por cambiar la globalidad de las condiciones de la sociedad, lo que incluye los condicionamientos y limitaciones propias de la carrera.

Finalmente, las oportunidades que configuran este tipo de experiencias consisten primero, en la posibilidad de materializar el compromiso ético-profesional con la defensa activa de los sectores vulnerables; y segundo, la necesidad de juntarse para promover apuestas de este tipo que abren los horizontes y alternativas al Trabajo Social.

7.3. Nuevos interrogantes e hipótesis

Culminar cualquier proceso de sistematización de experiencias siempre traerá consigo nuevas inquietudes, que pasarán a su vez a ser movilizados de nuevas iniciativas de

sistematización para la construcción de conocimiento propio. Aspecto que debe seguirse potenciando en tanto permite el “reconocimiento e interpelación de otros; de visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia” (Torres, 1996, p. 13). Entonces, a continuación se presentan algunos interrogantes que se generan a partir de la puesta en marcha de la presente sistematización:

1) Continuar este ejercicio de sistematización con los procesos de las cohortes presentes y futuras, en tanto esta sistematización llegó hasta el año 2015 y al momento la Escuela Camilo Torres Restrepo ha desarrollado la cohorte 2016 y está próxima a iniciar la 2017. Esto bajo la dirección de quienes allí convergen en aras de hacer construcciones colectivas en las que coexistan los saberes, preguntas, perspectivas y apuestas de todos los integrantes de la experiencia.

2) En esta sistematización se identificó la pedagogía que orientó hasta la cohorte 2015 la formación de la Escuela y su relación con la constitución de los sujetos sociales y políticos articulados a escenarios organizativos. Ahora bien, dentro de esta experiencia han venido participando actores no organizados, quienes se empiezan a vislumbrar en la cohorte 2015 y si bien se realizan algunas consideraciones sobre ellos, no se profundiza analíticamente.

De tal forma, es pertinente hacer seguimiento de estos escuelantes para poder adentrarse en aspectos como el para qué de su participación, la identificación de los acumulados políticos que deja la participación de estas personas a la Escuela y al movimiento social en general, en el entendido que no es un espacio que promueva la formación por la formación sino que tiene un objetivo político de transformación.

3) En aras de conocer los alcances de la Escuela se considera interesante indagar por aquellos escuelantes que empezaron el proceso de formación y no terminaron; aunque en esta sistematización se esbozan algunos elementos al respecto, no son concluyentes. También queda la tarea de rastrear qué sucede con los sujetos que pese a estar organizados y participar de la Escuela se retiran de sus procesos organizativos, esto con el objetivo de identificar la trascendencia del proceso de formación para este tipo de escuelantes que no continúan en el movimiento social.

- 4) Analizar la articulación que tiene la Escuela local Camilo Torres Restrepo con el Curso Urbano de Dirigentes Políticos del Suroccidente y la Escuela Nacional Orlando Fals Borda. Ello con la intencionalidad de comprender su relacionamiento, puntos de encuentro y

desencuentro, la caracterización y diferenciación de los sujetos que participan en cada uno de estos espacios, y los alcances y limitaciones de hacer parte de engranajes nacionales de formación.

5) Caracterizar los aportes del Trabajo Social a este tipo de experiencias y la influencia de ese doble lugar frente al proceso, es decir como militantes y a su vez como profesionales.

Lo anterior son algunos planteamientos y dudas que en el camino se han venido haciendo el equipo sistematizador desde su papel profesional y político. Por ello, con la sistematización se espera dejar múltiples inquietudes a quienes la lean, lo que abre la posibilidad a multiplicidad de interpretaciones y nuevos interrogantes.

7.4. Sugerencias para una proyección de la experiencia

A partir de la recuperación y análisis de la experiencia es posible plantear algunas sugerencias que parten de la lectura de las investigadoras y de los actores mismos. Si bien a lo largo del documento se esbozaron recomendaciones en clave de la pedagogía de la Escuela de formación política, en este apartado se sintetizan:

En primer lugar, continuar realizando ejercicios de sistematización posibilitaría a la experiencia continuar fortaleciéndose y apuntar a los cambios necesarios para mejorar, ya que una sistematización tienen un papel pedagógico que implica reflexionar para dar cuenta de la complejidad del proceso y sus aprendizajes en pro de construir conocimiento y brindar insumos tanto para la Escuela como para similares que puedan existir.

Esto a propósito de que la sistematización de experiencias permite reflexionar sobre el propósito con el que fueron creadas y a su vez evaluar de manera integral el proceso para revisar sus alcances en aras de la relación teoría-práctica, lo que “contribuirá a que los actores hagan lecturas más profundas y reconozcan la complejidad que rige la lógica de su experiencia y la de la realidad social misma”. (Torres, 1996, p. 21).

En segundo lugar, al revisar detalladamente las formas de operar de la Escuela, se pudo establecer como necesidad formalizar cada vez más el proceso, no en términos de llevarla a ocupar los espacios de la educación formal, sino en lo que refiere a un carácter más riguroso, donde se ponen en interacción todos los actores de esta experiencia, los escuelantes, facilitadores y el equipo de formación, a partir de mayor compromiso y responsabilidad para con el proceso.

En tercer lugar, frente a la metodología de la Escuela se deduce la pertinencia de propiciar espacios de discusión colectiva que incluyan los facilitadores, escuelantes y equipo de formación, para que se construyan insumos teóricos y prácticos para la planeación y ejecución de las futuras cohortes, en tanto que “el diseño en educación popular es fundamentalmente un ejercicio colectivo de planeación en el cual se visualizan y se construyen líneas generales del proceso a desarrollar, teniendo en cuenta el análisis de los primeros elementos diagnósticos acerca de esos sujetos y de esa realidad sobre la cual queremos actuar”. (Mejía y Awad, 2004, p. 176).

Es muy importante la permanente escucha y la pregunta por la pertinencia, por ejemplo decir que el primer nivel fue esto ¿cómo lo ve para un segundo nivel? ¿Cuáles serían los principales vacíos, cuáles serían los principales retos? ¿Qué podríamos hacer? Y creo que eso le posibilita a la Escuela ser muy pertinente, ser muy dinámica y tener de alguna manera algún nivel de respuesta a cosas que busca la gente. Esto tendría que retroalimentar no solamente a los que están enfrente de la Escuela o a quienes hemos orientado módulos, sino también a los escuelantes que han pasado y a los que podrían venir si ven la posibilidad de reflejarse o no en esto. (Facilitador No. 1, entrevista, 2015)

La Escuela debe estar en constante renovación de sus pautas metodológicas teniendo en cuenta las necesidades de formación de los participantes y el contexto en el que se encuentran. De tal forma se lograría involucrar a todos los actores de la experiencia no solo al momento de la ejecución sino desde su misma gestación.

En cuarto lugar al analizar los momentos metodológicos de las sesiones formativas de la experiencia y la planeación en general del proceso, se constató la realización de evaluaciones finales que si bien resultaron acertadas para identificar logros y aspectos por mejorar, dejan pendientes ejercicios de caracterización de los diversos actores en cada una de las cohortes, recogiendo las perspectivas, problemáticas y necesidades de la organización y/o sujetos que participan de las mismas, para potenciar la coherencia de todo el proceso.

En quinto y último lugar, resulta pertinente realizar constantes ejercicios de reflexión en torno a la concepción pedagógica del proceso, que permitan desentrañar los aportes que hacen las profesiones que ahí convergen, específicamente del Trabajo Social de la cual es interesante develar su dimensión pedagógica, en aras de reconocer su potencial y caracterizar las prácticas que le subyacen, que según Bermúdez (2006) es pasar de la pedagogía invisible a la pedagogía visible, hecho que obliga a pensar los procesos de formación desde esta disciplina-profesión, sin perder de vista su intencionalidad, la manera cómo significa la enseñanza-aprendizaje, las estrategias y las interacciones que emergen en los procesos sociales.

Referencias

- Acevedo, J. (1985). *Praxis y educación. Medellín*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bermúdez, C. y Rodríguez, A. (2013). *Intervención social y organizaciones/populares en Cali*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Brito, Z. (2007). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: Paulo Freire “Contribuciones para la pedagogía”. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamérica de Ciencias Sociales –CLACSO.
- Carballo, P. (2007). Una experiencia de educación popular según premisas de la pedagogía crítica. En: Paulo Freire “Contribuciones para la pedagogía”. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO.
- Carvajal, A. (2005). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. 3ra Edición. Santiago de Cali, Colombia: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano – Universidad del Valle.
- Cifuentes, R. (1999). Aportes para el debate epistemológico sobre el sustento de la sistematización. En: *La sistematización de la práctica del Trabajo Social*. Argentina: Editorial Lumen Hvmánitas.
- De la Torre Zermeno, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. 3ra edición en español*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (2004). *Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso: Cartas a Guinea-Bissau*. Undécima edición. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da edición. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Hopenhayn, M. (1988). *La Participación y sus Motivos*. En: Acción Crítica. Lima: CELATS.

- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Universidad de Alcalá: Estados Unidos.
- Marx, K y Engels, F. (1845). *La ideología alemana*. España: Universidad de Valencia.
- Mazzeo, et al. (2007). *Reflexiones sobre el poder popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Mejía, M. R. (2003). *Educación Popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2004). *Educación popular hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá Colombia: Ediciones Aurora.
- Mejía, M.R. (2007). Educación (es) en la (s) globalización (es) I: entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mejia, M. R. (2013). La educación popular con y desde las NTIC. En: *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M.R. (2016). *Pedagogías y metodologías de la Educación Popular “se hace camino al andar”*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mondragon, G. y Ghiso, A. (2006). *Pedagogía Social*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Parcerisa, A. (2004). *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos: Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. Santo Domingo: Pasado y Presente XXI.
- Rauber, I. (2010). *Dos pasos adelante, uno atrás: Lógicas de superación de la civilización regida por el capital*. Caracas: Vadell Editorial.
- Rauber, I. (2010). Lógicas de ruptura y superación de la hegemonía del capital. Cap. III. En: *Dos pasos adelante, uno atrás. Lógicas de superación de la civilización regida por el capital*. Caracas: Vadell Editorial.
- Rosental, M. e Iudin, P. (1946). *Diccionario Filosófico Marxista*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Torres, A. (2013). La educación popular con y desde las NTIC. En: *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Villanueva, O. (2014). *Camilo: Acción y Utopía*. Bogotá Colombia: Universidad Nacional.

Zambrano, A. (2009). Pedagogía y pedagogo, de la complejidad de un concepto a la especificidad de un saber. En: *Instancias y estancias de la pedagogía*. Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Zemelman, H. y León, E. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Cibergrafía

Bermúdez, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. Revista Prospectiva, No 13. En: <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/issue/view/63>

Castro, F. (2000). Partido comunista de Cuba: Concepto de revolución. En: <http://www.pcc.cu/conceptorev.php>

Corporación para la Educación el Desarrollo y la Investigación Popular CED-INS. (s.f.). Somos. En: <http://cedins.org/>

Congreso de los Pueblos. (2010). ¿Qué es el Congreso de los Pueblos?. En: <http://congresodelospueblos.org/index.php/caminando-al-cntts-congreso-nacional-de-tierras-territorios-y-soberanias/congreso>

Frente Popular Darío Santillán. (2009). Marxismo y pensamiento crítico: principales herramientas teóricas para el cambio social. En: http://frentedariosantillan.org/fpds_ant/descargas/2009-marxismoypensamientocritico-cartilla3-fpds.pdf

Korol, C. (2012). El aporte del Che a la formación política de militantes. En: <https://revista.ecaminos.org/article/el-aporte-del-che-a-la-formacion-politica-de-milit/>

López, M. G. (2013). Didáctica en la Educación Popular para la formación en emprendimiento y asociatividad. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/10744/1/04868272.2013.pdf>

Minga de Resistencia Social y Comunitaria de los Pueblos (1 de marzo de 2010). Minga de Resistencia Social y Comunitaria en tierra Comunera. En: <http://www.redcolombia.org/index.php/articulaciones/minga-de-resistencia/79-minga-de-resistencia/775-minga-de-resistencia-social-y-comunitaria-en-tierra-comunera.html>

Pérez, H. (2009). La herencia Mariateguista de Ernesto “Che” Guevara. En: <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2011/10/che-antirreformista.pdf>

- Rodríguez, H. (s.f.). Ambientes de aprendizaje. En: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Sarmiento, L. (s.f.). Teoría Crítica: un paradigma sistémico. En: <http://www.desdeabajo.info/images/docs/Teoriacritica.pdf>
- Torres, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. En: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0742/6_TOR_SIS.pdf
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. En: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/399>
- Torres, A. (2007). Educación popular, trayectoria y actualidad. En: <http://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04educacion-popular-a-torres.pdf>
- Torres Carrillo y Torres Azocar (s.f.). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf
- Torres, L. (2003). El papel del sujeto en la construcción del desarrollo. En: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8000/handle/10893/1148>

Actas de simposios y conferencias

- Florez, R. (1999). Enseñabilidad y Pedagogía. Conferencia. Tunja.
- Korol, C. (2010, mayo). *La educación popular-algunos debates posibles y necesarios*. Presentado en: Encuentro de educadores y educadoras populares. Argentina: Pañuelos en Rebeldía.
- Mejía, M.R. (2001, octubre). *Pedagogía en la Educación Popular: Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización*. Presentado en: Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia “El presente y el Futuro de la Educación Popular”, Fe y Alegría, Bogotá, Colombia.
- Montaño, C. (1998). Los desafíos ético-políticos de los asistentes sociales en el contexto de las nuevas necesidades del capital y de la situación actual de las luchas de clases. XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Santiago de Chile.
- Mouffe, C. (1991). *Hegemonía e ideología en Gramsci*. En: Antonio Gramsci y la realidad colombiana. Bogotá: Memorias Foro Nacional.

Material de archivo

Contenidos 2009-2010 Escuela Camilo Torres, (2010). Cali.

Diseño para la evaluación parcial de la Escuela (2013). Cali.

Documento base Instituto (2009). Cali.

Documento de consulta Instituto, (2011). Cali.

Estatutos (2009). Cali.

Evaluación escrita (2014). Cali.

Evaluación cohorte Escuela Camilo Torres Restrepo (2015). Cali.

Formación Escuela Camilo Torres Restrepo, (2014). Cali.

Formación Escuela Camilo Torres Restrepo Inscritos y Participantes 1 jornada Escuela, (2013). Cali.

Formación Escuela Camilo Torres inscritos Escuela (2015). Cali.

Formación Escuela Compromisos de Trabajo (2014). Cali.

Memoria asamblea (2011). Cali.

Módulo formación social colombiana, ejercicio grupal, Conciencia, (2013). Cali.

Módulo formación social colombiana, ejercicio en clase, (2013). Cali.

Relatoría 19 de noviembre (2011). Cali.

Relatoría (2011). Cali.

Publicaciones seriadas

Corvalán, J. y Fernández, G. (2000) Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. Revista latinoamericana de estudios educativos, ISSN 0185-1284, Vol. 30, N°. 4, 2000, pp. 9-50.

Fantova, F. (2009). Repensando la intervención social. En: Revista documentación social. No. 147, 2007, pp. 183-198.

Galafassi, G. (2006). Cuando el árbol no deja ver el bosque. Neofuncionalismos y posmodernidad en los estudios sobre movimientos sociales. En: Revista Theomai “Estudios sobre naturaleza y sociedad”. ISSN 1515-6443, No. 14, 2006, pp. 37-58.

Mejía, M. R. (2011). Las teorías críticas y las pedagogías críticas fundamento de la educación popular: Hacia una agenda de futuro. Revista Diálogo de saberes, No. 5, 2011, pp. 122-141.

- Mejía, M. R. (2012). Pedagogías en y desde la Educación Popular: Un asunto central para la construcción de poder desde el sur. En: Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política. No. 37, 2012, pp. 110-131.
- Pinto, A. M. y Castro, L (2003). Los modelos pedagógicos. En: Revista Universidad abierta N. 7, Revista del Instituto de Educación a Distancia de Universidad de Tolima, Colombia.
- Torres, A. (2012). El potencial emancipatorio de la Educación Popular, cómo práctica política y pedagógica. En: Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política. No. 37, 2012, pp. 59 – 76.

Tesis

- Aragón, F. y Ruiz, D. (2014). Sistematización de la experiencia de alfabetización de adultos con el Grupo Nueva Vida. Tesis para acceder al título de Licenciado en Educación Popular. Instituto de Pedagogía. Universidad del Valle.
- Fernández, C. y Lasso, J. (2010). Si una mujer avanza ningún hombre retrocede: Sistematización de la experiencia de la "escuela de formación en género para la incidencia política de la mujer en el departamento del Valle del Cauca. Tesis de pregrado para acceder al título de trabajadora Social. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Mulford, E. (2009). Somos gente de procesos. Santiago de Cali: Centro de multimedios Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortiz, L. (2013). Lo pedagógico como una dimensión relacional, “Hacer comunidad siendo comunidad”: estudio sobre las concepciones de lo educativo del Centro Comunitario Yira Castro desde el 2005 al 2012 y su influencia en el trabajo comunitario. Comuna 13, barrios Yira Castro y Comuneros II. Trabajadora Social. Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Cali, Colombia.

Apéndices

Apéndice A

Sistematización Escuela de formación local “Camilo Torres Restrepo”

Instrumento: Observación Participante

Objetivo de la observación: Identificar las dinámicas de la Escuela en clave de la metodología, los facilitadores, la didáctica y la logística; y comprender de mejor forma la apuesta política de la Escuela.

- Organizaciones participantes
- Principales debates y discusiones
- Contenidos (temáticas y referentes)
- Rutinas y horarios
- Facilitadores
- Utilización de los espacios
- Equipamiento institucional: acceso y usos:
 - Infraestructura
 - Medios audiovisuales
 - Técnicas utilizadas en clase
- Otros elementos a consideración de la investigadora.

Apéndice B

Sistematización Escuela de formación local “Camilo Torres Restrepo”

Instrumento: Entrevista semi-estructurada a escuelantes

Fecha de la Entrevista: (Mes) _____ (Día) _____ (Año) _____

Lugar: _____

Apartado 1: Datos personales entrevistado/a.

Nombre:
Edad:
Escolaridad:
Organización:
Tiempo que lleva en la organización:
Objetivo de la organización:

Apartado 2: Relación con el Instituto.

¿Cómo conoce el Instituto?

¿Cómo llega a participar de la Escuela Camilo Torres Restrepo?

¿En qué época hizo parte de la Escuela Camilo Torres Restrepo?

¿Cuál fue el interés por participar en la Escuela Camilo Torres Restrepo?

Apartado 3: Desarrollo de la escuela.

¿Cuál es el objetivo de la Escuela Camilo Torres Restrepo?

¿Quiénes fueron los y las facilitadores de la Escuela?

¿Cuál fue la metodología desarrollada en la Escuela?

¿Cuáles fueron los materiales de apoyo y complementarios que orientaron las discusiones en la Escuela?

¿Cuáles fueron las discusiones que se dieron en la Escuela y a qué reflexiones llegaron en ese momento?

Apartado 4: Relación Escuela – organizaciones.

¿Qué importancia le atribuye su organización a la formación política?

¿Cuáles fueron los aportes de la Escuela Camilo Torres Restrepo a la organización a la que usted pertenece?

¿Cómo fue el acompañamiento de su organización durante su participación en el proceso formativo de Escuela?

¿Qué fortalezas encuentra en la manera como está estructurada la propuesta de Escuela?
 ¿Qué debilidades encuentra en la manera como está estructurada la propuesta de Escuela?

Apartado 5: Construcción de conciencia crítica y fortalecimiento organizativo desde el sujeto.

¿Qué importancia le atribuye usted como militante a la formación política?
 ¿Qué concepciones o posiciones político-ideológicas cambiaron a partir de su participación en la Escuela?
 ¿Considera que la Escuela le ha aportado a la construcción de un pensamiento crítico? Explique las razones.
 ¿Cómo evalúa su propia participación y la de su organización en los espacios de confluencia después de pasar por el proceso de formación de la Escuela?

Apartado 6: Desdoble de los debates políticos hacia las organizaciones.

¿Qué receptividad tuvo su organización frente a la posibilidad de desdoblar los debates políticos vistos en la Escuela?
 Si hubo receptividad desde su organización: ¿Cómo fue ese proceso de desdoble de la formación vista en la Escuela?
 En caso de no haber tenido receptividad desde su organización: ¿A qué atribuye esa falta de receptividad?

Apartado 7: Aporte de la Escuela a los espacios de articulación.

¿De qué manera la formación desarrollada en la Escuela aporta para la participación en espacios de articulación regional y nacional como son el Congreso de los Pueblos y otros escenarios de confluencia?

Para quienes No Terminaron la Escuela.

¿Cuál fue el motivo por el que no terminó el proceso de formación?
 ¿Aunque no haya podido terminar el proceso de formación considera que la escuela le hizo aportes a su formación personal y a su organización?

Apéndice C

Sistematización Escuela de formación local “Camilo Torres Restrepo”

Instrumento: Entrevista semi-estructurada equipo o ex equipo del Instituto

1. Identificadores.

- 1.1 Nombre completo
- 1.2 Edad
- 1.3 Lugar de origen
- 1.4 Estado civil
- 1.5 Organización
- 1.6 Estudios
- 1.7 Puesto que ocupó/ocupa en Iapes
- 1.8 Relación de la experiencia biográfica respecto al aporte o trabajo realizado en el Instituto
(Hace referencia a donde y desde cuando se interesaron por participar en espacios de este tipo)

2. Punteo de la relación biografía/ Instituto.

- 2.1 Fecha o época de ingreso al Instituto
- 2.2 Descripción del Instituto en el momento en que llegó
- 2.3 ¿Cómo llegó a la organización?
- 2.4 ¿Cuáles fueron o son las funciones que desempeñó o desempeña en el Instituto?

* Otras preguntas que puedan surgir, a partir del diálogo con los entrevistados

3. Aporte y momentos claves en su experiencia del Instituto.

- 3.1 ¿Cuál es la base sobre la que se fundamentó la necesidad de crear el Instituto (Momento histórico)?
- 3.2 ¿Cómo ha sido la configuración del equipo del Instituto?
 - 3.2.1 Datos biográficos de integrantes/ex equipo del Instituto
 - 3.2.2 Tiempo de permanencia de los integrantes /ex equipo del Instituto
 - 3.2.3. Funciones que desempeñaron integrantes/ex equipo del Instituto
- 3.3 Momentos difíciles vividos por el Instituto desde su experiencia e historia
- 3.4 Momentos éxitos, claves o productivos del Instituto
- 3.5 Aportes suyos que considere significativos en la experiencia del Instituto
- 3.6 ¿Qué asuntos percibe iguales y cuales distintos respecto al momento en el que llegó/estuvo en el Instituto (cambios y permanencias)?

* Otras preguntas que puedan surgir, a partir del dialogo con los entrevistados

4. Fundamentos ideológicos y apuestas políticas.

4.1 ¿Cuál era o es la apuesta política del Instituto desde su experiencia?

4.1.1. Explicar cómo entiende el IAPES: Investigación Acción Participativa, Educación Popular, teoría crítica y Comunicación popular

4.2 ¿Cuál es la apuesta de sujeto al que le apuesta el Instituto?

4.3 ¿Cuáles son las tareas y funciones que ha venido desempeñando en el Instituto (Líneas de acción)?

4.3.1 Explicar cada una de las líneas/funciones ¿Cómo han venido operando? (Lineamientos)

4.3.1.1. En el caso de la Escuela Camilo Torres Restrepo: Pedagogía, metodología, facilitadores, materiales, contenidos (cambios en las temáticas en el tiempo)

4.3.2 Importancia de cada una de las líneas

4.3.3 Productos o procesos que se han realizado en las líneas (explicitar: cuándo, cuántos, dónde, quiénes)

4.3.3.1. En el caso de la Escuela Camilo Torres Restrepo explicitar organizaciones participantes por cohortes

4.3.3.2. Número de personas que comenzaron y número de personas que terminaron

4.3.3.3 ¿Cuántas cohortes (ubicar en el tiempo)?

4.4 Desde su sentir donde la ratifica la importancia de que existan procesos de este tipo

* Otras preguntas que puedan surgir, a partir del dialogo con los entrevistados

5. Redes.

5.1 ¿En qué consiste la vinculación del Instituto con el Congreso de los Pueblos?

5.2 Organizaciones que han participado en los procesos del Instituto

5.3 ¿Cuáles han sido las alianzas o redes de apoyo del Instituto (Local, regional y nacional)?

5.4 Reflexión: Aporte del Instituto a los procesos organizativos y sociales.

6. Retos y proyecciones.

6.1 ¿Cuáles son dificultades y fortalezas que percibe en el proceso?

Apéndice D

Sistematización Escuela de formación local “Camilo Torres Restrepo”

Instrumento: Entrevista semi-estructurada facilitadores

1. Identificadores.

- 1.1 Nombre completo
- 1.2 Edad
- 1.3 Lugar de origen
- 1.4 Estado civil
- 1.5 Estudios
- 1.6 Relación de la experiencia biográfica respecto al aporte realizado en la Escuela (Hace referencia a donde y desde cuando se interesaron por participar en espacios de este tipo)

2. Punteo de la relación biografía/ Escuela Camilo Torres Restrepo.

- 2.1 Fecha o época de ingreso al Instituto
- 2.2 ¿Cómo conoció la experiencia?
- 2.4 ¿Cuáles fueron los módulos o sesiones que dinamizó en la Escuela?

3. Aporte y momentos claves en su experiencia del Instituto.

- 3.1 Aportes suyos que considere significativos a la Escuela
- 3.2 ¿Qué asuntos percibe iguales y cuales distintos respecto al momento en los que oriento la escuela (cambios y permanencias)?

4. Fundamentos ideológicos y apuestas políticas.

- 4.1 ¿Cuál era o es la apuesta política desde la que ubica su enseñanza?
- 4.2 ¿Cuál es el sujeto que encontró en la escuela?
- 4.3 ¿Cuál fue la pedagogía, metodología y materiales que usted utilizó?
- 4.4 ¿Recuerda las organizaciones participantes?
- 4.5 Número de personas que participaron en las que sesiones que orientó
- 4.6 Desde su sentir ¿dónde la radica la importancia de que existan procesos de este tipo?

5. Redes.

- 5.1 Reflexión: Aporte del Instituto a los procesos organizativos y sociales.

6. Retos y proyecciones.

- 6.1 ¿Cuáles son dificultades y fortalezas que percibe en el proceso?

* Otras preguntas que puedan surgir, a partir del diálogo con los entrevistados

Apéndice E

Sistematización Escuela de formación local “Camilo Torres Restrepo”

Instrumento: Grupo focal escolarantes (2013-2014)

Fecha de la Entrevista: (Mes) _____ (Día) _____ (Año) _____

Lugar: _____

Objetivo: Realizar la reconstrucción de las experiencias de cada participante de la escuela Camilo Torres Restrepo, en sentido individual y colectivo.

Facilitador (a): Angelica López

Observador (a): Jackeline Cuenca

Apartado 1: Datos personales entrevistados/as.

Nombre:
Edad:
Escolaridad:
Organización:
Tiempo que lleva en la organización:
Cohorte de la Escuela en la que participó

Apartado 2. Historia de la Escuela Camilo Torres Restrepo.

- Cambios y permanencias respecto a cada una de las escuelas que se realizaron.
- Facilitadores.
- Temáticas.
- Perspectiva teórica.
- Apuestas prácticas.
- Momentos de ruptura y exitosos de las escuelas.

Apartado 2. Nociones de: Ideología, Política y Organización.

- Perspectiva/valoración que tienen de la Escuela Camilo Torres Restrepo sobre la importancia de su aporte en la formación política.
- “Papel” de estos tres elementos en el proceso de formación en la Escuela Camilo Torres Restrepo.

Apartado 3. Apuesta pedagógica de la Escuela.

- ¿Cómo se construyeron las cuatro escuelas Camilo Torres Restrepo?
- ¿Cómo describirían a las y los escolarantes que participaron en los procesos formativos de las escuelas; y que valoración construyen al respecto?
- Aportes explícitos de la Escuela Camilo Torres Restrepo a los procesos de formación política e ideológica— ¿en qué se hacen visibles desde las distintas dimensiones?
- ¿Qué aportes desde el rol específico como escolarantes y facilitadores hicieron ustedes en ese proceso formativo?; ¿Cuáles fueron los principales obstáculos?
- Aportes o no que hizo la Escuela Camilo Torres Restrepo en la identidad (personal, ideológica, política, organizativa) de las y los escolarantes, las y los facilitadores que participaron, incluidos los miembros del equipo del Instituto

Apartado 4. Presencia y “visibilidad” de las iniciativas y procesos de la Escuela.

- ¿Qué valoraciones consideran se construyen desde los miembros del equipo del Instituto y las y los escolarantes, frente a las propuestas de la Escuela Camilo Torres Restrepo? – Indagar distintos momentos
- ¿Cuáles fueron las evaluaciones que se realizaron de cada escuela Camilo Torres Restrepo?
- ¿Las consideran adecuadas? ¿Por qué?

Apartado 5. Apoyos internos y “cómplices” externos.

- Relaciones internas con las distintas organizaciones del Congreso de los Pueblos: REC, Tejuntas, Sintraunicol, Zona Pública, Secundaria
- Convenios, alianzas (esporádicas y permanentes).

Apéndice F

Tabla 3

Caracterización equipo coordinador y formativo

Escuela	Equipo coordinador general	Equipo de formación ²¹
2009-2010	-Héctor Castro -Fray Luis Peña -Laura Moreno -Juan Bautista Jaramillo -Cristina Castro	Juan Bautista Jaramillo: Profesional en Filosofía y Ciencias Sociales con doctorado en Historia y Arte. Docente Universidad del Valle, integrante del Instituto durante el periodo 2009-2013.
		Fray Luis Peña: Profesional en Teología y Filosofía, sacerdote franciscano. Trabajo con las comunidades eclesiales de base.
		Laura Moreno: Abogada. Integrante del Instituto durante el periodo 2009-2010
		Organizaciones que apoyaron el proceso de formación: -Comité de Solidaridad con Presos Políticos -Asociación para la Investigación y la Acción Social –Nomadesc -Cecucol -Sindicato de Trabajadores y Empleados Universitarios de Colombia –Sintraunicol -Colectivo de Comunicación Alternativa y Popular Zona Pública.
2011-2012	-Zulma Toro -Ana María García -Miriam Ruiz	Mónica Delgado Cañete: Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. Fue integrante del proceso estudiantil “WC” Identidad Estudiantil, integrante del Instituto durante el periodo 2011-2012.
		Miriam Ruiz: Profesional en Educación de la Universidad de Lumen Gentium. Fue integrante del proceso barrial “Organizaciones Hermanas”, integrante del Instituto durante el periodo 2011-2012.
		Víctor Manuel Sierra: Contador. Integrante de la biblioteca Gabriel García Márquez. Fue integrante del Instituto durante el periodo 2011-2012
		Angelica Arce: Comunicadora Social. Integrante de la biblioteca Gabriel García Márquez. Fue integrante del Instituto durante el periodo 2011-2012.
		Erika Villa: Estudiante Educación Popular en la Universidad del Valle. Integrante de un colectivo hip hop en Cali. Fue integrante del Instituto durante el periodo 2011-2012.

²¹ La información consignada sobre los actores de la experiencia corresponde al intervalo de tiempo en el que hicieron parte de ésta.

2013	-Fabián Mancipe -Cristina Castro	Fabián Mancipe: Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad del Valle, integrante del Colectivo de Comunicación Alternativa y Popular Zona Pública. Fue integrante del Instituto durante el periodo 2009-2015. Cristina Castro: Trabajadora Social de la Universidad del Valle, magíster en Ciencias Sociales, docente de la Universidad del Valle. Integrante del Instituto durante el periodo 2009-2015.
2014	-Fabián Mancipe -Cristina Castro -Félix Narváez -Paola Gutiérrez	Fabián Mancipe Cristina Castro Felix Narváez: Estudiante Educación Popular de la Universidad del Valle. Miembro del Integrante del Instituto durante el periodo 2013-2014. Paola Gutiérrez: Estudiante Educación Popular de la Universidad del Valle. Integrante del Instituto durante el periodo 2013-2014.
2015	-Fabián Mancipe -Cristina Castro -Lady Johanna Betancourt -Carolina Blanco -Jackeline Cuenca	Fabián Mancipe Cristina Castro Lady Johanna Betancourt: Trabajadora Social de la Universidad del Valle, magíster en Psicología, docente de la Universidad del Valle. Integrante del Instituto durante el periodo 2014-2015. Carolina Blanco: Trabajadora Social de la Universidad del Valle, magíster en Intervención Comunitaria, docente de la Universidad del Valle. Integrante del Instituto durante el periodo 2014-2015. Jackeline Cuenca: Estudiante de Trabajo Social en la Universidad del Valle. Practicante de Trabajo Social en el Instituto durante el periodo 2014-2015. Fue integrante del Colectivo de Comunicación Alternativa y Popular Zona Pública durante 2014-2015.

Nota: Elaboración propia (2016)

Apéndice G

Tabla 4

Contenidos de las cohortes 2009-2010, 2013, 2014, 2015

2009	2013	2014	2015
Economía política	Economía política	Crítica a la economía política y lucha de clases	
*¿Qué es la economía política? *Modos de producción capitalista *Capitalismo, plusvalía y salario *Transformación de la plusvalía en ganancia *Acumulación de capital y empobrecimiento del trabajador * Capitalismo monopolista e imperialista, y sus características *Lucha de clases *Sujeto clásico y sujeto nuevo *Filosofía emancipadora (Lenin, Marx, Ernesto Guevara, Camilo Torres)	*Modos de producción precapitalistas *Modos de producción capitalista *Acumulación del capital y empobrecimiento de la clase trabajadora *Lucha de clases	*Modos de producción precapitalista *Modos de producción capitalista *La lucha de clase y propuestas contrahegemónicas	
Realidad social colombiana	Realidad social colombiana	Formación social colombiana	Formación social colombiana
*Bicentenario *Origen del capitalismo *Origen del bloque de oposición *Movimiento, configuraciones y desarrollos *Hechos históricos	*Hechos históricos de la vida nacional *Proyecto de constitución del Estado-nación *Configuración bloque de oposición	*Colombia: segunda mitad del siglo XX *Años 80s & 90s del proteccionismo al neoliberalismo *Seminario virtual Atilo Boron: AL en la geopolítica del imperialismo *Primera década del siglo XXI	*De las luchas comuneras a la primera parte del siglo XX *Periodo de violencia a la constitución del 91 *Finales del siglo XX hasta la actualidad
Estructura y formas organizativas	Poder popular y movimientos sociales		
*Sectores y sujetos sociales *Organización social *Acciones colectivas *Movimientos sociales *Herramientas para fortalecimiento de la organización *Reconocimiento de las experiencias	*Construcción de poder popular *El sujeto histórico clásico y el nuevo sujeto *Movimientos sociales (repertorios de lucha) *Organizaciones y partidos políticos (repertorios de lucha)		

	Organizaciones sociales	Organización	Organización
	*Fortalecimiento y herramientas de procesos y organizaciones *Planes de acción sectoriales	*Seminario virtual Modesto Guerrero: Construcción de poder popular *Salida pedagógica: experiencia de organización y economía solidaria	*Planeación en las organizaciones *Trabajo de base, masa y grupo
Elementos para la investigación			
*Paradigma *La IAP *Objeto de estudio *Método			
Pedagogía			
*Modelos de la pedagogía *Pedagogía crítica *Educación liberadora			
		Cali proyecto económico y político ciudad-región	La ciudad como proyecto económico y político
		*Problemáticas urbanas *Cali como proyecto ciudad-región *Sistema de información geográfica: cartografía de Cali *Seminario virtual Frente Popular Darío Santilla: Procesos urbanos en Latinoamérica	*Configuración de las ciudades desde el proyecto hegemónico *La ciudad e disputa: el derecho a la ciudad
Derechos humanos			

Nota: Elaboración propia (2016)

ANEXOS

Anexo No. 1

Evaluación proceso de formación de la Escuela local “Camilo Torres Restrepo” 2014

Nombre del estudiante:

Organización:

Valoraciones sobre el proceso de escuela.

¿Cómo valora los contenidos desarrollados en la escuela?

¿Cómo valora las metodologías aplicadas durante el proceso de formación?

¿Cómo valora a los facilitadores/as que orientaron los temas a lo largo del proceso de Escuela?

¿Qué fortalezas encuentra en la manera como está estructurada la propuesta de Escuela?

¿Qué debilidades encuentra en la manera como está estructura la propuesta de Escuela?

¿Qué recomendaciones pueden hacer para mejorar el proceso de formación de la Escuela?

Construcción de conciencia crítica y fortalecimiento organizativo desde el sujeto.

¿Cómo evalúa su propia participación en el proceso de formación política?

¿Qué concepciones político-ideológicas ha venido cuestionándose a partir de su participación en la Escuela?

Relación escuela – organizaciones – espacios de articulación.

¿Cuáles fueron los aportes de la Escuela a la organización a la que usted pertenece?

¿Qué receptividad tuvo su organización frente a la posibilidad de desdoblar los debates políticos vistos en la Escuela?

¿De qué manera la formación desarrollada en la Escuela aporta para la participación en espacios de articulación regional y nacional?

Anexo No. 2

Preguntas problematizadoras en la evaluación cohorte 2015

Aquí se retoman algunos de las intervenciones de la orientadora de la evaluación de la cohorte del 2015, puesto que no se tiene un formato de preguntas realizado previamente y sí se cuenta con el archivo plano producto del registro de audio. Este ejercicio de evaluación inicia con un proceso reflexivo por escrito que hacen los escuelantes en unas fichas de colores donde deben de poner los aspectos que consideraron fueron positivos y los negativos, la clase que más les gustó, la que menos les gustó, la que más recuerda, y por último algunas sugerencias.

Orientadora: Ustedes han dicho cosas en relación a lo metodológico y todo pero ¿qué hace que una clase sea más significativa que otra?

Orientadora: Bueno, les invito a que pasen acá y vayan leyendo, o sea lean primero lo negativo, tómense un tiempo para leer lo que los otros escribieron

Orientadora: Bueno con lo que alcanzaron a leer ¿Qué recomendarían ustedes? ¿Quién quiere arrancar compartiendo lo que escribió?

Orientadora: De la cohorte pasada a esta se siguen manteniendo dificultades, ¿qué pasará?

Orientadora: Ya hicimos una primera parte que era identificar los aspectos positivos de la Escuela y entonces cuál fue la clase que más me gustó, por qué me gustó, qué es la clase que más recuerdan, el profe que más les gustó y cuáles fueron las cosas que más me gustó de la Escuela y ahí fueron saliendo varios aspectos en cuanto a la metodología. Y ahora estamos revisando las cosas que no me gustaron, o sea cuál fue la clase que menos me gustó, por qué no me gustó y qué es lo que habría que tener en cuenta para tratar de mejorar los aspectos de lo positivo y lo negativo. Entonces ustedes qué nos quieren compartir, cómo vieron la Escuela, qué valoraciones tienen.

Orientadora: Ustedes han dicho que hay unas clases que son más significativas, y si uno mira más como analíticamente dice “bueno, quiénes dieron esas clases significativas?” no solamente por lo metodológico ¿quiénes son?

Orientadora: ¿Ustedes en qué temas se animarían a apoyar en la siguiente cohorte?

Orientadora: Cómo poder hacer un ejercicio pedagógico en campo ¿ustedes qué propuestas tienen en ese sentido, ¿cómo lo imaginan, ¿cómo sugieren?

Orientadora: ¿ustedes creen que esa formación política ideológica, la intención de la Escuela Camilo es poder aportar a la formación político ideológica de la gente que está en un proceso organizativo de base? ¿Cómo vieron el papel de sus organizaciones en esa participación de ustedes en este espacio de formación?

Orientadora: ¿cómo ustedes ven esa relación escuela-organización, esta organización de qué manera se ha ido involucrando o no y qué retroalimentaciones tienen ustedes allí y también de aquí para allá, ¿cómo han visto ustedes esa relación, cómo la valoran y qué recomendaciones hacen a sus propias organizaciones y también a la Escuela como tal?

Anexo No. 3

Primer momento: presentación bienvenida.	Momento: y *Mística de bienvenida. *Técnica para la presentación de los y las asistentes a la jornada: Nombre, Organización, Expectativas frente al proceso de formación, Qué sabe hacer que pueda compartir con el grupo.	Recursos: Hojas de blog Papel periódico Marcadores de colores Sonido
Segundo momento: presentación de Iapes y el proceso de Escuela Local.	Momento: *Presentación del IAPES: sus orígenes, objetivos, líneas de trabajo, organizaciones que apoyan. *Presentación de la Escuela Local CTR: objetivos, contenidos, tiempos, compromisos. *Contextualización para los siguientes encuentros.	Recursos: Proyector Computador Tablero Marcadores borrables Fotocopias
Tercer momento: Por qué la Escuela Local se llama Camilo Torres Restrepo. Quién fue Camilo.	Esta parte será orientada por los compas del colectivo Frente Unido, quienes en un ejercicio en grupos y apoyándose en textos, videos y canciones sobre Camilo, trabajarán con el grupo acerca de su legado e importancia en un proceso de formación política. Objetivo: Desarrollar una actividad que permita presentar a Camilo Torres Restrepo y el proyecto que desarrolla el Colectivo Frente Unido-Investigación Independiente a los y las participantes de la Escuela Camilo Torres Restrepo impulsada por IAPES-Orlando Fals Borda de Cali (Colombia). Responsables: Lorena López Guzmán (Historiadora) y Nicolás Armando Herrera Farfán (Psicólogo). Miembros del CFU-II. Tiempo de duración: 120 minutos / 2 horas. Desarrollo 1. Presentación personal: En ronda hacer una presentación personal de dónde vienen (espacios de referencia), edad y expectativas con la actividad. En este momento sólo se presentan los responsables como “integrantes del CFU-II”. <u>Duración:</u> 10 minutos. 2. Estado del arte: Se entrega a cada uno de los participantes una hoja en blanco, en donde usarán sólo una cara de la misma para escribir los “conocimientos previos” que se tienen sobre Camilo Torres Restrepo. Habrá cuatro preguntas-guías: a) ¿Qué sé de Camilo Torres Restrepo?, b) ¿Qué me gusta de lo que sé de Camilo Torres Restrepo?, c) ¿Qué significa Camilo Torres Restrepo para mí?, d) Cuando me dicen “Camilo Torres Restrepo”, ¿qué es lo que primero se me viene a la cabeza? Sólo escriben sus respuestas sin socializarlas. Hacen una columna al lado, dejando espacio libre para escribir en frente, como si fuera una tabla. <u>Duración:</u> 5 minutos. 3. Presentación de Camilo Torres Restrepo: En esta instancia, Camilo Torres Restrepo será presentado desde diversas herramientas y perspectivas: él mismo hablando, sus escritos, opiniones y valoraciones de otros y su imagen. <u>Duración:</u> 65 minutos.	Recursos: Proyector Sonido Computador Marcadores de colores Pliegos de papel periódico Hojas de blog Las personas podrán grabar los insumos de videos y canciones sobre Camilo en una USB para llevar.

3.1. Visual: Galería fotográfica de Camilo Torres Restrepo. Buscamos ver al hombre de las apuestas. “Las ideas no se dan por sí solas”. “Nadie adhiere emocionalmente a ideas sino a seres humanos que encarnan ideas”. Lindo ver su firma. Duración: 5 minutos.

3.2. Auditiva: Está compuesta por dos momentos. El primero de ellos es la selección de “cápsulas camilistas para la memoria”. El segundo de ellos es la selección de 3 canciones sobre Camilo Torres Restrepo. Esto ayuda a hacerse una idea aproximativa por opiniones o valoraciones de otros. Duración: 20 minutos.

3.3. Audiovisual: Presentación de Camilo por sí mismo. Parte 1. Se presentará el corto de youtube en donde Camilo habla de la toma del poder. Duración: 5 minutos.

3.4. Textual: Presentación de cinco documentos de Camilo Torres Restrepo para ser leído en igual cantidad de grupos. Se busca que se lean los textos colectivamente. Duración: 20 minutos.

3.5. Preparación de materiales de devolución: Se reunirán los grupos a preparar sus materiales de devolución: acróstico. Duración: 15 minutos.

4. Devolución grupal: En este momento, los grupos harán una devolución y socialización de lo que han discutido a partir de las lecturas, los audios, el video y las fotografías. Esto se realizará por medio de dos productos que serán consignados en ambas caras de un pliego de papel periódico. Duración: 25 minutos. (5 minutos por grupo).

4.1. Acróstico: Se definirá a Camilo Torres Restrepo a partir de palabras-clave o ideas-fuerza con su nombre completo: Jorge Camilo Torres Restrepo.

5. Devolución individual – Evaluación de la actividad: En la otra columna de la hoja en blanco van a consignar lo que se llevan de esta actividad a partir de tres preguntas problematizadoras: a) ¿Qué aprendí sobre Camilo Torres Restrepo?, b) ¿Qué me identifica con Camilo Torres Restrepo?, c) ¿Qué le puede aportar Camilo Torres Restrepo a mi proceso de base? En ronda se leerán las dos columnas, y de paso se hará un comentario sobre el desarrollo de la actividad: a) ¿qué aprendimos?, b) ¿el modelo pedagógico fue útil al aprendizaje?, c) ¿qué elemento habría que mejorar? Duración: 15 minutos.

6. Presentación del CFU-II. Duración: 10 minutos.

**Cierre e indicaciones
para la siguiente
jornada de trabajo**

(Formación Escuela Camilo, 2013)