

**PEDAGOGÍA VIVENCIAL Y PRÁCTICAS DE RESISTENCIA EN LA
TRANSFORMACIÓN DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LAS FAMILIAS-
COMUNIDADES QUE INTEGRAN LA EXPERIENCIA ORGANIZATIVA DE
ECOLPROVYS**

GLORIA STELLA HENAO TUNJO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EDUCACIÓN POPULAR Y DESARROLLO COMUNITARIO

SANTIAGO DE CALI

2017

Pedagogía vivencial y prácticas de resistencia en ECOLPROVYS

**PEDAGOGÍA VIVENCIAL Y PRÁCTICAS DE RESISTENCIA EN LA
TRANSFORMACIÓN DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LAS FAMILIAS-
COMUNIDADES QUE INTEGRAN LA EXPERIENCIA ORGANIZATIVA DE
ECOLPROVYS**

GLORIA STELLA HENAO TUNJO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EDUCACIÓN POPULAR Y DESARROLLO COMUNITARIO

DIRECTORA

María Fernanda Gil Claros

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

SANTIAGO DE CALI

2017

Agradecimientos

Gracias a la vida, al espíritu de mi abuela, a mi familia, a mis padres Gloria Stella Tunjo Barón y Rafael José Henao Díaz, a yu'yafx por el amor y los acompañamientos, a los amigos y amigas por las complicidades y solidaridades

a Judith Mulford por sus aportes y paciencia en el camino de este proceso de investigación, a mi tutora María Fernanda Gil que asumió el reto de ser partera de este documento final y de pensamientos para la vida

a Ecolprovys que ha sido la inspiración de estas líneas, la voz del pensamiento, propuesta viva de la ladera hacia otro mundo posible, a las mujeres y hombres que, hombro a hombro, construyen organización social para vivir dignamente

Resumen

Esta investigación tiene por objeto analizar aquellos referentes de la pedagogía vivencial constitutivos de los procesos de autoformación y formación de la organización comunitaria ECOLPROVYS que, encaminados a fortalecer prácticas de resistencia, permiten transformar las condiciones de vida de las comunidades de la ladera de Cali. Bajo un enfoque de investigación cualitativo e interpretativo, el análisis se apoya en los principios de la reflexión-acción-reflexión y los procedimientos metodológicos de la Investigación Acción Participativa para reconocer, en la palabra de los actores sociales, la incidencia en las prácticas de resistencia y el sentido ético y político de los procesos de autoformación y formación que han contribuido al reconocimiento de las familias como sujetos sociales y políticos, capaces de proponer iniciativas como caminos por transitar para transformar las subjetividades, las relaciones sociales y las condiciones de vida de la ladera de Cali. De esta manera, se busca resaltar la importancia de las experiencias de autoformación y formación para generar procesos capaces de construir modos de vida y comunidades crítico-propositivas en las zonas más vulnerables de la ciudad.

PALABRAS CLAVE: Procesos de autoformación-formación, Pedagogía vivencial, Prácticas de Resistencia, Organización Comunitaria, Transformación de condiciones de vida, ECOLPROVYS.

Contenido

Resumen	i
Índice de tablas	vii
Introducción	1
Capítulo 1 Aspectos Generales	7
Planteamiento del problema	7
Pregunta de investigación	7
Objetivos	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	8
Justificación	8
Capítulo 2 Lecturas de contexto: miradas que se preguntan por lo singular y lo comunitario	12
Una mirada a la ciudad	17
Experiencias y acciones frente a las condiciones de vida de la ladera de Cali	22
El proceso de conformación de la Organización Comunitaria Ecolprovys	26
Líneas de acción	30
Capítulo 3 Aspectos metodológicos de la investigación	42
Enfoque de investigación	42
Ruta de investigación	47
Procesos, procedimientos y estrategias desarrollados en la investigación	47
Actores de la investigación: conformación del grupo de trabajo	48

Pedagogía vivencial y prácticas de resistencia en ECOLPROVYS

Determinación del problema a investigar: aportes del enfoque de investigación	49
Organización y recolección de información en los conversatorios/entrevistas	50
Criterios de selección de las personas entrevistadas	51
Los conversatorios	52
Devolución sistemática	57
Capítulo 4 Pedagogía vivencial en los procesos de autoformación y formación:	
referentes conceptuales y análisis de resultados	61
La Investigación Acción Participación	61
Sobre la investigación liminal	62
Puntos de partida y avances teóricos de la IAP	67
Enfoque pedagógico de los procesos de autoformación y formación	77
Comprensión del enfoque pedagógico	90
La pedagogía vivencial en el proceso de Ecolprovys y sus referentes	97
El conversatorio como arquitectura de la pedagogía vivencial	119
Prácticas de resistencia familiares que transforman condiciones de vida	
de las comunidades de ladera	128
Ocuparse de sí y de los otros y otras prácticas pedagógicas	
que generan resistencia	142
Sentido ético y político del proceso de autoformación y formación	160
Acompañamientos	185
Conclusiones	189
Referentes	193

Índice de cuadros

Cuadro 1 Perfiles de las personas entrevistadas	52
---	----

Introducción

El Equipo Comunitario de Ladera por la Promoción de la Vida y la Salud – Ecolprovys– es una organización comunitaria de la ladera de Cali que desde 2005 realiza procesos de autoformación y formación¹ dirigidos a generar discursos y prácticas que permitan la creación de condiciones de vida dignas para las familias-comunidad. La presente investigación analiza los referentes de la pedagogía vivencial que sustentan los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys, dando lugar a prácticas de resistencia caracterizadas por construirse y circular en el mundo cotidiano de las familias a través de expresiones y acciones éticas y políticas que buscan fortalecer la autonomía organizativa en cada uno de los universos familiares y retornar a los saberes como potencia, permitiendo la transformación de las condiciones de vida.

La pregunta por la pedagogía vivencial que moviliza este proceso investigativo tiene como antecedente el estudio “La construcción de lo político en procesos de organización comunitaria. Sistematización del proceso comunitario de ladera Ecolprovys” (Castaño, González, Henao & Jiménez, 2007) cuyo resultado puso en evidencia la puesta en práctica de un proceso pedagógico que permitió comprender, construir y reconfigurar nuevas formas de actuación a partir de un proceso organizativo en el cual se deconstruyen nociones alrededor de las formas de vida, el saber como verdad absoluta, las expresiones organizativas tradicionales, la autonomía del actuar comunitario frente a la exclusividad de los proyectos, y la política como práctica que se diferencia de la politiquería.

¹ Estos procesos hacen parte de las tres líneas de acción que articulan el trabajo de Ecolprovys: sembrar para la vida, salud familiar-nutrición y procesos de autoformación-formación, los cuales serán abordados más adelante.

Así mismo, el estudio citado estableció la existencia de un sentido de lo político, relacionado con “una construcción constante” que se manifiesta a través de la puesta en práctica de una propuesta de autogobierno, basada en la toma de decisiones colectivas, donde la autonomía representa un ejercicio de poder y práctica política sin imposiciones, que cuestiona la ley y la representación para confrontar al sistema político imperante. El sentido otorgado al pensamiento y la acción para un nuevo estilo de vida se ancla en la importancia de que los sujetos expresen sus pensamientos, tomen sus propias decisiones y sean dueños de ellas; se trata de “poner a prueba la voluntad y decidir cómo quiero vivir” (Castaño et al., 2007).

Con base en los hallazgos mencionados se avanzó en la consideración de que el sentido político de Ecolprovys se construye a través del hacer pedagógico de los procesos de autoformación y formación, pues la importancia de de-construir, mitos, creencias y prácticas es estimada en tanto se construyen nuevas formas de actuar, pensar, interpretar y explicar la realidad. Romper con esquemas selectivos de pensamiento implica orientar preguntas apropiadas para que las familias, al analizar el conocimiento que se tiene de la realidad y las prácticas sociales, puedan incorporar nuevas visiones e interpretaciones como formas de entendimiento y respuestas a su situación particular.

A partir de los elementos descritos, la pregunta por la relación entre las prácticas pedagógicas y sociales, capaces de transformar las realidades de las familias, se convirtió en un eje central para la presente investigación. Su rastreo e interpretación permitió identificar la presencia de una pedagogía vivencial en los procesos de autoformación y formación desarrollados por Ecolprovys, pedagogía capaz de generar pensamientos y prácticas de

resistencia, en el sentido de seguir propagando pensamientos para la vida y no pensamientos y acciones para la guerra y el hambre, asociados con la indiferencia y el conformismo.

De esta manera, la pregunta por los referentes pedagógicos de los procesos de autoformación y formación para la vida permitió relacionar las prácticas de resistencia con la construcción de un hacer pedagógico, como un escenario de participación política que permite a la organización comunitaria construir formas de vivir distintas a las ofrecidas por el mercado competitivo y consumista. Al respecto, las reflexiones sobre el sentido de la pedagogía aportan a la construcción de un marco teórico que analiza de entrada cómo las prácticas pedagógicas se han reducido al proceso de enseñanza-aprendizaje, confundándose con la didáctica. En el desarrollo de este modelo teórico “se aislaron los procesos pedagógicos del resto de procesos socializadores y se construyó una identidad entre la pedagogía y el cómo enseñar” (Mejía, 2007, p. 51). Por lo cual se considera importante “diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas encarnan pedagogías diferenciadas” (p. 52).

A partir de estas reflexiones surgieron las siguientes preguntas alrededor de las prácticas pedagógicas como: ¿Cuáles son los referentes pedagógicos de los procesos de autoformación y formación?, ¿Qué caracteriza a la pedagogía vivencial y qué la hacen diferente de otros procesos de capacitación o instrucción? ¿Cuáles son los procesos formativos que reciben las familias-comunidades de la ladera y cuáles han sido las fortalezas y retos de los procesos desarrollados por Ecolprovys? Finalmente, ¿cómo los procesos desarrollados a partir de la pedagogía vivencial permiten que las familias sean sujetos sociales y políticos que deciden autónomamente y proponen para la transformación social?

En este orden de ideas, la presente investigación retoma los planteamientos de las pedagogías críticas, liberadoras y de transformación social como referentes teóricos que fundamentan el análisis de la información, situándose el concepto de educación popular, conforme a la definición propuesta por Mejía (2007), como:

Un pensamiento, una práctica y una reflexión (político–pedagógica o pedagógico–política, según el énfasis que le asignan los diferentes educadores populares) (...); una intervención intencionada con instrumentos dentro del mundo del saber y el conocimiento, que busca el empoderamiento de los sujetos y grupos excluidos quienes en el proceso se constituyen en actores sociales que transforman su realidad en forma organizada (p. 21).

Para el análisis de la experiencia pedagógica de Ecolprovys se retomaron tres elementos planteados por este mismo autor:

1. La educación popular nos ubica en una praxis humana que coloca en relación prácticas sociales de educadores y educandos en un escenario social en el cual los sujetos se convierten simultáneamente en productores y en destinatarios de las prácticas educativas.
2. La educación popular permite la recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas (...) persiste en la búsqueda de las redes y de las relaciones de poder presentes en las dinámicas de la exclusión y la dominación con la intención de transformarlas. Desde este punto de vista hablamos de una pedagogía para la praxis (p. 83).

Bajo esta perspectiva, se plantea una pedagogía para la praxis a partir de la reflexión, la acción y el reconocimiento de diferentes actores y saberes en contextos singulares, encaminada a la transformación de dinámicas de exclusión y relaciones de poder y dominio. De estas transformaciones éticas y políticas, inscritas en el espacio singular de la organización comunitaria, que hacen del sujeto familia-comunidad un actor social y político capaz de generar procesos de autogobierno y autonomía familiar y comunitaria, da cuenta esta investigación.

Para cumplir con su presentación ordenada, este documento se organiza en tres capítulos. El primer capítulo presenta los aspectos generales que estructuran la investigación, el planteamiento del problema y los objetivos propuestos para responder la pregunta de investigación, así como la justificación sobre su importancia a nivel social, político, académico y comunitario.

Por su parte, el segundo capítulo sitúa y contextualiza el territorio donde se desarrolla el proceso investigativo, sus tensiones, problemáticas sociales, económicas y políticas, movilizadoras de experiencias y acciones de resistencia. Así mismo, se caracteriza el proceso de conformación de la Organización Comunitaria Ecolprovys, su genealogía, propuesta política y pedagógica y dinámicas organizativas basadas en líneas de acción con el propósito de materializar las resistencias.

El tercer capítulo retoma los aspectos metodológicos que dinamizaron el proceso investigativo; una ruta de investigación conformada por procesos, procedimientos, fases y estrategias que, en concordancia con los objetivos propuestos, permitieron identificar los resultados de la investigación.

En este orden, el cuarto capítulo analiza los hallazgos a la luz del universo conceptual que permite interpretar los referentes pedagógicos que generan prácticas de resistencia capaces de transformar las condiciones de vida de las familias-comunidad. Para tal fin, el enfoque pedagógico que caracteriza a los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys, las prácticas de resistencia familiares que transforman condiciones de vida de las comunidades de ladera y el sentido ético y político del proceso de autoformación y formación, son presentados como subcapítulos donde se tejen los referentes conceptuales que vitalizan el análisis con las percepciones e interpretaciones de los actores sociales y políticos que hacen parte de este estudio.

Finalmente, se presentan las conclusiones con los principales hallazgos y aportes de este trabajo de investigación, como un aporte a la consolidación de los procesos de formación que se llevan a cabo en las comunidades de ladera de Cali.

Capítulo 1

Aspectos generales



Planteamiento del problema

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los referentes pedagógicos constitutivos de los procesos de autoformación y formación de ECOLPROVYS que fortalecen prácticas de resistencia en la transformación de condiciones de vida de comunidades de la ladera de Cali?

Objetivos

Objetivo general

Analizar los referentes pedagógicos constitutivos de los procesos de Autoformación y formación de ECOLPROVYS que fortalecen prácticas de resistencia en la transformación de condiciones de vida de comunidades de la ladera de Cali.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el enfoque pedagógico de los procesos de autoformación y formación.
2. Reconocer las prácticas de resistencia desarrolladas por las familias participantes en Ecolprovys que transforman condiciones de vida de las comunidades de ladera.
3. Reflexionar sobre el sentido ético y político de los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys.

Justificación

El presente estudio resalta la preocupación por los procesos de autoformación y formación para la generación de prácticas de resistencia que posibiliten la construcción de modos de vida y comunidades críticas y propositivas en la ladera de Cali. Su importancia radica en visibilizar la construcción de un pensamiento para la vida como un elemento fundamental de la organización comunitaria y cómo los procesos de autoformación y formación posibilitan la emergencia de este pensamiento en contextos donde las condiciones de vida de las familias se caracterizan, en la mayoría de los casos, por la normalización de la pobreza a través de la sobrevivencia diaria, desempleo Vs. empleo informal, ingresos económicos bajos, analfabetismo, falta de acceso a la educación, hacinamiento, desnutrición Vs. hambre, violencia, abandono familiar, pandillas y la existencia de programas que acentúan la asistencia, la carencia, el clientelismo, el desplazamiento y los problemas relacionados con la legalización de tierras, entre otros.

En un contexto de gobernabilidades capitalistas que generan condiciones humanas y vidas empobrecidas, los sectores populares ven debilitada la voluntad de vivir, mientras la

palabra es suprimida por pasiones tristes que abarcan la lucha por la sobrevivencia, la imposición de las violencias en la vida cotidiana y la arraigada cultura del silencio, la sumisión y el miedo. Por su parte, las acciones, intervenciones u omisiones del Estado, fundaciones, iglesias y ONG's han sostenido históricamente esta situación, a partir de un trabajo comunitario asistencialista, centrado en atender situaciones de vulnerabilidad y riesgo, programas sociales dirigidos a la generación de ingresos y planes de educación enfocados en la capacitación para un oficio. En Colombia, los derechos han pasado a ser servicios, el modelo económico actual promueve la focalización del gasto social y genera un subsidio a la demanda al cual se accede de acuerdo a la capacidad de pago de las personas. Bajo este modelo:

Para que cada uno pudiera disfrutar las oportunidades del mercado era necesario generar capacidades de pago en los pobres e invertir en capital humano. Los pobres, incapaces de beneficiarse por sí mismos de las oportunidades del mercado, serían apoyados por el Estado a través de la asignación de subsidios (Vega, Hernández, Barajas, Conversa & Cantor, 2003, p. 7).

En este contexto económico y político se debilita la relación con el Estado como garante de derechos y, en contrapartida, aparecen otros actores interesados en asistir a los más pobres; una forma de relación que incide directamente en la participación y organización comunitaria, debido a que el Estado no garantiza el bienestar social ni promueve cambios estructurales o subsidio a la oferta, sino que ofrece una cuota económica a las familias para que paguen por la satisfacción de sus necesidades básicas. Esta problemática propicia, a su vez, la apertura a entes privados para ofrecer sus servicios, y facilita la intervención en las

comunidades de diferentes instituciones con dinámicas asistenciales y de padrinazgo, cuya dinámica genera, en la mayoría de los casos, pérdida de la autonomía y un detrimento en las condiciones de vida de las familias.

Reconocer esta diferencia de enfoques es uno de los principales retos que Ecolprovys ha emprendido para organizarse, otorgando prioridad a la atención de las necesidades de las familias y generando pensamientos críticos, acompañados por procesos de formación dirigidos a transformar y no a mantener las condiciones de hambre y exclusión. De esta manera, la organización desarrolla un proceso de resistencia rescatando la palabra, elemento que desata los procesos de autoformación y formación a partir de la creación de argumentos y/o opiniones que construyen voluntades de vivir dispuestas a transformar las condiciones de vida de las familias-comunidades de la ladera de la ciudad; el pensamiento vivo, la palabra y los saberes colectivos dan cuenta de un proceso pedagógico desarrollado a partir de un concepto de autoformación para la vida que permite debatir y construir autonomías familiares-comunitarias.

Esta opción pedagógica y política ha implicado que la experiencia de Ecolprovys se sitúe en el reto de despertar voluntades de vivir, a partir de los actos pedagógicos agenciados por los procesos de autoformación y formación para la vida, que al reconocer las condiciones humanas de vida se atrevan a pensarse a sí mismas y reivindicar el pensamiento vivo como operador ético y político que rescate la palabra y construya propuestas para la vida.

Es en este contexto que cobra importancia desarrollar un proceso de investigación capaz de abordar la relación entre los procesos de autoformación y formación y las prácticas de resistencias llevadas a cabo por las familias que participan en la organización comunitaria

de Ecolprovys. Los procesos pedagógicos generados en las organizaciones sociales son relevantes en tanto representan una propuesta de organización y comunidad que construyen territorio y generan alternativas frente a las situaciones que menguan la voluntad de vivir, potenciando “el estar juntos” como motor para generar pensamientos y acciones que transformen las condiciones de vida.

En este sentido, la presente investigación retoma y otorga importancia a la experiencia de las familias que hacen parte de la organización, las cuales se han preguntado por la forma como se vive en la ladera y han cuestionado las condiciones de hambre y pobreza, construyendo una propuesta colectiva que genera resistencia para la vida; un proceso que se manifiesta en lo organizativo y la fuerza de la familia-comunidad, conformada por sujetos sociales y políticos que toman decisiones y generan propuestas para la vida digna, con todos los retos que implica construir procesos de base comunitaria a partir de procesos de autoformación y formación.

Capítulo 2.

Lecturas de contexto: miradas que se preguntan por lo singular y lo comunitario



Para contextualizar el territorio y el campo de acción de la organización comunitaria Ecolprovys, así como las condiciones de vida que las comunidades buscan transformar, es necesario realizar una mirada a la ladera de la ciudad de Cali y situar los procesos de resistencia y organización comunitaria emprendidos a través de la pedagogía vivencial.

Históricamente, la ladera se ha constituido en un cinturón de miseria producto de la imposición de modelos de desarrollo que consideraron “el progreso social” a partir de una modernización basada en la industrialización y urbanización desproporcionada de la ciudad.

Como advierte Escobar (2007), solo mediante el desarrollo material podría producirse el progreso social, cultural y político. Esta opinión determinó la creencia de que la inversión de capital era el elemento más importante del crecimiento económico y el desarrollo. El avance de los países pobres se concibió entonces, desde el comienzo, en función de grandes suministros de capital para proporcionar la infraestructura, la industrialización y la modernización global de la sociedad. (...) en este sentido aspectos como lo cultural y lo social no han sido variables tenidas en cuenta para superar las situaciones de pobreza vividas por las familias y es lo que aún se padece en los países considerados de “tercer mundo” (p.78).

Es así como la organización de grandes centros urbanos ha derivado en la concentración de grupos poblacionales “excluidos social y económicamente” como viene ocurriendo en las laderas del sur y norte y la zona plana sur oriental de Cali, donde las políticas del Estado categorizan la pobreza² en estratos 1, 2 y 3. Esta ubicación y categorización geográfica es producto de un modelo económico que concentra un elevado desarrollo industrial a partir del empobrecimiento social, aspecto fundamental en la respuesta de comunidades que buscan interpretar, reflexionar y generar condiciones de vida dignas para las familias de la ladera a través de procesos de organización y formación.

En palabras de Escobar (2007):

Más de 1.500 millones de personas, algo así como dos tercios de la población mundial, vive en condiciones de hambre aguda, definida en términos de malestar nutricional

² La pobreza fue definida en 1948 cuando el Banco Mundial estableció que son “pobres aquellos países con un ingreso per cápita inferior a 100 dólares”.

identificable. El hambre es, al mismo tiempo, la causa y el efecto de la pobreza, el abandono, y la miseria en que vive (p. 47).

Esta condición de hambre, identificada a nivel mundial, es una de las situaciones problemas planteadas por las familias de Ecolprovys:

En la población de ladera del municipio de Santiago de Cali no se cuenta con una estrategia colectiva de soberanía alimentaria que le permita gestar desde y con la familia voluntades de vivir dispuestas a tejer estilos de vida propios e incluyentes y que posibilite de manera autogestionaria transformar las condiciones de malnutrición presentes (Henao, Gil & Jiménez, 2013, p. 240).

Sin embargo, a pesar de su papel condicionante, en el contexto económico y político de la comunidad, los elementos mencionados no son factores determinantes, en tanto las familias han construido una organización social y/o comunitaria que le apuesta a los procesos de transformación de las subjetividades y relaciones sociales. El valor atribuido al sentido de lo comunitario a partir de una noción del cuidado, la solidaridad y la familiaridad más allá de los lazos consanguíneos, permite cuestionar la pobreza como una construcción del capitalismo moderno:

Las sociedades tradicionales habían desarrollado maneras de definir y tratar la pobreza que daban cabida a conceptos de comunidad, frugalidad y suficiencia. Como quiera que fueran tales formas tradicionales, y sin idealizarlas, es cierto que la pobreza masiva en el sentido moderno solamente apareció cuando la difusión de la economía de mercado rompió los lazos comunitarios y privó a millones de personas del acceso a la

tierra, al agua y a otros recursos. Con la consolidación del capitalismo, la pauperización sistémica resultó inevitable (Escobar, 2007, p. 48).

En este sentido se podría plantear que, más allá de las prácticas de dominación, exclusión y hambre, los sectores populares o hiperdegradados³ generan procesos de resistencia; a pesar de las relaciones desiguales de sus contextos, estos sectores luchan, se organizan y tejen redes que implican un accionar colectivo donde los intereses, saberes, deseos, afectos y sueños se ponen en juego preguntándose cómo construir otras lógicas familiares comunitarias. En este sentido, las familias fundadoras del proceso organizativo de Ecolprovys caminaron por los barrios que conforman el territorio, elaborando una cartografía que les permitió identificar las problemáticas comunes: “aprendí a conocer la problemática de mi barrio, porque a pesar de que vivo en mi barrio, lo desconocía, porque no tenía oportunidad de compartir con el otro, y preguntarle al otro cuáles eran sus necesidades” (Gil & Vivas, 2005, p. 77).

En el desarrollo de la investigación se observa cómo la organización comunitaria logra generar afectos, solidaridades y sentidos de organización y acción familia-comunidad para sobrepasar la satisfacción de necesidades y buscar la reivindicación de la vida, los saberes, la autonomía y la gobernabilidad, superando el estigma que circunscribe la participación política de las mujeres solo alrededor de la supervivencia. Como señala Masoolo (1998):

La supervivencia parece un estigma que marca la presencia pública de las mujeres movilizadas en torno a los bienes y servicios de consumo básico. Sin embargo, es

³ Concepto utilizado por Mike Davis para designar a los territorios empobrecidos de las ciudades del tercer mundo, zonas que se han creado por las mismas dinámicas de la economía mundial y el sistema capitalista. Véase Davis (2007).

mucho más que supervivencia lo que las anima y caracteriza. Es un concepto y proclama de defensa de la vida, que no solamente implica resistencia al empobrecimiento y a la exclusión sino la reivindicación ética de la dignidad, los derechos y la solidaridad (p.73).

No obstante, si bien los propósitos de las diferentes expresiones organizativas de la ladera van más allá de la superación de las necesidades básicas insatisfechas, la categorización de los “pobres” por las políticas institucionales afecta a los sectores populares, pues la pobreza es asociada en el imaginario de las familias del proceso comunitario más con la intervención estatal para la asistencia que con la transformación de sus formas de vida. Procacci (citado por Escobar, 2007) afirma al respecto:

El tratamiento de la pobreza permitió a la sociedad conquistar nuevos territorios [...] el naciente orden del capitalismo y la modernidad dependían de una política de la pobreza cuya intención era no solo crear consumidores sino transformar la sociedad, convirtiendo a los pobres en objetos de conocimiento y administración. En la operación se hallaba implícito “un instrumento técnico-discursivo que posibilitó la conquista de la pobreza y la invención de una política de la pobreza” (p. 48).

Derivadas del orden mundial existente, las expresiones utilizadas en la implementación de las políticas dirigidas a la asistencia de los pobres constituyen elementos discursivos que mantienen el *statu quo*, generan un adormilamiento de la voluntad de poder y dificultan la organización comunitaria porque modelan un tipo de ciudadano interesado en resolver sus necesidades individuales y competir para ser exitoso. Se trata del “ciudadano consumidor”, conforme lo caracteriza Mejía (2007):

Organizado desde una lógica individual y con una manifestación social equivalente a su capacidad de ser exitoso en el mercado, hasta el punto de que su reconocimiento social lo obtiene de su posibilidad de consumir unos u otros productos [...] De tal manera, se configuran una serie de ventajas individuales y un contexto de competencia social del consumo que produce inseguridades generalizadas y rupturas de los lazos de solidaridad (p. 63).

Bajo este punto de vista la superación de la pobreza radica en el poder adquisitivo que permita comprar ciertos productos y servicios y acceder a determinados lugares y actividades, y no en un asunto de equidad, igualdad y dignidad para todos y todas. Por el contrario, para la experiencia organizativa la capacidad de leer las condiciones de vida de las familias significa la posibilidad de transformar pensamientos y relaciones y generar espacios de negociación y articulación con otros actores para subvertir las desigualdades sociales.

Una mirada a la ciudad

Cali es una isla de cemento que rompe el continuo geográfico con el Cauca; el sur y el oriente de la ciudad, en límite con el municipio de Jamundí, abren la frontera con este departamento, constituyéndose en el centro de una de las zonas agroindustriales más importantes del país: 240.000 hectáreas, cerca de 30.000 en el Cauca y 210.000 en el centro y norte del Valle, producen azúcar de caña para la exportación y elaboración de licores y agro combustibles de consumo nacional. El 60.2% de la economía de la ciudad corresponde al sector terciario (comercio 23.1% y servicios 37.1%), mientras la industria, concentrada

principalmente en el municipio de Yumbo, representa el 22.8%⁴. Gran parte de esta economía se encuentra fuertemente influenciada por las dinámicas de las economías ilícitas que constituyen la tercera fuerza económica mundial.

Cali es una de las ciudades más importantes del sur-occidente colombiano con una población total de 2.177.038 habitantes, 25% (544.147) de los cuales están concentrados en los territorios de ladera y el 98% (2.139.535) en el área urbana. Distribuida en 22 comunas y 583.740 hogares sondeados en el año 2008, la capital del Valle del Cauca registra 1.008.577 hombres y 1.130.958 mujeres. Por su parte, el área rural cuenta con 37.503 habitantes (2%) de los cuales 18.950 son hombres y 18.553 mujeres.

La composición étnica y cultural de la ciudad se nutre de la mezcla de afro descendientes, mestizos, blancos e indígenas, producto de los múltiples desplazamientos y migraciones provenientes de diferentes regiones del país, especialmente en los años 1930, 1950 y 2000, cuando Cauca, Nariño, Caquetá, Chocó, Quindío y Armenia fueron epicentro de las sistemáticas formas de violencia ejercidas durante el conflicto social y armado del país, así como de la migración económica que ve en la ciudad una fuente de desarrollo y progreso. En este contexto, Cali es la tercera ciudad receptora de población en situación de desplazamiento forzado por la violencia: en el 2007 se registraron 49.774 personas (11.615 familias) que se han localizado, principalmente, en el oriente, la ladera y el norte de la ciudad.

En este entramado socioeconómico, la ciudad conserva una biodiversidad de fauna y flora con abundantes ecosistemas hídricos y un parque nacional natural, los Farallones de Cali,

⁴ La fuente de las cifras presentadas en este apartado corresponden a Dane (2015), Cali en cifras (2007), Plan de Desarrollo 2008-2011, Informe sobre planes de desarrollo comunales, realizado por Planeación Municipal a través de la Universidad Icesi (2007).

cuya parte geográfica incluye la ladera de Cali como zona de “amortiguación”. La ladera del norte de la ciudad recibe el influjo del Municipio de Yumbo, altamente industrializado y contaminado; la ladera en el sur, el occidente y la zona rural (La Buitrera) son zigzagueados por zonas comerciales, áreas de descanso y recreación de los estratos altos de la ciudad, con un creciente desarrollo urbanístico.

Las familias de la ladera de Cali⁵ están compuestas por un promedio de seis miembros entre los cuales al menos tres son menores de edad. En algunos casos co-habitan dos familias en una vivienda en condiciones de hacinamiento y salubridad mínimas.

En esta composición amplia de las familias se evidencian situaciones de salud y enfermedad como consecuencia de un conjunto de relaciones que no solo devienen de la interacción humana, sino que ponen en juego las condiciones de vida y la forma de asumirlas en contextos donde priman el hambre y la pobreza. El 80% de estas familias obtiene sus ingresos del empleo informal y el subempleo; el promedio por familia no supera los \$150.000 pesos mensuales, producto de ocupaciones como la vigilancia privada, el servicio doméstico, la construcción, las ventas ambulantes, las tiendas de barrio, las apuestas, las ventas por catálogo, la venta de llamadas a celular por minutos, el transporte pirata, la venta de sicotrópicos, las ventas en almacenes de cadena, los trabajadores de empresas, la mendicidad, la prostitución, la delincuencia y la violencia.

En los Altos del Rosario, zona rural de la Buitrera, la fuente de ingresos es producto del jornaleo y la minería. El 79% de los predios que tienen menos de una hectárea son, en su

⁵ Los datos y cifras mencionados corresponden a la cartografía social realizada por la organización comunitaria Ecolprovys (2004).

mayoría, espacios de descanso y recreación de la clase media y alta de Cali; el resto de los predios, que corresponde al 21%, son construcciones semirurales, una continuación de la pobreza de la ladera semiurbanizada.

Este entramado económico tiene un crónico costo social que se refleja en el ámbito educativo de las comunidades de ladera: tan solo el 13% de los jóvenes y niños terminan la primaria y el 15.6% la secundaria, muchos jóvenes abandonan sus estudios y se insertan en el mercado laboral con la intención de aportar económicamente a sus hogares.

Una mirada micro a este macrouniverso de necesidades indica que el 95% de la población se encuentra en situación de pobreza; el 40% es menor de 14 años y el 90% de los jóvenes entre los 18 y 25 años no asiste a la escuela. La deserción estudiantil promedio es del 61% y solo 3 de cada 10 jóvenes desarrollan una actividad económica. Existen 278 sedes educativas en la zona urbana (85%) y rurales (15%), ubicadas en el centro-oriente y las laderas del norte y occidente de la ciudad. Mientras tanto, el 97% de las viviendas tienen conectividad de agua y energía, pero el 80% de estas son ilegales; 7 de cada 10 viviendas presenta al menos una carencia básica desde el punto de vista de materiales y estructura. No existen espacios públicos ni zonas verdes adecuadas para el ocio y el deporte. La oferta educativa y de salud es deficiente.

Ampliando todavía más la mirada hacia la ciudad, un estudio de percepción de Seguridad Alimentaria realizado por la Secretaria de Salud Pública de Cali durante el 2009 evidenció que 8 de cada 100 personas de los diferentes estratos socioeconómicos dejan de consumir alimentos por falta de dinero y que el consumo de frutas y verduras está por debajo

del requerimiento diario. De otro lado, 86.074 niños y niñas en escolaridad primaria conforman un segmento con los más altos niveles de desnutrición.

La Fundación CODESPA (2009) encuentra que el principal problema de estos territorios es la violencia social causada por situaciones económicas adversas. La problemática social está asociada con factores como: creciente desempleo que enfrentan tanto la población establecida como los pobladores en situación de desplazamiento, hogares monoparentales con jefatura femenina, consumo de drogas psicoactivas, alcoholismo, mal uso del tiempo libre por parte de los jóvenes, presencia de pandillas y organizaciones de delincuencia común, violencia intrafamiliar, actividades ilegales como alternativas de ingreso, todo lo cual causa un incremento de la inseguridad y la violencia social amenazando la estabilidad de la ciudad.

Ante la ausencia de Estado y el desinterés de sucesivos gobiernos por estructurar formas de desarrollo social y económico que le permitan a los grupos sociales otras posibilidades de vida, impactando en la disminución de los índices de violencia social e inequidad económica, aparecen en los últimos treinta años múltiples organizaciones no gubernamentales (Ong) que procuran llenar los vacíos estructurales del Estado sin generar una transformación real de las inequidades sociales y, mucho menos, sin incidir en la organización de un movimiento social que despliegue respuestas organizadas en la construcción de alternativas de justicia social.

Las instituciones no gubernamentales se diferencian de las estatales en muchos aspectos y especialmente por enfocar los procesos basándose en interpretaciones contextuales y en la idea de que las problemáticas sociales de los pobres están asociadas con necesidades de tipo económico como empleo, formación técnica y de oficios, capacitación micro

empresarial, crédito financiero y micro financiero. Sin embargo, la realidad de las comunidades evidencia que:

Pese a proyectos que se han desarrollado en relación a este tipo de enfoque, se detecta que la problemática no se resuelve con la capacitación técnica, la formación empresarial y los créditos, que pese a los esfuerzos existe un alto nivel de deserción laboral o abandono de las iniciativas productivas, desintegración del núcleo familiar y problemas asociados a la salud (CODESPA, 2009).

Lo cual nos lleva a preguntarnos ¿cuál es el enfoque y cuáles las acciones por implementar para generar “calidad de vida” y transformar las condiciones de vida de las familias de ladera? Este interrogante impulsa a explorar las experiencias que se han desarrollado en la ladera de Cali y las lecturas de contexto que realizan los diferentes actores presentes en el territorio.

Experiencias y acciones frente a las condiciones de vida de la ladera de Cali

Expresiones como “el barrio” o “nos vemos en la loma”, escuchadas con acento por los actores que hacen parte de esta investigación, denotan afectos y vivencia, al tiempo que llaman a describir y problematizar el contexto más allá de los datos estadísticos, con el ánimo de interpretar el entorno a partir de la percepción manifestada por los diversos actores sociales (Bermúdez, 2008).

En la ladera y en los diferentes sectores populares de la ciudad de Cali existen condiciones de vida caracterizadas por la pobreza y el hambre, producto de la exclusión social y, como ya se dijo, del abandono estatal. En respuesta, la presencia de diferentes actores –

instituciones de carácter privado o estatal, organizaciones comunitarias, grupos vecinales, entre otros— que intervienen o generan acciones para el desarrollo de proyectos y propuestas a partir de diversas perspectivas y enfoques, abarca experiencias que destacan lo educativo, la capacitación, la generación de iniciativas productivas y de intervención a poblaciones específicas en los barrios —jóvenes, mujeres, niños, personas en situación de desplazamiento, adultos mayores— y diversas acciones que asumen un carácter misional, asistencial, educativo y organizativo. La mayoría de expresiones comunitarias de la ladera centran el trabajo con la población en situación de vulnerabilidad y riesgo, y por ello mismo desarrollan estrategias encaminadas a la generación de ingresos, la enseñanza-aprendizaje de un oficio, la disminución de riesgos de toda clase y el restablecimiento de derechos en el ámbito familiar o social.

Entre las expresiones que hoy influyen en las formas de “hacer trabajo con la comunidad” están los subsidios estatales —Familias en Acción, subsidios a la tercera edad y para la población discapacitada—, que en el común de las familias infunden una visión de barrio damnificado donde las instituciones, fundaciones u organizaciones se establecen para gestar dinámicas asistenciales y de padrinazgo. Quizás esta dinámica se instituye debido a que el subsidio no pretende fortalecer la voluntad de vivir de las familias ni generar cuestionamientos frente a las relaciones de poder y las consecuencias de las políticas de desarrollo⁶ centradas en lo económico, que solo benefician a un sector reducido de la sociedad y reproducen la desigualdad social como garantía de la acumulación del capital. En este contexto de distorsión

⁶ El desarrollo nunca fue concebido como proceso cultural (la cultura era una variable residual que desaparecería con el avance de la modernización) sino más bien como un sistema de intervenciones técnicas aplicables más o menos universalmente con el objeto de llevar algunos bienes “indispensables” a una población “objetivo” (Escobar, 2007, pág. 78).

de la política social, el hambre se convierte en un arma de guerra que acrecienta las problemáticas sociales y agudiza la violencia en todos los niveles, haciendo de “la ley del más fuerte” una premisa cotidiana.

El panorama se complejiza bajo las formas de hacer política que predominan en la ladera y los sectores populares de la ciudad; el clientelismo se desprende de las condiciones sociales y económicas de las familias para acceder a favores políticos y, en algunos casos, se alza como una forma de actuar legítima frente a la precariedad económica y la satisfacción de las necesidades.

De modo que “asumir el asistencialismo y, en muchas ocasiones, la mendicidad como formas de vida”, propicia que las necesidades sean suplidas por programas institucionales de carácter gubernamental o religioso que acrecientan y naturalizan la pobreza⁷; las consecuencias se traducen en conformidad y acomodamiento por parte de las familias que limita su acción y participación en las organizaciones comunitarias, en tanto estas últimas, en su gran mayoría, promueven propuestas de reivindicación de derechos y transformación de las condiciones de vida que requieren procesos a largo plazo.

Dadas las condiciones de vida y el modelo de desarrollo en el que se encuentra actualmente Colombia, el ejercicio de “supervivencia” es una preocupación diaria de las familias; las organizaciones sociales y comunitarias no cuentan con niveles de financiación para sostener la continuidad de sus acciones en el tiempo y sobrepasar las coyunturas políticas, sociales y económicas que atraviesa el país, sus entes territoriales, y la falta de

⁷ La pobreza se convirtió en un concepto organizador y en objeto de una nueva problematización. Como toda problematización (Foucault, 1986), la de la pobreza creó nuevos discursos y prácticas que daban forma a la realidad a la cual se referían (pág. 51-52).

voluntad política de los distintos gobiernos para resignificar su trabajo y sus procesos organizativos. Por lo demás, otro factor que interfiere en la organización comunitaria está relacionado con la disposición de las familias para participar, comprometerse y desarrollar acciones en torno al bienestar común, en tanto las condiciones de vida en la ladera son precarias y la ocupación laboral o “el rebusque” demandan tiempo, obstaculizando la posibilidad de relacionarse con otros actores u organizaciones para generar redes que favorezcan transformaciones a nivel social y comunitario. Así mismo, la presencia en la comunidad de agentes externos que suelen orientar el trabajo hacia intereses personales y no hacia el desarrollo de acciones colectivas de tipo político, social, económico o cultural, se constituye en un factor de retroceso para el trabajo organizativo.

La anterior lectura de contexto describe el panorama donde desarrollan su trabajo las comunidades y organizaciones sociales de la ladera de Cali, a la vez que constata la importancia de realizar un trabajo comunitario que sobrepase las necesidades y construya un ejercicio de reflexión sobre las condiciones de vida con el objetivo de transformarlas.

En la voz de uno de sus integrantes:

En ese contexto, Ecolprovys impacta nuestro territorio afectivo porque no lo hace como lo hacían antes a partir de necesidades materiales, sino que lo hace a partir de despertar pensamiento, y es ahí donde le dice que despierte pensamiento, para que vengan las acciones y después venga lo demás, lo demás son los proyectos. Entonces, digamos que Ecolprovys ha movilizado su espacio, su territorio a partir de que se han rescatado semillas en lo urbano y estamos construyendo pensamiento, nos estamos alimentando de otra manera (Olave, 2013).

Ecolprovys es una expresión de las organizaciones comunitarias que hacen presencia activa en la periferia urbana, su trabajo constante de formación, construcción de organización y comunidad con las familias es una fortaleza que, en este contexto complejo, propugna por un trabajo en red y se enfrenta al reto de la organización y propagación de un proceso donde las necesidades de las familias son abordadas a partir del acompañamiento y formación dirigidos a transformar las condiciones de hambre y exclusión, no solo para garantizar condiciones materiales, sino para despertar un pensamiento hacia la vida digna.

El proceso de conformación de la Organización Comunitaria Ecolprovys

Ecolprovys nace a partir de dos preguntas: ¿cómo vivimos? y ¿cómo queremos vivir? Estas preguntas nos permiten mirar las formas como se quiere construir; la organización habla de mundos posibles y creemos que la mejor forma de coexistir es en colectivo, a partir del reconocimiento de la diferencia (Ecolprovys, 2012a).



El Equipo Comunitario de Ladera por la Promoción de la Vida y la Salud – Ecolprovys– es una organización social de base, establecida a partir de procesos de autogobiernos autónomos y dignos. Según Henao et al. (2013) estos procesos:

Caminan la resistencia para la vida frente a modelos de sobrevivencia que atañen a la ciudad, al país y a la LADERA de Cali; en el que la familia es el actor social y político, en el ejercicio ético y coherente de la palabra-acto, que se atreven a construir voluntades de vivir que dignifiquen la vida, en momentos de hambruna y del recrudecimiento de la pobreza acentuada por la corrupción y la acumulación desmedida del capital (p. 239).

La sensibilización frente a la complejidad de los condicionantes de vida en la ladera nació a partir de los planteamientos que un grupo de profesionales, médicos y trabajadores sociales de la Fundación Famisalud llevó a cabo con el objetivo de construir estrategias de acompañamiento a familias de las comunas 1, 2, 18 y 20 de la ciudad de Cali, para convertir la enfermedad en un camino de reflexión sobre las pasiones tristes, el abandono vital y las condiciones socioeconómicas de las familias-comunidades. Construido a partir de la noción de la salud familiar, este encuentro generó un equipo de trabajo que se trazó como objetivo visibilizar las condiciones de vida de la ladera ante la ciudad.

Este proceso se nutrió de herramientas participativas como la cartografía social, donde el ejercicio de recorrer, re-conocer, pintar, reflexionar y narrar el barrio, permitió que los habitantes de Alto Nápoles, Altos de Menga, Alto Aguacatal, Altos de los Chorros, Alto Jordán, Alto Meléndez y Alto Lleras evidenciaran, ante la ciudad y la administración municipal, cuáles y cómo eran sus condiciones de vida. En el año 2004 se realizó el Primer

Encuentro Conversatorio de Ladera por la Vida y la Salud, un escenario público de interlocución con actores institucionales para la negociación de iniciativas comunitarias que implicó:

Asumir el reto de emprender el camino de la acción con propuestas concretas, evidenciar sus condiciones de vida y lograr, a través del discurso y la argumentación, conversar con la pluralidad de intereses presentes el día del encuentro (...) Realizar con el otro el acto de compromiso público, para empezar a definir las iniciativas comunitarias y seguir edificando propuestas de vida a través de la consolidación de mesas de negociación, hacia la aprobación de iniciativas sociales (Gil & Vivas, 2005, p. 104-111).

De esta manera, de la mano del ejercicio de cartografía social, dicho encuentro posibilitó a las familias acuñar un nombre y reconocer situaciones problemas e iniciativas comunitarias a partir de la noción de un “nosotros”, dando inicio a procesos de resistencia para la vida digna y salud para todos. Por su trabajo organizativo Ecolprovys fue galardonado en el 2006 con el primer puesto en el concurso “Por un Cali mejor” organizado por la Fundación Alvaralice, la Cámara de Comercio de Cali, Plan Internacional y los periódicos El País y El Tiempo.

Situarse frente a sus realidades y tener la certeza de que la vida digna se construye con una ética para la vida, a través de la palabra, y que en sus territorios de cemento podía germinar y crecer de nuevo el afecto, fueron los principios que dieron origen el 19 de octubre de 2004 a la decisión de constituir el Equipo Comunitario de la Ladera por la Promoción de la Vida y la Salud –Ecolprovys. Doce años después la organización está constituida por 50

familias, donde aproximadamente el 80% son mujeres y el 20% hombres, siendo las mujeres una fuerza importante en la organización. Sus integrantes interpretan y viven el proceso comunitario diciendo:

Nuestro territorio en la ladera es afecto, es decir, acción con nuestra palabra-acto, que al momento de enunciarse emprende el camino ético de exponerse a partir de la constitución de huertos colectivos acogedores, del aparecimiento de la fuerza metabólica de lo energético que se exhibe al afuera territorial, al caminar del sembrar pensando, del pensando dando; limitantes geográficos de puntos cardinales mudos, estáticos, constructor de lógicas inmobiliarias, que inmovilizan, de lógicas que no miran al otro, sino que miran lo rentable o miran la expansión de la conquista de la guerra. Territorio que se teje a partir de ser coherentes en nuestros actos, con prácticas orgánicas, biológico-dinámicas, homeopáticas, donde la palabra es agenciamiento de mundos-familias que sienten lo energético de lo terrígeno; con los rituales que al provocar que las bocas y las lenguas interactúen, dejan que la palabra se llene y fortalezca con los gestos y movimiento corpóreos de los mundos que se afectan en el encuentro del conversatorio. Territorios que se fugan al momento de decirle al afuera territorial, que el territorio es de quien lo siembra, de quien lo camina para liberar la huellas, de quien lo habla para retornar la palabra a los silenciados, de quien lo ritualiza desde el sentimiento cosmológico y planetario (Ecolprovys, 2011a).

En el proceso de consolidación como organización comunitaria los grupos lograron aclarar la razón de ser de la propuesta de resistencia para la vida estableciendo como objetivo fundamental:

Constituir con el sujeto-familia-comunidad procesos de autogobierno, que al reconocer la diferencia y la exclusión, propendemos por la dignificación de todas las formas de vida, restituyendo al sujeto-familia-comunidad como el tejedor esencial de territorios afectivos donde la palabra-acto sea la operadora del despertar pensamientos vivos y propuestas libertarias para la transformación de nuestras condiciones humanas de vida (Ecolprovys, 2010a).

Dicho objetivo se desarrolla a partir de las cinco líneas de acción de la organización, que nacieron de la reflexión de las situaciones-problemas vividas por las familias-comunidades y de la capacidad de organización con la que contaban o podían llegar a agenciar las familias. En este sentido, las cinco líneas se convirtieron en acciones para transformar los pensamientos y condiciones de vida de las familias de la ladera de Cali a través de procesos de organización comunitaria.

Líneas de acción

A continuación se presentan las líneas de acción Ecolprovys y sus respectivas actividades, procesos y experiencias.

Sembrar para la vida: A partir de este pensamiento se tejen los dos huertos colectivos en lo urbano-rural en los cuales se siembran especies andinas; las huertas familiares siembran hortalizas y aromáticas y se dinamizan biofábricas de abono sólido y líquido que están abriendo el espacio hacia una alimentación sana desde la producción orgánica y el trueque de alimentos. Las prácticas de cultivo se realizan a partir de un enfoque agroecológico y

biológico dinámico y se participa en redes como la Red de Guardianes de Semillas de Vida (RGSV)⁸.



En la voz de los actores sociales involucrados, se trata de:

Retornar a la madre tierra, en el que reconocemos la potencia de lo vivo y la existencia de los seres de la vida en una relación constante (...) Estamos sembrando en la ladera de Cali para una alimentación orgánica, no para llenar estómagos sino para generar una autonomía a partir del rescate de semillas nativas (Ecolprovys, 2009).

En este escenario, el trueque es un elemento que permite compartir una forma de hacer resistencia a las condiciones de vida, a las multinacionales y cadenas de mercado que imponen

⁸ Es una organización de base que busca unir voluntades, intereses, afectos y acciones concretas frente a la conservación de semillas tradicionales y nativas de cada región, bajo los principios de la agroecología, la soberanía alimentaria, la conservación de la tierra y el conocimiento tradicional. El trabajo fundamental es la conservación de semillas nativas y tradicionales o criollas que están en peligro de desaparecer, a través del rescate, preservación, promoción del uso sostenible, consumo y transformación de los alimentos producidos con estas semillas.

el hambre como un plato de comida; la organización realiza una vez al año los Festivales del Trueque, en los cuales se comparten los mejores frutos producido y cosechados en los huertos colectivos y familiares para distribuir “canastos verdes”:

Este festival, es la fiesta y expresión de los sectores populares donde compartimos los mejores frutos de especies andinas: frijol, sidra papa, zapallo, variedades de tomate de mesa, cebolla larga, habichuela, espinaca, lechuga, cilantro, plátanos, apio, acelga, arracacha, hortalizas y aromáticas del proceso de coexistencia con la madre tierra, territorios afectivos de ladera que reivindican la vida. El festival promueve en las familias de la ladera que la semilla, el trueque, el alimento no sea un asunto del campesino, del indígena, del afro, sino un asunto de todos, porque el alimento es un derecho, y es un aspecto fundamental más allá de la ingesta. Pensamos en el alimento como vitalidad para nuestros cuerpos y espíritus, por eso aparece el goce, el ritual, la danza, el encuentro y la palabra como fuerzas de una propuesta que se consolida en la medida que la voluntad de las familias se fortalece y crecen nuestros amigos (Ecolprovys, 2013a).

Salud familiar y nutrición: Aborda la familia en el ejercicio de la toma de conciencia en el hogar sobre el compromiso y responsabilidad familiar de su propia alimentación y bienestar.



El énfasis de esta línea es sobre nutrición, orientando a las familias hacia prácticas de alimentación sana, acompañadas de actitudes de vida, afecto y respeto por sí mismos y los demás, para perderle miedo a la enfermedad y sentir el cuerpo en su expresión de transformación constante y en relación con el vivir. Nutrir propuestas libertarias que siembren, que piensen para la vida, que hagan de los actos formas de resistir hacia lo vital.

Amor animal: Esta línea es la encargada de fortalecer los lazos de respeto y rescate de los derechos de los animales, los derechos de la tierra y la naturaleza.



Encontrarse con la vida en su expresión de la diferencia y de sentir la potencia de ser libres: “Es el ejercicio de la coexistencia de reconocer la potencia de ese ser que me acompaña que puede ser el gato, el perro, y es como ellos también entran a ser parte de ese territorio afectivo que es la familia” (Ecolprovys, 2011d).

Fondo de solidaridad: Espacio donde se emprende el camino de la economía solidaria que fortalezca el trueque y el ingreso familiar; la economía como expresión de propuestas de vida, que encuentra formas de generar comunidad para la vida y no para la sobrevivencia, es repensarse la relación con el dinero, no como el sentido de vida, no como lo determinante del existir, es producir para vitalizar lo energético que calóricamente recorre los cuerpo-mentes, acompañante del caminar claro, firme, y sereno de las palabras siendo pensamiento.

Para dinamizar este pensamiento se cuenta actualmente con los ingresos de actividades para recaudar fondos como bingos, audiciones, el emprendimiento de la siembra de sábilas para el autoconsumo y comercialización y La Despensa Alimentaria, que tiene su origen en agosto de 2012:

Para visibilizar el proceso de resistencia social de las familias habitantes de la comuna de la ladera de Cali, creando redes de pensamientos y acciones que vuelven a la vida para preguntarnos ¿Cómo estamos viviendo? ¿Cómo nos alimentamos en este sistema? ¿Solo para llenar estómagos y convertirnos en fuerza de trabajo? y así encaminamos a construir a pensarnos ¿Cómo queremos vivir? ¿Es posible pensarnos otras formas de vida y otras formas de alimentación que vitalice nuestros cuerpos y pensamientos? (Ecolprovys, 2011d).



El objetivo de la despensa es:

- Materializar la política desde la amistad, entre quienes creemos que es necesario desarrollar prácticas y redes para actuar en colectivo y solidario, decimos que existe una política de la amistad para la vida, no una política reducida a estructuras de poder y burocracia.
- Mirar la alimentación desde un ejercicio ético y político que les permita a las familias no solo llenar estómagos, sino pensar en transformar estilos y prácticas frente a la alimentación, que pasan por preguntarse cómo se produce el alimento, de dónde viene, quién tiene la tierra y la semilla para producir libremente, hacia una autonomía alimentaria de los pueblos y los derechos de la tierra como ser viviente.
- Deconstruir las prácticas de un modelo económico que privilegia intereses particulares y contamina nuestros cuerpos con alimentos transgénicos, propende por monocultivos y tratados de libre comercio, que perjudican la soberanía alimentaria de los pueblos latinoamericanos.
- Proponer un consumo ético para la vida frente a relaciones economicistas de costo-beneficio, lucro, caridad y asistencialismo, promovemos formas alternativas económicas para disminuir los intermediarios en las cadenas de producción y distribución de alimentos, apoyo a productores locales y orgánicos, fortalecer la sostenibilidad de los procesos organizativos para su movilidad y vitalidad.

- No vemos al otro como vendedor o comprador, sino como un acompañante de los procesos sociales (Ecolprovys, Documento despesa alimentaria de Ecolprovys, 2012).

Procesos de autoformación y formación –despertar pensamientos para la vida: Es tejer la palabra vital transformadora de subjetividades y mundos de las familias-comunidades en el ejercicio ético y político de la amistad, de-constructor de normalidades y mercantilizaciones de la vida:

En la escuela de autoformación, el proceso se maneja a través de la palabra, sin que nos dé miedo hablarle a otro, sin que nos sintamos que el otro está por encima nuestro, es escucharnos y escuchar la lectura y llevarla a nuestro entorno familiar. Por ejemplo, cuando la lectura de Carlos Castaneda, nos dice que los caminos no están hechos, que los caminos hay que saber caminarlos (...) nos conversa sobre cómo vivir la vida (Ecolprovys, 2010b).



Al funcionar en el hogar, los grupos, el barrio y los conversatorios de profundización son los encargados de cualificar el proceso de autogestión y salvaguardar los criterios éticos de la red social, los hermanamientos y convenios.

Es en este contexto ético y político para la vida donde los procesos de formación y autoformación se han venido desarrollando y sirviendo como línea orientadora y fundamentadora, tanto de las decisiones como de la forma organizativa de Ecolprovys:

Ecolprovys en su contexto, desde su acción, ha provocado despertar pensamiento; primero, en las personas que hacen parte de la organización, ¡despertar pensamiento para entender que lo colectivo es lo fundamental y a su vez, que ese colectivo se construye desde el despertar pensamiento!; segundo, como organización hay que tener propuestas vivas y esas propuestas se están dando en los huertos colectivos, en las acciones que hacemos en los barrios como son: los murales, los cine foros, donde los vecinos, la comunidad, se dan cuenta que Ecolprovys no es una organización patrocinada por entes privados o por el Estado, sino que es un trabajo de la comunidad para la comunidad (Olave, 2013).

La dinámica de organización interna está dada por espacios de reuniones grupales en cada uno de los barrios y por encuentros del círculo de amistad ético; se desarrollan acciones de acuerdo a las líneas de trabajo de la organización dirigidas a las familias del proceso, los barrios, otras comunidades o escenarios de ciudad. A continuación se describen cada uno de los espacios:

Los grupos: en la actualidad existen dos grupos repartidos en dos comunas, 2 y 18, en los cuales se encuentra Ecolprovys. Están conformados por las familias de los barrios de

ladera, son la base organizativa de la propuesta y los que deciden sobre los temas fundamentales de los mismos.

Las reuniones grupales en cada barrio se realizan cada semana, a partir de dos dinámicas: el conversatorio sobre un tema de interés colectivo en la autoformación y las actividades derivadas de los compromisos adquiridos por cada grupo en el proceso de consolidación de cada línea de trabajo.

El Círculo de amistad ético: orientador del proceso, integrado por personas de los diferentes grupos, donde se debaten las orientaciones y situaciones de la organización. Se reúnen cada quince días para desarrollar procesos de formación-autoformación:

No queremos de ninguna forma decirle al otro que pensar, si queremos mirar la potencialidad que hay en él, sus saberes. Lo colectivo prima sobre un capital, cuando el saber de siembra no lo tengo yo, sino que lo tienen todos, esto es un elemento de la resistencia porque estos gobiernos nos quieren individualizar y al hacerlo nos debilitan (Olave, 2013).

De esta forma, construir un discurso y un pensamiento para la vida corresponde a agenciar territorios afectivos y solidarios en los hogares, en los barrios, en las calles, con los vecinos; recuperar la palabra y la argumentación de ese otro silenciado por las violencias, la desnutrición y la malnutrición. Es un proceso llevado a cabo por familias-comunidades que se atreven a construir y decir su discurso, a saber qué pensar y hacer, a sacar el pensamiento de los anaqueles únicos, universales y dominantes de los expertos, para potencializar la palabra y la creatividad como acción, emergentes en el ejercicio diario del conversar en el hogar y en la calle, en los grupos, en los círculos de amistad ético que repensan las pregunta mientras

desarrollan y caminan las propuestas, encontrando respuestas no definitivas, sino provocadoras y gozosas del transformar mundos silenciados por discurso absolutos y distantes de lo sencillo, de lo sutil, del contemplar los acontecimientos y la intensidad de los momentos vividos. En este sentido, son procesos de formación y autoformación conversadores de lo abierto del sentir, del pensar, del actuar, del transformar lo duro del mundo para crear lo posible de pensamientos autónomos:

Todos somos habitantes de la ladera, con olor a tierra, a esquina, a barrio, a indignación, pero también a propuesta; los más activos circulamos en diferentes tiempos de vida, desde los 65 años hasta los 25 y en su mayoría mujeres. Muchos de los participantes del proceso, han iniciado sus estudios en espacios académicos formales e informales por motivación del proceso; otros, se han formado en las luchas comunitarias, en la conformación de los barrios, o en la reivindicación de los derechos; todos por voluntad propia inscritos a la universidad de la vida, y consideran a Ecolprovys una forma de vivir (Ecolprovys, 2012b).

El Círculo de amistad ético está conformado por 17 mujeres y 3 hombres, de edades que oscilan entre los 65 y 25 años, en los cuales hay una mayor proporción en el rango de 50 a 35 años, el nivel de escolaridad es variado; profesionales y estudiantes universitarios en áreas de humanidades que se han ido cualificando en el transcurso de los doce años que lleva vigente la organización, estudiantes de bachillerato completo e incompleto y básica primaria. La ocupación y oficios son diversos: docentes, secretariado, monitoria, operarias de maquinaria, empleadas domésticas, ventas de productos, hogar, entre otros; los participantes han vivido entre 20 a 40 años en la ladera, durante los cuales desarrollaron procesos de lucha

y organización comunitaria a partir de la conformación de los barrios en los que viven, en los que temas como el agua, la vivienda, el acueducto, el alcantarillado y la energía fueron fundamentales y aún hoy siguen siendo parte de sus esfuerzos colectivos.

Capítulo 3

Aspectos metodológicos de la investigación

Enfoque de investigación

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa –IAP–, preferentemente, aunque no necesariamente, una metodología inscrita en la investigación cualitativa, que se caracteriza por concebir la construcción colectiva de pensamiento y poder de las comunidades como herramienta para la comprensión, la apropiación de información y la transformación de su realidad.

Según refieren Méndez & Picado (1997) IAP está interesado en el trabajo de promoción social y participación comunitaria con comunidades que adquieren consciencia sobre la importancia de la transformación de la realidad y el desarrollo comunitario. Los participantes de este proceso toman conciencia de su realidad y aumentan sus capacidades para la toma de decisiones. Lo anterior lleva al desarrollo social por cuanto los miembros de la comunidad adquieren la capacidad de analizar las necesidades que tienen y buscan soluciones para las mismas.

Al situarse en el ámbito de la experiencia comunitaria, la IAP ofrece herramientas para alcanzar el propósito de este estudio: construir pensamiento en contextos sociales que han estado al margen de la producción de conocimiento académico y reconocer los procesos desarrollados por la organización comunitaria Ecolprovys para la transformación de las condiciones de vida como una construcción de saber socialmente relevante.



En concordancia con este planteamiento, el proceso organizativo de Ecolprovys considera que la investigación debe “fortalecer un pensamiento para la vida y contribuir a formas de vivir dignas en las comunidades, para que se asuma el compromiso de problematizar realidades sociales y construir mundos posibles” (Ecolprovys, 2014a).

En este marco, se retoma la IAP a partir de la definición de Montero (1981):

La IAP tiene una orientación a la transformación social, así como un carácter crítico, dialógico, reflexivo, político, fortalecedor de la sociedad civil y democrático; además es colectiva, participativa y en su desarrollo latinoamericano, no se la utiliza solo para constatar sino para problematizar (p. 160).

En este orden de ideas, el enfoque metodológico de la IAP es leído a partir de la propuesta de Carvajal (2010) como:

Una metodología dentro de un proceso vivencial (un ciclo productivo satisfactorio de la vida y trabajo en las comunidades) en busca de “poder” y no tan solo de “desarrollo” para los pueblos de base, un proceso que incluye simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política y en el cual se considera el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento (p. 161).

En este sentido, además de sus aportes de carácter político dirigidos a la transformación social, adoptar el enfoque metodológico de la IAP permitió problematizar la forma cómo se produce conocimiento, quién, para qué y cómo se “valida” dicho conocimiento. Este aspecto retoma los siguientes elementos:

1. Producción de conocimiento-relación saber Vs. conocimiento: en términos de Arango (1995) se trata de “cualificar y legitimar el saber popular frente al saber dominante” (p. 229), lo cual implica desarrollar un proceso de producción colectiva de conocimiento, donde los saberes y la experiencia cotidiana son aspectos fundamentales.

2. La relación teoría y práctica, la praxis y el asunto de la validez: supera la ruptura entre teoría y práctica; dado que “estamos acostumbrados a la presunta separación entre el conocer y el actuar”, la IAP invita a reflexionar sobre la reflexión que genera una praxis o una acción transformadora de las realidades sociales que, a su vez, valide un saber popular. En este sentido, se retoma la figura del espiral para representar la metodología de la acción-reflexión-acción: “la acción y/o la reflexión sobre la acción es el punto de partida para la

producción de conocimientos que se orientan a la realización de acciones transformadoras de la realidad estudiada” (Arango, 1995, p. 8). De esta manera, a la vez que se investiga y organiza una metodología de acción, se transforman los procesos organizativos y las realidades sociales, el “desarrollo de la autonomía, la capacidad de conocimiento y de gestión y de auto organización de la comunidad” (p. 229).

3. Relación del investigador con el territorio de investigación: una investigación que “considera a las personas, agentes autónomos y responsables, capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas. No considera a las personas como objeto de investigación, sino que las alienta a trabajar juntas como sujetos conscientes y como agentes de cambio y mejora” (Arango, 1995, p. 9).

4. Los resultados de la investigación: como elemento que genere un pensamiento crítico y transformador de las situaciones sociales y comunitarias; por su carácter participativo, la investigación permite que se amplíe el horizonte de interpretación y explicación de la realidad social de los participantes, a la vez que se incrementa su capacidad de analizar, interpretar, conocer y transformar la realidad, de manera que actualicen su potencial como investigadores. De la misma manera, los participantes mejoran su capacidad de intervenir sobre la realidad, comunicarse, participar, tomar decisiones, organizarse y diseñar sus propias estrategias y proyectos de acción (Arango, 1995, p. 8).

Por su parte, como elemento central de esta metodología, la participación permite que el grupo genere reflexiones, problematice y anuncie hallazgos que la investigadora reúne y analiza para nuevamente ponerlos a consideración del colectivo. De esta forma, al hacer parte de una organización, el grupo participante asume la investigación para preguntarse por la

experiencia vivida y continuar con la toma de decisiones frente al hacer organizativo, especialmente cuando los procesos de formación y autoformación son elementos constitutivos de dicho hacer. En este terreno, la IAP aporta a la investigación en tanto posibilita el reconocimiento de saberes comunitarios y pensamientos minoritarios que en la práctica son fuente de saber y de transformación social. Aunque la investigación no es una práctica cotidiana de los sectores populares, el ejercicio de preguntarse y construir de manera colectiva un saber sí lo es, y es por ello que este enfoque se acerca y aporta al fortalecimiento organizativo, así como también al reconocimiento y validación de los saberes familiares-comunitarios.

Retomando a Ghiso (1997), la investigación debe dar cuenta de la historicidad de la experiencia de comunidades que, a pesar de ser sistemáticamente silenciadas, lograron sobrevivir al sometimiento a partir de la resistencia. Se trata de encontrar la relevancia de lo marginal, de lo minoritario, tener olfato de cazador para mirar la fuerza pujante, la potencia de las experiencias, de los actores que construyen un mundo distinto. Se trata de preguntarse por la humanización Vs. deshumanización, la dignificación Vs. sometimiento y, por ende, por la emancipación; es hablar de la vida digna no solo para el humano sino para el planeta, desde el cual se reconoce la coexistencia.

Una investigación con estas características construye saberes a partir de las prácticas y no como pensamiento único, entendiendo este último, de acuerdo con lo planteado por Ghiso (1997), como “un pensamiento que niega a la reflexividad necesaria al decidir y actuar, que le teme a la inquietud y a las irregularidades; un pensamiento que aísla la diversidad para generar homogeneidades manejables, excluibles y desechables” (p. 5).

Para soldar las rupturas ocasionadas por la hegemonía del método científico es necesario considerar que, en términos del sujeto cognoscente y el sujeto cognoscible, se puede retomar un camino o procedimiento para acercarse al territorio de investigación, conservando la coherencia con el hacer ético y político para la vida. En este sentido, no basta con marcar diferencias o intentar soldarlas a partir de “procedimientos alternativos de recolección de información”, se requiere una intencionalidad de quien pregunta, de quien se problematiza, para qué y qué conocer en relación a la transformación de condiciones de vida, de mundos, de pensamientos. De esta forma, reconocer que las realidades son una construcción social implica comprender que la investigación puede aportar transformación en tanto problematice las realidades sociales que no dignifican la vida, en tanto comprenda e interprete cómo las familias y comunidades generan pensamientos y prácticas para la transformación de sus condiciones de vida.

Ruta de investigación

Procesos, procedimientos y estrategias desarrollados en la investigación

El proceso de investigación se desarrolló en tres etapas:

1. Conformación y organización del grupo de trabajo para la investigación
2. Organización, recolección de información y análisis
3. Devolución sistemática

Para dar inicio al proceso se presentó el proyecto al grupo orientador de la organización comunitaria, denominado “Círculo de amistad ético”, y se conformó el equipo de trabajo para la investigación. Posteriormente, se revisó el archivo documental de Ecolprovys

(audios de escuela o de los procesos de formación, reuniones, videos editados, documentos escritos) y se realizó un inventario en el cual se identificaron los materiales relacionados con los temas y preguntas abarcados en el proceso investigativo. Con este acervo, se diseñaron y aplicaron entrevistas y conversatorios como instrumentos para la recolección de información acordes a la metodología propuesta. La información fue organizada y analizada y los hallazgos socializados con la comunidad.

Actores de la investigación: conformación del grupo de trabajo

Organizativamente, Ecolprovys cuenta con un grupo orientador reconocido como “círculo de amistad ético”, integrado por veinte personas de diversas edades y formación académica (primaria, bachillerato y universidad) que habitan en los diferentes barrios donde se encuentra trabajando la organización. A partir de reuniones quincenales, este grupo participa en los procesos de autoformación y formación de manera permanente a la vez que dinamiza los procesos de organización comunitaria: “El Círculo de amistad ético es el guardián del pensamiento que anima y moviliza a los grupos-barrios, y quienes tejen con la palabra, el sentir, el pensar y el hacer para la vida en la familia-comunidad” (Ecolprovys, 2014b).

Para conformar el grupo de trabajo que haría parte de esta investigación fue necesario reunirse con el Círculo de amistad ético y clarificar cuál era el propósito de la investigación, sus características y enfoque metodológico. Los participantes encontraron afinidad en el concepto de la acción-reflexión-acción y la noción de “la palabra como pensamiento vivo” que guía a la organización comunitaria, es decir, la posibilidad de volver la mirada al proceso e identificar el saber que se ha generado colectivamente. Como afirmaron en los conversatorios:

No nos podemos cansar de argumentar las frases, los pensamientos, porque no basta con hacer enunciados sino que es necesario que lo que hablamos haga parte de nuestra acción pero también de la convicción y eso se da en la medida que nosotros lo conversemos, lo cuestionemos (Ecolprovys, 2011c).

En este sentido, los espacios dispuestos para reflexionar sobre la investigación permitieron que los participantes expusieran sus inquietudes sobre la propuesta, analizaran la pregunta de investigación y generaran reflexiones relacionadas con el por qué y para qué de la investigación sobre los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys.

Tras este recorrido se creó un grupo de trabajo conformado por veinte personas, cada una de las cuales decidió aportar a partir de sus posibilidades, deseos e intereses. Este grupo participó en la investigación en actividades de revisión documental y el desarrollo de conversatorios y entrevistas.

Determinación del problema a investigar: aportes del enfoque de investigación

Los espacios de reunión permitieron profundizar temas y re-significar conceptos. En este sentido, la relación entre pedagogía y prácticas de resistencia planteada por el enfoque de investigación permitió delimitar el problema por investigar, de acuerdo a la necesidad expuesta por el grupo de realizar procesos de autoformación que generen discursos coherentes con las prácticas de vida y la organización comunitaria, donde la palabra acompañe éticamente y las familias emprendan propuestas para la transformación de las condiciones de vida.

De la misma manera, durante los conversatorios los participantes consideraron que las transformaciones éticas y políticas propiciadas por los procesos de formación y autoformación de saberes y prácticas comunitarias basados en la autonomía, la solidaridad y el cuidado, hacen del sujeto y la familia-comunidad un actor social y político que, a través del autogobierno familiar y comunitario y el pensamiento vivo, realiza prácticas de resistencia frente a condiciones de vida caracterizadas por la exclusión y el hambre.

Los participantes también encontraron relevante la relación entre investigador y territorio investigado que promueve el enfoque metodológico de la IAP en el caminar del reconocimiento de los saberes. El Círculo de amistad ético hizo mención de la investigación como herramienta para visibilizar cómo se construyen los saberes de las familias-comunidades en una experiencia viva⁹. Se planteó la intención de reconocer los alcances y aportes de los procesos de formación para la transformación del ser, la familia y la comunidad y de identificar cómo la pedagogía vivencial aporta pensamientos y acción como soporte de la propuesta organizativa.

Organización y recolección de información en los conversatorios/entrevistas

1. Planeación y organización del proceso de investigación

El grupo de trabajo que hizo parte de esta investigación tuvo como tarea inicial la revisión documental del archivo de Ecolprovys. Para tal fin se elaboró un inventario de los materiales escritos y audiovisuales existentes y se conformaron tres grupos: audio, video y documentos escritos, encargados de clasificar los archivos de acuerdo a tres categorías

⁹ En tanto la experiencia en la actualidad se está desarrollando con familias de comunidades de ladera de Cali.

iniciales: Pedagogía, Resistencia y Escuela o procesos de formación. La información encontrada fue ampliada y abordada en los conversatorios desarrollados en el año 2012 y las entrevistas fueron realizadas entre 2013 y 2014. La dinámica de grupo de trabajo articulado se mantuvo durante la etapa de revisión documental, posteriormente los tiempos y ocupaciones dificultaron los avances y se definieron concertadamente fechas de reunión para revisar los avances del proceso de investigación.

En las reuniones siguientes el Círculo de amistad ético y la investigadora, de manera conjunta, identificaron autores, documentos, libros, aspectos conceptuales para profundizar, problematizar o debatir.

2. Recolección de la información

El proceso de recolección de información se realizó mediante la aplicación de cinco entrevistas a integrantes de la organización y siete conversatorios estructurados con preguntas centrales, con el objeto de recoger las percepciones, reflexiones y experiencias de los participantes.

Criterios de selección de las personas entrevistadas

Los criterios de selección de las personas entrevistadas se basaron en su participación activa y su trayectoria dentro de la organización. Bajo estos parámetros fueron entrevistados cuatro mujeres, tres de las cuales son fundadoras de la organización comunitaria, y un hombre. Todos se han vinculado motivados por los procesos de autoformación y formación, participan en el círculo de amistad ético y permanecen activos en las diferentes líneas de acción que

dinamizan el trabajo de la organización comunitaria. Las edades de las personas entrevistadas oscilan entre los 28 y los 53 años.

Cuadro 1
Perfiles de las personas entrevistadas

Nombre	Edad	Barrio	Rol en la organización
Gloria Tunjo	53	Alto Nápoles	Circulo de amistad ético Fundadora
Olga Jiménez	34	Alto Menga	Circulo de amistad ético Fundadora
Elizabeth Arias	28	Alto Menga	Circulo de amistad ético Fundadora
Doris Villegas	35	Alto Nápoles	Circulo de amistad ético
Kevin Olave	33	Alto Nápoles	Circulo de amistad ético

Fuente: Elaboración propia

Los conversatorios

El primer conversatorio tuvo carácter introductorio y abordó el tema de cómo había sido el proceso de autoformación y formación de Ecolprovys; los participantes hicieron un recuento del proceso y se conformaron grupos alrededor de tres preguntas: ¿Como la pedagogía potencia y fortalece el autogobierno? ¿Qué es el sentir dentro de la pedagogía vivencial para Ecolprovys? ¿Cómo la pedagogía vivencial ha contribuido en el caminar del proceso?

El segundo conversatorio estuvo guiado por la pregunta ¿cómo la pedagogía vivencial ha contribuido a construir una autonomía familiar comunitaria? Los participantes vincularon la pedagogía vivencial con una pedagogía para la vida que se expresa a través de las prácticas pedagógicas emprendidas por Ecolprovys con sectores populares, donde hay un accionar para la vida. Este conversatorio permitió que la investigación considerara otros temas importantes para debatir y/o clarificar como qué entender por saber y conocimiento, y qué relaciones y diferencias existen entre *pedagogía* y *educación*. De esta manera, se identificaron tensiones entre estos dos conceptos, relacionadas con el saber-conocimiento, el método científico y la teoría-práctica; las familias partieron de sus experiencias para plantear diferentes opiniones críticas sobre los propósitos de la educación y la forma como se desarrolla la educación en Colombia. Finalmente, este conversatorio contribuyó a aclarar cuáles son las características y referentes pedagógicos de la pedagogía vivencial y evidenció la importancia de la conversación para la construcción de saber. Esta temática dio lugar a un nuevo conversatorio desarrollado en dos jornadas, donde se retomaron las preguntas: ¿Qué es conversar? ¿Cómo se desarrolla el conversatorio en Ecolprovys, existe un acto educativo o pedagógico? Como resultado se avanzó en señalar que el conversatorio es un ejercicio que posibilita la circulación de la palabra y la construcción de saber a partir de la reflexión de las situaciones vividas, a la vez que permite a los participantes exponer y transformar su mundo y participar en el quehacer de la organización. De esta forma, se considera que los procesos de formación y autoformación problematizan las condiciones de vida de las familias-comunidad.

Así mismo, en el desarrollo de los conversatorios surgieron algunos elementos comunes como:

1. La pregunta por **cuál es el lugar del sujeto que aprende** permitió identificar un saber concebido como sabiduría, donde no se construye un sujeto sino subjetividades. En esta medida, no se mira lo pedagógico a partir de la relación enseñanza-aprendizaje sino de la experiencia que genera el saber-práctica.
2. Se plantearon preguntas sobre cómo se concibe el **saber** en el proceso de Ecolprovys y se avanzó en considerar su relación con la sabiduría y los procesos de autoformación y formación que permiten construirla, cultivarla o despertarla a partir de ejercicios que incluyen la espiritualidad, el ritual, la palabra y el cuerpo. El proceso pedagógico configura un pensamiento para la vida.
3. ¿Qué significa la autoformación? Para Ecolprovys se trata de una construcción cotidiana a partir del encuentro y la **experiencia**, un concepto cuya definición se identificó como necesaria.
4. Debido al carácter filosófico y vivencial dirigido a despertar el saber, sentir y actuar de las comunidades, se planteó la necesidad de profundizar en lo ontológico, lo existencial y lo dialéctico de los ejercicios pedagógicos. Para tal fin se identificaron autores que aportaron al desarrollo de la investigación como Foucault, Larrosa, Quiceno, Marco Raúl Mejía y Alfredo Ghiso.

De la misma manera, para indagar en las prácticas de resistencia desarrolladas por las familias se llevaron a cabo dos conversatorios organizados a partir de los siguientes interrogantes: ¿A qué se refiere hacer resistencias para la vida? y ¿cuál es el sentido de la resistencia para la vida? A continuación se citan algunas reflexiones en el marco de los conversatorios de Ecolprovys que dan cuenta de aspectos que resultaron destacados durante la

investigación como respuesta a las preguntas “qué se comprende por resistencia” y “cuáles son sus características”:

La resistencia es estar atento a la posibilidad de transformar las condiciones de vida y los modos de vivir, y que se juega en cada espacio en el que estoy, en el que se contagia al otro con el que se está. La resistencia se da en la colectividad y desde la continuidad para hacerlo un accionar cotidiano con sentido. La resistencia te implica un lugar propio no impuesto por otros.

Cuando hablamos de la resistencia hablamos de la creación de lo impredecible del acontecimiento es eso que permite movernos, pues eso que no esperábamos que sucediera es lo que nos permite hacer el salto, generar la transformación, cuando hacemos resistencia es estar atentos de eso que es innovador y que nos permite estar fuera del foco de las verdades absolutas, y nos construye una normalidad del esclavismo de vivir bajo unos condicionamientos económicos, materiales (Ecolprovys, 2012c).

(...)

Es movimiento que permita generar transformaciones, por eso la relación con lo vivo, desde la movilidad, lo cambiante y como aquello que está en permanente construcción.

“Resistencia es mirarnos desde relaciones estratégicas –como te relacionas con ese afuera– que te permitan dialogar, proponer y actuar, pero no para el afuera, sino para seguir construyendo tu propuesta de vida”.

Así mismo, se abordó la relación entre resistencia y prácticas para la transformación; autores como Larrosa, Lazzarato y Giroux contribuyeron a la profundización del concepto de resistencia, definida como las acciones que se realizan a partir de dos espacios: los procesos de formación para generar pensamiento y el proceso organizativo, guiado por las líneas de trabajo: 1. Sembrar para la vida, 2. Procesos de autoformación y formación, 3. Amor-Animal, 4. Salud familiar-nutrición, 5. Fondo de solidaridad. De esta manera, las prácticas de resistencia son aquellas que apuntan a transformar condiciones de vida (material, económica, social, entre otras) y fortalecer voluntades de vivir.

Bajo esta mirada fueron reconocidas como prácticas de resistencia del proceso organizativo:

1. Ocuparse de sí mismo y cuidar de la vida en relación a un pensamiento vivo
2. Prácticas relacionadas con la salud y la alimentación sana mediante la siembra en huertos urbanos desde la agroecología y la biodinámica
3. La organización comunitaria, la construcción de redes, el potenciar el trabajo colectivo a partir de las solidaridades y los afectos que construyen, desde la amistad, una forma de pensamiento y hacer en el proceso.

En cumplimiento del objetivo de reflexionar sobre el sentido ético y político de los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys se retomaron aspectos de las entrevistas y los conversatorios que abordaron el tema de la pedagogía y la pregunta cuál es el lugar de la formación en la pedagogía. Así mismo, se plantearon diferencias en la organización sobre el concepto de escuela; los participantes pusieron en cuestión la

pertinencia de continuar denominando escuela al proceso de autoformación-formación, en tanto este concepto genera académicamente un modelo y tiene un trasiego histórico problematizado por las familias a partir de sus vivencias.

Para analizar e interpretar la información se dispusieron de cinco jornadas con el círculo de amistad ético, que permitieron presentar los hallazgos y clarificar los caminos conceptuales y metodológicos del proceso investigativo y hacer claridad frente a los referentes pedagógicos y prácticas de resistencia. Finalmente, se presentó el documento con la pretensión de devolverle a la comunidad la información construida en el informe de investigación y validar el contenido, lo cual requirió de dos jornadas más.

Devolución sistemática

Después del proceso de recolección y organización de la información e identificar los hallazgos que permitieran responder a la pregunta de investigación, se realizó un encuentro con el Círculo de amistad ético para complementar, validar o modificar el análisis Enriquecida con el análisis y la reflexión teórica, la información se presentó bajo la forma de un lenguaje cercano al proceso organizativo, de tal manera que pudiese ser de utilidad por Ecolprovys. Con la intención de retomar los conceptos centrales de la investigación y generar un proceso de recapitulación y formación, a solicitud del grupo de trabajo, se realizaron tres jornadas para la devolución de la información. Durante estos encuentros se analizaron los aportes del enfoque metodológico de la IAP y lo que se entiende por pedagogía vivencial. Así mismo, se reconocieron los referentes de la pedagogía vivencial constitutivos de los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys: la vida en relación a la experiencia, la palabra en relación a la construcción de saberes, el amor-pasión desde los acontecimientos de vida y las

prácticas de resistencia en dos niveles: los procesos de formación y los procesos organizativos, entendiéndolas a partir de la reflexión-acción, una relación pedagógica que transforman formas de ver y estar en el mundo. En esta misma vía se resaltaron los saberes de las familias contruidos en la cotidianidad, las prácticas de cuidado frente a la vida relacionadas con la alimentación, la siembra y la posibilidad de que mujeres y hombres generen pensamientos críticos y decidan frente a sus acontecimientos de vida con miras a la dignificación de sus condiciones de vida y el fortalecimiento organizativo.

Tras este recorrido, el Círculo de amistad ético planteó algunos elementos importantes por rescatar como las tensiones que se generan en la comprensión del concepto entre educación y pedagogía. En palabras de los autores abordados durante el proceso de investigación.

La pedagogía “parte de un proyecto político y cultural, no es solo un saber teórico o práctico de la educación (...) implica una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo” (Mejía, 2007). Como plantea Larrosa (1995):

La pedagogía no puede ser vista ya como espacio neutro o problemático de desarrollo o de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo (...) sino que produce formas de experiencia de sí, en la que los individuos pueden devenir sujetos de modo particular (p. 291).

En tal sentido:

1. La pedagogía vivencial está en relación con la vida, con lo vivo, la experiencia y el acontecimiento, y es en el proceso pedagógico y comunitario, a través de

elementos como la palabra, que contribuye a despertar aquellos saberes que existen como potencia de los sujetos dormidos o atemorizados.

2. Es importante mirar la pedagogía en términos vivenciales y existenciales, sentirla como algo móvil, dinámico, plural, y hacer de la educación un dispositivo de acciones críticas frente a pensamientos únicos.

En este orden de ideas, la pedagogía se instala por “fuera” de la educación, para retornar a ella y propiciar subjetividades que promuevan el cambio de condiciones de vida humanas sujetas a poderes, saberes únicos y control de las pasiones.

Durante el proceso de investigación también resultó trascendental preguntar ¿cómo se construye el saber y/o el conocimiento?, ¿qué relaciones se generan en la construcción de saber y/o conocimiento?, ¿para qué se construye ese saber y/o conocimiento?

Al tener como reto el retorno a la vida, la pedagogía vivencial es el arte de acompañar al sujeto, la familia y la comunidad, no para decirle cómo actuar, sino para devenir en fuerza y voluntad de vivir. La palabra permite despertar la inquietud del gobierno de sí, constituir subjetividades, leer el transcurso de los acontecimientos vitales como posibilidad y/o oportunidad de confrontarse con lo que se es.

Los conversatorios propician el saber y permiten el flujo de la palabra, la pregunta, la escucha-el oído y el acompañamiento: “Cuando el conversatorio es una experiencia, no se trata de enunciar, sino de perderle miedo a conversar, a escuchar, a dejarse provocar y retornar a la pregunta, a algo que estoy viviendo, motivado quizás por el tema o por lo que dijo el otro” (Ecolprovys, 2012d).

Toda vez que esta investigación involucró el saber y la experiencia y relacionó la propuesta pedagógica con el fortalecimiento de prácticas de resistencia, resaltó el compromiso ético-político de los procesos organizativos de Ecolprovys y visibilizó saberes cotidianos de las familias que contribuyeron al fortalecimiento conceptual y organizacional de los procesos de autoformación y formación.

Como aportes de la investigación se mencionan algunas decisiones organizativas planteadas por los participantes:

1. Continuar fortaleciendo los espacios de autoformación–formación, en tanto se consideran fundamentales para mantener el pensamiento, permiten ser y fortalecer el camino de la organización comunitaria.
2. La relación entre pedagogía vivencial, organización comunitaria y transformación de condiciones de vida propició la participación de la continuidad en escenarios de resistencia social y/o comunitaria; Ecolprovys fortaleció las relaciones de trabajo colectivo con redes en defensa del agua, el territorio y las semillas.
3. Ampliar los espacios de autoformación y formación incorporando a más familias de la zona de ladera y generar procesos de investigación en temas relacionados con la alimentación y las condiciones de vida.

Capítulo 4

Pedagogía vivencial en los procesos de autoformación y formación: referentes conceptuales y análisis de resultados

La investigación acción participación

La investigación acción participativa pone en evidencia que desde otros lugares sociales diferentes del mundo académico, como las acciones colectivas y los movimientos sociales, se producen prácticas investigativas. Dichas modalidades de producción de conocimiento no solo subvierten los presupuestos epistemológicos de la ciencia clásica, sino que, dado su carácter liminal, abren la posibilidad para avanzar hacia lo inédito, hacia la “construcción instituyente de realidades” (Torres, 2008, p. 51).

Retomar los referentes conceptuales de la IAP para el desarrollo de esta investigación permitió direccionar las preguntas para la interpretación de los hallazgos, otorgó claridades sobre el enfoque de investigación y generó cercanías a partir de postulados pedagógicos y políticos con el territorio investigado.

En la medida en que este proceso de investigación enfocó la mirada a los referentes pedagógicos que generan prácticas de resistencia para la transformación de condiciones de vida, fue necesario retomar algunos postulados del enfoque de investigación como “investigar la realidad para transformarla, aumentar el poder de las gentes del común, romper con el monopolio del conocimiento” cual ejes conceptuales que sirvieron para apoyar la lectura interpretativa de los procesos pedagógicos de Ecolprovys.

En este sentido, teóricos de la IAP como Orlando Fals Borda y planteamientos como la investigación liminal de Torres (2008), aportaron a la construcción de esta investigación.

Sobre la investigación liminal

Este proceso de investigación se sitúa en la apuesta ética, política y metodológica de la IAP, por lo cual es importante retomar algunas reflexiones en torno a las características y contribuciones de la investigación liminal, de margen o de borde donde, según Torres (2008), se localiza la IAP.

En este sentido, *investigar desde el margen* es interpretado como:

[Un] posicionamiento investigativo que trasgrede los límites de la lógica académica dominante; no se trata de estar por fuera, al margen, sino en el umbral del sistema, en sus fronteras: entre el adentro y el afuera, lo instituido y lo instituyente, lo conocido y lo inédito, lo determinado y lo indeterminado. Ello permite evidenciar los límites del sistema y abrir nuevas posibilidades al pensamiento y la acción. Lo marginal abre nuevas posibilidades para pensar, para imaginar, para construir nueva realidad (...)

Además, lo marginal, lo liminal, asumido no solo como postura epistémica, sino también como posicionamiento ético y político, permite ver, decir y hacer lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y poder. Así como los “marginales”, ponen en evidencia los límites y las arbitrariedades del orden social, la investigación liminal hace visible el agotamiento de las disciplinas sociales para abordar y encauzar ciertas realidades constituyentes (p. 54).

Asumir un proceso de investigación bajo esta perspectiva implica estar cerca de los procesos, realidades y prácticas sociales, lo cual exige tener una mirada y postura crítica frente a las formas instauradas como verdad por el conocimiento científico y distanciarse de las relaciones de dominación. Se trata entonces de evidenciar los límites del sistema y posibilitar el pensamiento propio, la acción transformadora de realidades alienantes, a partir del reconocimiento de las subjetividades de los actores populares, lo que no necesariamente significa permanecer fuera de la academia.

En efecto, las grandes contribuciones latinoamericanas al pensamiento social contemporáneo (teoría de la dependencia, educación popular, teología y filosofía de la liberación, investigación participativa) han surgido como resultado de una apropiación crítica e imaginativa del legado intelectual occidental en función de un posicionamiento crítico frente a la particularidad histórica de la realidad del continente y desde opciones políticas emancipadoras. En la actualidad, la confluencia entre esta tradición crítica latinoamericana y otras tendencias alternativas como los estudios poscoloniales, ha posibilitado cuestionar la geopolítica hegemónica de conocimiento y valorar el potencial de otros saberes sobre lo social, gestados en otras “prácticas intelectuales como los movimientos sociales y las luchas interculturales” (Torres, 2008, p. 53).

De esta manera, las ciencias sociales y los intelectuales que hacen parte de este campo se han cuestionado los supuestos positivistas de universalidad, objetividad, neutralidad, método científico, y se han ubicado en ámbitos locales, en el reconocimiento de los sujetos y las subjetividades, en el compromiso con la producción de conocimiento situada en las problemáticas sociales actuales. Sin embargo, no es suficiente para la transformación social o

la construcción de un conocimiento útil; en la historia de América Latina ha sido necesaria la incursión en otros escenarios y la participación de intelectuales comprometidos social y políticamente con las causas de un mundo mejor, que asumen posturas críticas frente a las injusticias del sistema y se atreven a darle lugar a esos sujetos y temas marginales.

Las teorías y metodologías predominantes en las disciplinas sociales tenían como fuente imaginarios culturales anclados a la cultura moderna occidental (orden, progreso, naturaleza humana) y se habían construido en las sociedades industrializadas. Tras ser confrontadas con la realidad latinoamericana, desde una postura crítica, “se pusieron en evidencia sus limitaciones para dar cuenta de su especificidad y su carácter ideológico y colonial” (Torres, 2008, p. 55)

Estos aspectos se manifiestan con claridad en el contexto colombiano; la violencia, el desplazamiento forzado, el hambre, la pobreza, la cultura política del clientelismo, entre otras, son realidades que hacen más compleja la tarea de pensar la investigación a partir de teorías macros y examinar la decisión de las técnicas a aplicar. En este sentido, se tornó urgente la necesidad de pensar abordajes diferentes para acercarse a las realidades sociales desde la teoría latinoamericana.

De esta manera, la construcción de conocimiento de las prácticas investigativas retoma los planteamientos de Fals Borda comentados por Herrera y López (2013):

El conocimiento avanza entonces como una espiral en que se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases y los grupos ad-hoc de referencia. De estos se reciben los datos; se actúa con ellos; se digiere la información en un primer nivel y se reflexiona a

un nivel más general. Luego se devuelven los datos de manera más madura y ordenada; se estudian los efectos de esta devolución y así indefinidamente (p. 311).

La potencia de la investigación liminal. Para analizar las problemáticas emergentes y actores marginales privilegiados por la investigación de borde, cabe referirse al interés por situaciones liminales y emergentes. El propio Freire acuñó en *la pedagogía del oprimido* (1970) la categoría de *situación límite* dentro de su propuesta de investigación temática. Las *situaciones límite* son entendidas como problemas que evidencian los límites del orden social y el potencial humano para superarlas; representan un desafío al pensamiento, al permitir reconocer las determinaciones sociales de su actuar y la capacidad de los hombres para generar otras circunstancias (el *inédito viable*) para superarlas (Torres, 2008, p.58).

A partir de estos planteamientos teóricos, la presente investigación considera la necesidad de reconocer la situación límite para evidenciar las fisuras del orden social y el potencial humano, en tanto este aspecto vincula lo pedagógico-político en la investigación, constituyéndose en un elemento importante para hacer efectivo el postulado de la IAP de “conocer la realidad para transformarla”. En este sentido, no bastaría con conocer las situaciones que acontecen en el periplo de los sujetos sociales, se requiere igualmente ejercicio pedagógico-político que permita reconocer y otorgar el poder de cambiar dichas situaciones.

La tensión comunitas–estructura de Turner se asemeja a lo sugerido por Guattari y Deleuze (1982) con las categorías de *arborescencia* y *rizoma*, a la diada *institución* y *Estado naciente* propuesta por Alberoni (Reguillo, 1996, p. 29) y a la dupla *subjetividad instituida* y *subjetividad emergente* planteada por Hugo Zemelman (1997). En todos los casos se destaca

el reconocimiento de lo subterráneo, del vínculo anónimo no controlado por el poder, la fuerza transformadora de lo invisible y el acontecimiento en la creación de novedades sociales que permiten vislumbrar “el inédito viable” (Torres, 2008, p. 58).

De este modo, las prácticas investigativas marginales buscan relacionarse con lo teórico, no desde una lógica deductiva o demostrativa, sino como “caja de herramientas”. Se acude a enfoques y conceptos provenientes de diferentes disciplinas, los cuales no son asumidos “en bloque”, sino que son de-construidos, desarticulados, re-articulados o re-significados en función de la especificidad de los problemas de investigación. En algunos casos, se va más allá y se proponen categorías, metáforas y lenguajes nuevos que amplían los sentidos de comprensión de las realidades estudiadas (Torres, 2008, p. 59).

De esta manera, cuando se investiga se requiere que los investigadores no pierdan la capacidad de sorprenderse, de darle paso a lo inesperado, al acontecimiento cual posibilidad de hacer fisuras en lo conocido, no tener miedo a construir o visibilizar lenguajes y conceptos, desde el sentir y el pensar de las comunidades con las que se investiga, para rescatar el lugar del sujeto y la subjetividad en la investigación social.

Es pertinente insistir en que el carácter de potencialidad de las prácticas investigativas de borde no está dado por sus actores, lugar institucional, perspectivas conceptuales o estrategias metodológicas, sino por su intencionalidad y sentido político; su posicionamiento crítico frente al orden instituido de poder y saber y su capacidad de desplegar energías transformadoras. Es una noción semejante a la Castoriadis (1997) llama *imaginario radical* y Zemelman (1998 y 2002), *subjetividad constituyente*: “exigencia de historicidad, voluntad de superación de lo dado y apertura a lo inédito, a lo utópico” (Torres, 2008, p. 61).

Investigar con base en estos postulados supone, entonces, asumir una postura crítica frente al orden instituido de poder-saber y generar acciones transformadoras.

Puntos de partida y avances teóricos de la IAP

El proceso de construcción de conocimiento y teoría de la IAP, planteó la relación entre ciencia y conocimiento, a partir de las realidades y contextos de las comunidades, en la búsqueda de liberarlos de situaciones de opresión.

En este sentido, en los procesos de investigación se menciona “la construcción de técnicas que faciliten la búsqueda del conocimiento en forma colectiva, la recuperación crítica de la historia y la cultura de los pueblos raizales u originarios y otros grupos, y la devolución sistemática” (Herrera & López, 2013, p. 296), como medios para promover la construcción de saberes retomando el conocimiento académico y la experiencia popular, lo cual requiere que el investigador, al relacionarse con el territorio investigado, se transforme a sí mismo y genere un compromiso con los procesos de cambio social a favor de las comunidades.

En tanto propuesta de investigación para la transformación social, la IAP tiene un reto político que autores como Herrera y López (2013) suscriben diciendo:

Tratamos de brindar, por lo tanto elementos para nuevos paradigmas que recoloquen a Newton y Descartes. Buscamos dejar atrás a los dos tétricos hermanos: el positivismo y el capitalismo deformante, para avanzar en la búsqueda de formas satisfactorias de sabiduría, razón y poder, incluyendo las expresiones culturales y científicas que las academias y los gobiernos han despreciado, reprimido, relegado a segundo plano. Es lo

que, en términos generales, se llamó durante el decenio de 1960, “ciencia social comprometida” (Herrera y López, 2013, p. 161).

Esta propuesta se alimenta de un tipo de conocimiento vivencial, útil para el progreso humano, la defensa de la vida y la cooperación con la naturaleza. Los sujetos involucrados en esta propuesta están situados en los conceptos de participación cultural, económica y social desde las bases, la construcción de contrapoderes populares, la proclamación de regiones autónomas y el ensayo abierto de un federalismo libertario, con el fin de sondear “las relaciones dialécticas que existen entre conocimiento y poder y colocarlos al servicio de las clases explotadas” para defender sus intereses (Herrera y López, 2013, p. 162).

Se trata entonces de reconocer los saberes de los sujetos colectivos y aportar en la producción de conocimiento a partir de un ejercicio vivencial para la defensa de la vida, comprometido con un saber-poder para mejorar las condiciones de vida, como afirman Herrera y López (2013) retomando el pensamiento de Fals Borda: “parece importante perseverar en esta tarea, a fin de producir una ciencia que en verdad libere un conocimiento para la vida” (p. 262).

Por lo tanto, una tarea principal para la IAP en el presente y el futuro es aumentar no solo el poder de las gentes comunes y corrientes y de las clases subordinadas, debidamente ilustradas, sino también su control sobre el proceso de producción de conocimiento, así como del almacenamiento y uso de ellos. Todo con el fin de romper y/o transformar el actual monopolio de la ciencia y la cultura detentado por los grupos elitistas opresores (Fals-Borda y Rahman, 2013).

A partir de estas búsquedas, se plantea la IAP como posibilidad para:

Tomar distancia de las formas de construir conocimiento desde la ciencia y su método científico, desde la racionalidad instrumental para preocuparse por formalizar procedimientos alternativos de investigación y acción enfocados hacia problemas regionales y locales en los que se requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipatorios (Herrera y López, 2013, p. 266).

Las investigaciones participativas de Fals Borda encararon una serie de preocupaciones que derivaron en tres retos “relacionados con la deconstrucción científica y reconstrucción emancipatoria (...) el primer reto tuvo que ver con las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; el segundo, con la dialéctica entre teoría y práctica; y el tercero con la tensión entre sujeto y objeto” (Herrera y López, 2013, p. 269).

Relación entre ciencia, conocimiento y razón. En cuanto a la relación entre ciencia, conocimiento y razón es pertinente retomar los planteamientos de Alfonso Torres y Orlando Fals Borda en el sentido de que:

La ciencia es un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas –incluyendo las consideradas artísticas, sobrenaturales y extra científicas– y también a objetivos determinados por clases sociales que aparecen como dominantes en ciertos periodos históricos. Se construye la ciencia mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por científicos (Herrera y López, 2013, p. 302).

Esta reflexión es importante porque cuestiona el planteamiento positivista del conocimiento científico como verdad absoluta, en correspondencia con los intereses de clases

dominantes que determinan qué es o no científico con base en la aplicación de ciertos procedimientos establecidos como norma invariable.

El concepto de verdad, por lo tanto, ya no parece fijo ni terminado, sino que se da desde una posición de poder que formaliza o justifica el conocimiento aceptable. Y esta aceptación va condicionada a visiones concretas de la sociedad política y su desarrollo. Por eso, ser científico hoy es estar comprometido con algo que afecta el futuro de la humanidad. Así, la sustancia de la ciencia resulta ser cualitativa y cultural; no es la sola medición estadística, sino la comprensión de las realidades (Herrera y López, 2013, p. 304).

Le correspondió a la IAP poner en entredicho la idea fetichista de ciencia-verdad que había sido transmitida como un complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas. Empieza a apreciarse que la ciencia se construye socialmente y que queda sujeta a interpretación, reinterpretación, revisión y enriquecimiento por el énfasis humanista y político de sus propósitos. “Nos pareció obvio postular que el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas” (Herrera y López, 2013, p. 169).

Este nuevo enfoque metodológico cuestiona y genera una fisura con la razón instrumental; al mencionar la ciencia como construcción social, posibilita y da paso al reconocimiento de otras fuentes, saberes, actores y realidades poco valoradas o desconocidas como fuentes de conocimiento. Al mismo tiempo, permite prestar atención a temas cotidianos que aportan a las situaciones vividas por las comunidades.

El conocimiento práctico, vital, empírico que le ha permitido a los seres humanos sobrevivir, interpretar, crear, producir y trabajar por siglos con medios directos naturales, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad; conviene empezar por tratar de entender aquella racionalidad y esta estructura en lo que tienen de propio o específico. Al respecto, Gramsci (1976) señaló una ruta cuando sostuvo que en las clases trabajadoras existe una filosofía espontánea contenida en el lenguaje (como conjunto de conocimientos y conceptos), en el sentido común y en el sistema de creencias que, si bien incoherente y disperso a nivel general, tiene valor para articular la práctica diaria (Herrera y López, 2013, p. 305).

Autores como Fals Borda advierten la necesidad de reconocer que existe un conocimiento práctico, vital y empírico que circula por fuera de la racionalidad científica, el cual es validado en las situaciones de la vida cotidiana; dicho conocimiento (saber) se construye a partir de formas particulares cuya indagación es importante en el momento de la investigación.

En este sentido, debe ser compromiso de las ciencias, la academia y los intelectuales cerrar la brecha entre los “conocimientos formales” y el “conocimiento popular”; promover esta diferencia ha sido una de las causas de subordinación y dominación, haciendo dependientes a las comunidades y disminuyendo su potencial para el cambio social.

Por tanto, las relaciones desiguales de producción de conocimiento vienen a ser un factor crítico que perpetua la dominación de una elite o clase sobre los pueblos. Esas relaciones desiguales producen nuevas formas de dominación de una elite o clase sobre

los pueblos. Esas relaciones desiguales producen nuevas formas de dominación si las antiguas no se eliminan con cuidado o previsión (Herrera y López, 2013, p. 262).

Sobre teoría y práctica. Para la IAP el conocimiento se produce a partir de tres factores: 1) al involucrarse directamente en la intervención, 2) al articularse en procesos concretos de acción social y 3) al combinar la pedagogía con la investigación.

El paso ulterior es proseguir con mayor convicción a adoptar como guía dos principios: que la práctica es determinante en el binomio teoría/praxis y que el conocimiento “debe ser para el mejoramiento de la práctica, tal como lo enfatizaron los educadores de la concientización” (Herrera y López, 2013, p. 272).

En consecuencia, para la IAP no solo se trata de generar un conocimiento, sino de preguntarse cómo se construye, para qué, con quién y cuál es su intencionalidad, lo cual significa que en los procesos de investigación no es suficiente acumular teorías en un marco teórico para ser aplicadas a priori. Se plantea entonces que el conocimiento se construye a través de la práctica, del reconocimiento de los saberes existentes y las subjetividades que los constituyen.

Es evidente que Zemelman (1998) prefiere las singularidades subjetivas a las determinaciones teóricas, cuando propone desde una postura crítica-construccionista sustituir la racionalidad parametral de la investigación disciplinar por un pensamiento categorial, “que en lugar de aplicar teorías existentes a unos objetos definidos dentro de los límites de aquellas, posibilite reconstruir la racionalidad con que fueron construidas y permita una apertura de pensamiento a la especificidad de las problemáticas que se estudian, especialmente a las realidades y subjetividades constituyentes “ (Torres, 2008). Para Zemelman (2002) las teorías

son realidad condensada o recortada en un momento dado, “puntas de *iceberg*” que permiten reconocer las cristalizaciones del magma social, ocultando su movimiento y densidad (Torres, 2008).

En paralelo con la idea de deconstruir teorías y privilegiar las singularidades subjetivas algunos autores refieren que algunos conceptos centrales de la IAP como la espiral, el ritmo reflexión - acción y la investigación emancipativa, surgieron a partir del trabajo con comunidades indígenas (Herrera y López, 2013, p. 272).

La IAP plantea la existencia de una relación dialéctica entre teoría y práctica, en tanto la investigación tiene un sentido pedagógico, social y político que aporta a la construcción de nuevos conocimientos y teorías y a la comprensión de la realidad, al punto que genera pistas frente a las situaciones vividas para transformarlas.

A su vez, frente a la pregunta ¿qué se hace con ese conocimiento que se produce socialmente?, para Emma León (1999, citado por Torres, 2008) las formas de razonamiento de borde o marginal respecto de las teorías establecidas conducen a dos aspectos cruciales como son “encontrar nuevas facetas a los contenidos producidos y acumulados en esferas particulares del conocimiento” y operar fuera de estos márgenes para enfrentarse con la necesidad de abordar nuevas realidades, “y construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentido diferentes de los ya definidos” (Torres, 2008, p. 56).

En este sentido, se interpone un reto para el intelectual que decide asumir posturas políticas y epistémicas de transformación social: exponerse a campos de saber diferentes a la academia y cuestionar las reglas de juego de la institucionalidad científica; de esta manera, su papel consiste tanto en aportar a la construcción de conocimiento como de posicionarlo.

Sobre el sujeto y el objeto. Otro de los aspectos en el que provoca una ruptura el enfoque de la IAP, para construir un conocimiento que transforme las condiciones de vida de las comunidades, se refiere a la transformación de la relación sujeto-objeto que ocurre en la investigación tradicional, en tanto desde estas formas se produce desigualdad en el acceso al conocimiento y la imposibilidad de que se dé apertura a otros actores, a otras temáticas y a otras formas de construir saber-poder, perpetuándose relaciones de dominación desde un conocimiento visto como verdad:

Nos parecía contra-productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentí-pensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente (Herrera y López, 2013, p. 272).

Como solución de esta tensión se tiene la posibilidad de que la investigación se acerque adecuadamente y desde una comprensión integral a las realidades sociales del tal modo que, en la construcción de relaciones horizontales, el sentido de construir saber y mejorar las prácticas aporte a la liberación de las comunidades de los sistemas opresivos de poder. Torres (2008) da cuenta de la forma como se soluciona la tensión señalada:

Contrariando el dictamen cientificista de separación del científico de la política, estos investigadores pronto asumieron responsabilidades y compromisos con programas y propuestas de acción social y política. Por eso, a diferencia del grueso de sociólogos posteriores que optaron por no incomodarse frente a este *impasse*, subordinando la realidad frente a la teoría y al método, estos pioneros intentaron acuñar nuevas

categorías y generar nuevas estrategias de acercamiento a la vida social y de producción de datos, involucrando activamente a las poblaciones afectadas por los problemas que se investigaban (p. 55).

Se requiere entonces de intelectuales móviles entre los campos de saber-actuar, de la reflexión-acción de estar en las academias y en las luchas sociales, sin olvidar su papel de facilitador de la construcción de conocimiento, de visibilización y posicionamiento de los saberes. Con Gramsci y su categoría de “intelectual orgánico”, central en su teoría política.

Comprendimos que para que los agentes externos se incorporasen en una vanguardia orgánica deberían establecer con el pueblo una relación horizontal – una relación verdaderamente dialógica sin presunción de tener una “conciencia avanzada” -, involucrarse en las luchas populares y estar dispuestos a modificar las propias concepciones ideológicas mediante una interacción con esas luchas (Herrera y López, 2013, p. 254).

(...)

La real garantía de la pervivencia de las prácticas investigativas de borde es la existencia de sujetos colectivos para quienes sea necesaria la producción de conocimiento y pensamiento desde y sobre otras realidades emergentes. Me refiero en particular a organizaciones y movimientos sociales, que, desde las exigencias de sus propias luchas y desafíos políticos y sociales requieren caracterizar los contextos y estructuras sociales a las que se enfrentan, la especificidad de los actores y acciones emprendidas, como de las subjetividades y racionalidades que producen (Torres, 2008, p. 56).

En este sentido, el compromiso del investigador, del intelectual, del académico debe ser no solo terminar la construcción del informe final del proceso de investigación, sino también contemplar la posibilidad de dar a conocer y fortalecer esos sujetos colectivos de donde nace, se construye saberes y formas de ver distintas a lo científico.

Estos actores sociales en cuanto organizaciones asumen el rol de intelectual orgánico colectivo con el propósito de producir conocimiento, no para profundizar en las teorías o lógicas disciplinares, sino para transformar realidades. Es decir, las finalidades de este tipo de investigaciones son más políticas que epistémicas. Por tanto, “asumir una perspectiva de construcción de realidades sitúa a los investigadores de borde en una posición diferente de la del investigador atrapado en la racionalidad disciplinar y en las lógicas meramente académicas” (Torres, 2008, p. 57).

En esta perspectiva, como lo menciona Torres (2008), es necesario que el “intelectual” se vincule con el territorio manteniendo una relación sujeto-sujeto y se incluyan otros actores en el proceso de investigación:

En cuanto al ensanchamiento de los sujetos de investigación, el rol de investigador se extiende a otros actores “no especialistas” a la vez que transforma su carácter. Por un lado, profesionales provenientes de diferentes campos se involucran como investigadores, al igual que actores sociales provenientes de organizaciones y movimientos sociales. Por otro, sean o no asumidas como “participativas”, hay una preocupación de relacionarse con la población involucrada en las problemáticas de estudio, reconociendo y potenciando su calidad de sujeto. Esta confusión entre

investigadores e investigados supera la preocupación por la subjetividad, incorporando el principio de reflexividad (p. 13).

Enfoque pedagógico de los procesos de autoformación y formación



Para delimitar los propósitos, referentes conceptuales y diferentes momentos que configuran los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys, se consideró relevante reflexionar sobre el enfoque de los procesos pedagógicos. Para tal fin, se retomaron las percepciones que los participantes expresaron durante el trabajo de campo y las definiciones de educación y pedagogía desarrolladas por diversas corrientes teóricas (crítica, ontológica y existencial), evidenciando las tensiones y diversidad de interpretaciones que existen alrededor de estos dos conceptos.

Tensión entre pedagogía y educación. El análisis de la información evidenció la presencia de tensiones causadas por la relación entre los procesos pedagógicos desarrollados por Ecolprovys y las experiencias escolares de las familias que integran la organización comunitaria. El concepto de educación se asoció con contenidos definidos y estandarizados basados en el método científico y dirigidos a validar una verdad acorde con un tipo de sociedad vertical fundamentada en relaciones de poder, donde el saber es generado e impartido por aquellos que tienen el rol de educadores, desconociendo así el saber propio de las comunidades.

Por su parte, la pedagogía se define como ciencia de la educación o campo de saber y experiencia. Según Goethe (citado por Quiceno, 2004) “la pedagogía busca conducir al hombre, ya sea por medio de una institución, otro hombre, o por medio de un saber” (p. 204). Así mismo, Larrosa reflexiona sobre el ejercicio educativo como tecnificación de prácticas emanadas de la pedagogía:

La educación suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica. El par ciencia/técnica remite a una perspectiva positivista y cosificadora (...) las personas que trabajan en educación son construidas como sujetos técnicos que aplican con mayor o menor eficacia las diversas tecnologías pedagógicas diseñadas por los científicos, los tecnólogos y los expertos (Larrosa, 2003, p. 165).

Del mismo modo, la investigación reveló que el proceso organizativo de Ecolprovys se distancia de la pedagogía definida como ciencia y de los procesos educativos orientados por la objetividad y la transmisión de conocimiento. Esta tensión se extiende a los propósitos de la educación (“producir el sujeto y/o transformar ese sujeto, ese ser sujeto”) y al proyecto de

sociedad actual bajo un sistema que requiere un tipo de sujeto adaptado dócilmente, sin resistencias, a las exigencias establecidas.

La educación se mira desde procesos estandarizados, desde la idea de un sujeto ideal, funcional a un tipo de sociedad, donde se miran unos niveles de aprendizaje que son evaluados de acuerdo a unos logros individuales (...) nos han dicho que la educación en su ideal, es un ejercicio de formación y de transformación de un conocimiento y un sujeto, pero cuando nos vamos a las prácticas educativas, uno se da cuenta que la educación se ha quedado corta en la transformación de ese conocimiento y del sujeto, porque se ha quedado más en una educación dirigida a lo cognitivo, donde cabe que las personas sepan un poquito de cada cosa pero que no le pregunten a ese conocimiento por qué existe (Ecolprovys, 2012f).

Esta reflexión se origina en un momento histórico de fuerte impacto del modelo económico sobre la educación y donde “la concepción denominada *neoliberal*, redujo las finalidades educativas a un puro presente, erigiendo al consumo y la satisfacción inmediata al sentido de la vida humana” (Puiggrós, 2013, p. 14). En este contexto, en palabras de Quiceno (2004), la educación se debate entre “ser una educación que busque los ideales del mercado, de las profesiones, de las necesidades o, por el contrario, es el proyecto de una liberación y una aventura de construcción de nuevas subjetividades” (p. 211).

Las condiciones de vida de la ladera de Cali, caracterizadas por la pobreza y los altos índices de violencia, dos impactos sensibles del modelo económico, tornan compleja la labor de educar y apostar por la transformación de sujetos y sociedades. Centrada en lo cognitivo y en

estándares de competencia, la escuela contribuye a una situación de opresión y su labor queda al mismo tiempo rezagada.

Nuestros hijos en las escuelas han vivido cosas que para mí son inauditas. Uno paga, está al día con el colegio y supuestamente uno los lleva a instituciones para que aprendan, y en vez de que aprendan cosas que realmente le van a servir en la vida, los muchachos corren más peligro dentro de estas instituciones que en la casa, porque se vinculan a pandillas, y entonces uno se pregunta qué está haciendo el Estado, qué está haciendo el gobierno, las instituciones, el rector, los profesores, las familias, la comunidad (Ecolprovys, 2012g).

Es así como los contextos educativos se han visto sobrepasados por las condiciones de vida de las familias: silenciadas en sus saberes por un conocimiento único y hegemónico, extrema pobreza y múltiples violencias. En este sentido, un hallazgo importante que arrojaron los conversatorios y entrevistas llevadas a cabo para esta investigación se refiere a la relación educación-condiciones humanas de vida, problematizada por las familias de Ecolprovys. Es Ana Arendt (1993) quien traza la definición de “condiciones humanas de vida” relacionada con la labor, el trabajo y la acción, entendiendo *labor* como el espacio del hogar, históricamente relacionado con la esfera privada, destinado al mantenimiento y reproducción de la existencia de los hombres, cuyas relaciones se han marginado del mundo de lo público. La *acción*, en términos de la acción social planteada por Arendt, es realizada por un agente que, a su vez, sufre los efectos de su acción, como actividad humana que necesariamente implica a otros y está dirigida a otros. Toda acción es social y contribuye a la transformación

de la sociedad, lo cual la hace una acción política; es a través de ella que los seres humanos expresan quiénes son y entran en interacción con la pluralidad humana (Castaño et al., 2007).

En este contexto, la reflexión construida por las familias de Ecolprovys destaca que la educación en la que fueron formados y se forman sus hijos e hijas está separada de la vida, por cuanto busca transitar el conocimiento científico más que cuestionar las formas de vivir y generar alternativas para transformarlas. Tanto la educación proporcionada por la escuela como por la universidad revelan esta separación.

La educación se separa de la vida ¿no? O sea, te educas supuestamente para afrontar la realidad, para relacionarte con el otro, pero sucede que en muchas ocasiones, los universitarios parecen que no fueran humanos, que no piensan que hacen parte de la misma comunidad, porque es tanta la educación, que ellos le comen cuento, se separan de la comunidad, y al separarse de la comunidad se separan de la vida, se separan del diario sentir –yo lo veo así–, del diario sentir con el otro, de su relación con el otro. (Ecolprovys, 2012f).

Por su parte, Puiggrós (2013) arroja algunas pistas para continuar con el debate y la comprensión de los conceptos educación-pedagogía, planteándolos como un campo donde se articulan las experiencias, los saberes y conocimientos:

La pedagogía y su objeto, la educación, en tanto campo de articulación de experiencias, saberes, conocimientos, conlleva a la indeterminación de límites precisos, comprende tanto a la sociabilidad como a la subjetividad como construcciones y producciones, en tanto contiene sentidos implícitos más o menos explicitados y está históricamente situada en una época, en una coyuntura o en un

orden civilizatorio. La multiplicidad y diversidad de sentidos alude a un campo compuesto por acciones plurales, estructurado por componentes en tensión y actores en posiciones pugnantes por alumbrar futuros visibles (p. 21).

Por consiguiente, retomando los aspectos claves planteados por Puiggrós (2013), no se pretende resolver la tensión entre educación-pedagogía, sino comprender su relación como un campo abierto, sin límites definidos, que abarca la subjetivación y producción de saberes, experiencias y acciones en una realidad concreta, en construcción permanente.

Durante el proceso de análisis se manifestaron otras tensiones, además de la expuesta sobre la educación y la pedagogía, esta vez relacionadas con el saber-conocimiento y la teoría-práctica, que por su importancia fueron abordadas para lograr una mejor comprensión del enfoque pedagógico de los procesos de formación y autoformación de Ecolprovys.

Tensión saber-conocimiento. Esta tensión aparece, en primera instancia, cuando se plantea que el saber y/o el conocimiento son iguales a información; una acepción común en la actualidad, donde es frecuente leer “sociedad de la información como sociedad de conocimiento”. Al respecto, Larrossa (2003) advierte que “no deja de ser curiosa la *intercambialidad* de los términos información, conocimiento, aprendizaje. Como si el conocimiento se diera bajo el modo de la información y como si aprender no fuera otra cosa que adquirir y procesar información” (p. 169). Este fenómeno se evidencia en los currículos escolares organizados en paquetes más numerosos y cada vez más cortos:

(...) en educación estamos siempre acelerados y nada nos pasa (...) los aparatos educativos también funcionan cada vez más en el sentido de hacer imposible que alguna cosa nos pase. Por el funcionamiento perverso y generalizado [del tiempo se

fortalece la triada] información-opinión-velocidad. Cada vez estamos más tiempo en la escuela, pero cada vez tenemos menos tiempo, ese sujeto de la formación permanente y acelerada, de la constante actualización, del reciclaje sin fin, es un sujeto que usa el tiempo como un valor, o como una mercancía, un sujeto que no puede perder tiempo (p. 172).

En este sentido, las familias mencionaron que los procesos de formación se desarrollan en la actualidad a través de niveles (primaria-secundaria-superior) que fragmentan el conocimiento y generan un ambiente donde el objetivo de la educación consiste en la información y memorización de contenidos universales, restringiendo la vivencia, creación y reflexión, en tanto es requisito cumplir con unas horas de clase para abordar los contenidos curriculares que el Ministerio de Educación exige. Otra característica de la sociedad actual, mencionada durante los conversatorios, es la preponderancia del consumo de productos de información en función de la capacitación para ser funcionales y productivos. “Hay una sensación de llenura que nos impide pensar”, que disminuye la relación con el otro, la naturaleza, el ser humano, la familia y la comunidad. El tiempo “se busca llenar de conocimientos sin hacerlos vida”.

Es semejante a la educación bancaria, que en palabras de Freire (1968) “se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar, mediante la acción de los hombres” (p. 72).

De acuerdo con este planteamiento, las familias expresaron la necesidad de problematizar las formas cómo se ha instalado el conocimiento hegemónico en sus creencias y

prácticas cotidianas, y es aquí donde los procesos de formación y autoformación de la organización transforman su mundo:

La formación occidental está afuera, y lo que promueve el proceso de formación es que haya un ejercicio de reflexión desde la experiencia, que se diga la opinión de cada uno, para poder validar esa opinión y construir ese saber (...) en Ecolprovys decimos que hay que acompañarnos desde las lecturas y de esos saberes intelectuales, pero no hacemos de esas lecturas el saber único. Lo que hacen la lecturas es llenarnos de más preguntas, cuando traemos otras experiencias, por ejemplo, a los otros filósofos, también lo que hacemos es mirar su experiencia pero nosotros no la miramos como forma única, empezamos a preguntarnos por nuestras experiencias propias. Ecolprovys lo que busca es eso, es posible pensar por sí mismos; lea, pregunte, cuestione, debata, converse con el otro, comparta y ponga en práctica (Jiménez, 2013) .

Esta entrevista pone de presente una diferencia entre los procesos de formación ubicados en el conocimiento “de afuera” y aquellos que hacen parte del saber construido a través de la experiencia; a este último corresponde la propuesta pedagógica de la organización comunitaria estudiada. En los procesos formativos de Ecolprovys, el conocimiento y la lectura son retomados para problematizar los contenidos y conversar sobre ellos de manera colectiva desde situaciones de vida, lo cual permite potenciar o despertar la conciencia y la acción.

En este escenario es preciso considerar, en palabras de Foucault (1996), lo que se comprende por saber:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que

adquirirán o no un estatuto científico; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso; un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (...) Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma (p. 306).

Bajo esta mirada, se podría mencionar que los procesos de autoformación y formación han asumido como reto retornar al saber cómo experiencia a partir de un proyecto de vida guiado por la ética; una perspectiva que, al no otorgar un lugar central a la verdad, es relegada del conocimiento científico. En este orden, lo pedagógico es, ante todo, un proceso de acompañamiento para agenciar la formación de subjetividades, donde los sujetos asumen posturas, actitudes de observación, opinión y construcción de propuestas sobre la forma de vivir en comunidad.

En este sentido, la pedagogía debe avivar subjetividades que promuevan el cambio de las condiciones humanas de vida sujetas a poderes y saberes únicos; retomar lo educativo a partir de la pregunta, invita a construir pensamiento creativo desterritorializado¹⁰ del campo epistemológico que configura el pensamiento científico:

Las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad son preguntas esenciales salidas de la cotidianidad, pues es allí donde están las preguntas. Si aprendiésemos a

¹⁰ Se hace referencia a salir de los campos de realidad predefinida por los determinantes económicos, sociales y políticos del saber como verdad absoluta.

preguntarnos sobre nuestra existencia cotidiana, todas las preguntas que exigen respuesta y todo el proceso de pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento comenzarían por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana (Freire, 1985, p. 72).

De esta manera, la construcción de saber a partir de lo cotidiano busca formas dignas de saber vivir y reafirman la existencia de diversos escenarios para construir pensamiento, más allá de la academia:

Ecolprovys ha construido saber desde lo cotidiano, desde empezarse a conectar con lo que ocurre y también de validar lo que somos; un amor propio, un empoderamiento de lo que yo soy como persona, pero también de lo que las experiencias han hecho de mí. Entonces, esos saberes se han ido construyendo desde la misma experiencia, desde la cotidianidad, desde el ensayo-error (Villegas, 2013).

Bajo esta mirada, el camino pedagógico emprendido por Ecolprovys se basa en la creación de pensamientos vivos, la construcción de saber a través de la conversación y la problematización del conocimiento a partir de la vida; una experiencia pedagógica que requiere analizar y cuestionar las lógicas a través de las cuales se construyen las relaciones de saber-poder, poder-saber:

Superar la situación opresora implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr a través de una acción transformadora que incida, sobre la realidad, la instauración de una situación diferente (...) La lucha no termina en reconocer la contradicción sino cuando existe el compromiso por liberarse (Freire, 1972, p. 37).

Los procesos de formación y autoformación de la organización comunitaria desarrollan, entonces, dos cuestiones fundamentales: el ejercicio de reflexión y problematización del conocimiento científico como pensamiento único, haciendo uso de la experiencia, y la expresión de la palabra y opinión de los participantes a partir de la noción de saber, construido en la cotidianidad, la reflexión y las prácticas de vida.

En este sentido, el saber, como elemento fundacional de la pedagogía vivencial, cimienta los procesos de formación y autoformación de Ecolprovys, en la medida que se despiertan, reconocen, construyen y generan saberes más que conocimientos. Al mismo tiempo, se instalan diferencias entre la pedagogía vivencial y el método científico basadas en las formas de construir y validar el conocimiento, como lo explica Foucault (1969):

Solo pertenecen a un dominio de cientificidad las proposiciones que obedecen a ciertas leyes de construcción; unas afirmaciones que tuvieran el mismo sentido, que dijeran la misma cosa, que fuesen tan verdaderas como ellas, pero que no nacieran de la misma sistematicidad, estarían excluidas de ese dominio (p. 308).

Es por esto que, cuando se conversó con las familias de Ecolprovys sobre cómo se construye y valida el saber, se mencionó que no existe un método, sino muchos. Los procesos de construcción pedagógica pueden leerse como un espiral donde la pregunta, formulada a partir de un acontecimiento de la vida, es el punto de partida, el tema alrededor del cual se conversa y otorga la palabra para volver al mismo punto una y otra vez. Este regreso, sin embargo, se realiza en un nivel diferente, de modo que todo se ve con nueva forma, se genera conciencia y un cuidado de sí en relación con el todo.

Tensión teoría-práctica. Autores como Larrosa (2003) observan la presencia de esta tensión cuando:

Existe un cliché según el cual en los libros y en los centros de enseñanza se aprende la teoría, el saber viene de los libros y de las palabras y en el trabajo se adquiere la experiencia, el saber que viene del hacer, o de la práctica (...), cuando se redacta el currículo, se distingue entre formación académica y experiencia laboral (p. 172).

Una definición que se manifiesta en las reflexiones realizadas por los integrantes de Ecolprovys:

Recuerdo que leí que las escuelas tenían unas raíces ideológicas que provenían de cómo se utilizaba el tiempo libre. Cuando uno está niño le dicen “vamos a ir a la escuela” y se supone que ir a la escuela implica aprender cosas nuevas, aprender a utilizar los conocimientos y los saberes en otros espacios. Le dicen a uno “¡vaya a la escuela para que aprenda!”, entonces, digo yo, ese es el deber de la escuela: aprender a pensar, pero resulta que lo que uno hace es repetir. Los zapatistas decían que lo que hace repetir es que la escuela está basada en un modelo individual, uno se forma como individuo, con una serie de modales y valores muy individuales, pero no te enseñan a pensar, ¡poder pensar, eso es lo que uno quisiera!, que la escuela le permita a uno tener esos espacios de reflexión, de preguntarse, espacios de despertar frente a ciertas situaciones de la vida que uno desde pequeño debería preguntarse, resulta que la escuela no lo hace (Jiménez, 2013).

Se generó así una reflexión crítica sobre los procesos educativos que se desarrollan en la escuela como modelo educativo imperante; una problemática que las familias vinculan con

las condiciones del sistema político y económico en el que se encuentran, donde este tipo de situaciones y miradas relacionadas con la educación y la pedagogía funcionan al servicio de un ideal de mercado y conocimiento objetivo. Sin embargo, esta problemática no solo se manifiesta en el orden de lo escolarizado, sino en las propuestas de intervención de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales presentes en los territorios, barrios y familias-comunidades que generan un pensamiento de adaptación a las situaciones opresoras. Lo que pretenden los opresores, como menciona Freire en *Pedagogía del oprimido* (1972),

es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime, a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que a la vez permita una mejor forma de dominación (...) para esto utilizan la concepción bancaria de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista en que los oprimidos reciben el nombre de asistidos (p. 74).

De esta forma, las familias no solo hicieron lecturas de sus propias experiencias escolares, alrededor del ejercicio organizativo, plantearon que tienen diferencias con los procesos educativos implementados a partir de enfoques asistencialistas que naturalizan la condiciones de vida de pobreza, niegan el diálogo y la conversación y domestican la conciencia, inhibiendo el acto creador del pensamiento para la transformación. Por eso, en el abordaje del binomio teoría-práctica es importante plantear cómo el conocimiento que se genera debe servir para el mejoramiento de la práctica, encaminada a la transformación de la situación que oprime.

El proceso de autoformación y formación de Ecolprovys pretende acortar la brecha entre teoría-práctica, en tanto dicho ejercicio no está pensado desde la enseñanza-aprendizaje.

Como sostiene Walsh (2013), “la pedagogía y lo pedagógico no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza-aprendizaje y transmisión de saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados” (p. 29).

Este abordaje requiere otras formas de relación con lo pedagógico, que permitan explorar situaciones de vida a partir de las prácticas familiares y comunitarias, y generar así una apertura de actores, contextos y temas que sobrepasen la mera implementación de teorías existentes.

Comprensión del enfoque pedagógico

Después del rastreo de los puntos en tensión interpuestos en la comprensión de la pedagogía y educación, es pertinente retomar los planteamientos realizados por la teoría crítica, empezando por Giroux (2013) para quien la pedagogía está inmersa en relaciones de poder:

La pedagogía es una propuesta respondiente que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medio ambiente físico y social, generada desde una reflexión consciente, basada en la experiencia, que permite a los individuos tomar posturas críticas y transformar sus contextos (p. 15).

De esta forma, Ecolprovys identifica la existencia de una labor pedagógica en su proceso de autoformación y formación, entendiéndola como algo móvil, dinámico, plural y crítico frente a pensamientos únicos. Por su parte, la educación es definida como una práctica

política, social y cultural que plantea como principal objetivo el cuestionamiento de las formas de subordinación y el empeño por lograr la emancipación. En palabras de Freire (1980) la educación:

En la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora (p. 91).

La teoría de Freire reconoce que la pedagogía agencia *dialógicas* y la educación es crítica, en tanto lleva a cabo esas *dialógicas* de cara a las problemáticas que viven las comunidades. Cuando la plantea en los terrenos de la crítica, este autor disuelve la tensión entre la pedagogía y la educación, lo cual implica ver, juzgar y actuar siempre bajo la mirada problemática de la pregunta.

La educación se entiende, en sí misma, como parte de un contexto social y político que se problematiza, a su vez, en busca de una transformación de la sociedad en la que se vive. En este sentido, no solo tiene por objeto apropiarse de un conocimiento teórico-práctico, sino que procura resaltar su sentido ético y político para posibilitar la democratización de las relaciones, el acceso a los recursos, saberes, poderes y la transformación del ser y su contexto.

La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyan hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia que concuerden con el nuevo clima transicional (Freire, 1982, p. 89).

Por su parte, Mejía (2007) reflexiona lo siguiente:

El acto educativo nunca es neutro y que en la manera como se resuelve ya tiene una orientación precisa, y en ese sentido es entendido como una acción práctica (...) tiene en su horizonte no solo la transformación de las relaciones sociales educativas, sino la organización de los movimientos para la transformación de las relaciones sociales en la sociedad (...) la propuesta metodológica debe encarnar con formas que le permitan construir poder y empoderar a través del hecho educativo. Por eso su objetivo central es la construcción de un proyecto de sociedad justa y solidaria (...) con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible (p. 89 y 90).

En esta misma línea, Freire (1987) concibe la pedagogía como proceso de agenciar dialógicas con los oprimidos para provocar la concienciación de mirar la forma como se vive y el poder que existe en las fuerzas subjetivas que conforman las organizaciones comunitarias, para transformar las condiciones de vida. Esta relación entre pedagogía, organización y transformación social para la construcción de propuestas de condiciones de vida dignas, es uno de los planteamientos que se encontraron en el análisis de esta investigación respecto al enfoque pedagógico de los procesos de formación y autoformación. En esta vía, las familias de Ecolprovys han asumido el proceso pedagógico como posibilidad de generar conciencia crítica y pensamientos para la vida, que cuestionen las formas en las que viven y construyan formas distintas de comunidad que resignifiquen la palabra, la solidaridad, el saber y los afectos.

Es importante entonces retomar la educación popular para analizar la pedagogía como un proceso liberador de formas de dominación, que construye autonomía y transformación social, para lo cual es pertinente realizar una lectura de la especificidad de los procesos de organización, en tanto se concibe que la práctica pedagógica se da en relación constante a la práctica organizativa como posibilidad para la transformación de las realidades sociales. “Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Walsh, 2013, p. 29). De esta forma, en el desarrollo de la investigación se genera una relación entre pedagogía vivencial, organización comunitaria, transformación social, en tanto se crean y/o fortalecen saberes que transforman prácticas.

Como hemos dicho todos, la pedagogía es más acción (...) estamos hablando de la pedagogía y luego hablando de familias y salimos hablando de comunidad, pero es que la pedagogía va amarrada a eso, porque se da a partir de mi propia verdad y compartiéndola con otros, es una correlación que va con el otro sin pasar por encima de él, es mi convicción de lo que yo estoy sintiendo, lo que yo estoy haciendo; la pedagogía es un estilo de vida, es una forma donde yo dejo que el otro entre en mí con sus diferencias, pero sin dejar que ese otro me desenfoque de lo que yo traigo hoy, eso es lo que yo entiendo como pedagogía, es esa relación de mi propio ser, es mi propia vivencia con el otro, y de mis propias potencialidades, de mi propio poder (Ecolprovys, 2012f).

De esta manera, se considera que la pedagogía permite la existencia de vínculos entre sujetos para crear una forma de vivir en comunidad y una sociedad que dignifique la vida. La

acción se convierte entonces en una reivindicación que cuestiona y transforma las relaciones desde entornos íntimos como la familia, hasta contagiar lo comunitario y crear una red de construcciones comunes. En este sentido, Puiggrós (2013), citando a Dewey, advierte la inclusión de dos aspectos en la definición de pedagogía:

Por un lado, la dimensión ética como inherente a este saber, pero por otro lado, ésta cobra legitimidad en la medida en que se vinculen con efectos prácticos, en realidades específicas, lo que en nuestro planteamiento significa que sea un saber histórico y socialmente construido y situado, lo cual lo torna inmanente y relacional (p. 26).

Retomando los dos aspectos mencionados por Puiggrós (2013), se observa que el ejercicio pedagógico planteado por la organización comunitaria Ecolprovys aborda y profundiza una dimensión ética, en tanto cuestiona, problematiza y reflexiona permanentemente con las familias sobre sus condiciones de vida, permitiéndoles confrontarse consigo mismas y reconocer sus saberes a través de la construcción colectiva y la circulación de la palabra. Así, realidades subjetivas, familiares y comunitarias construyen pensamientos y prácticas de resistencia para la vida. Este ejercicio ético y político pretende despertar los saberes que existen como potencia en el mundo de los sujetos y las familias-comunidad, a través de los cuales buscan “ser pensamiento vivo”, comprometido con sentir los mundos como horizontes de posibilidades, donde la verdad deviene en los acontecimientos que hacen parte de su cotidianidad:

Entonces, nosotros nos preocupamos por pensar y el pensamiento encuentra sentido a través de la palabra, a través de conceptos, pero hay que jugar con los conceptos, y volverlos vivos (...) cuando te ayudan a aclarar tu existencia ahí está el pensar, pero es

que el pensar viene, no se impone, el que piensa provoca que venga el pensamiento.

¿De dónde viene el pensamiento? De conversar, porque son ideas, trazos, el pensamiento son trazos. (Ecolprovys, 2012d).

Es a través de estos ejercicios éticos y del proceso de despertar saberes a partir del diálogo sobre los acontecimientos cotidianos de las familias, que transcurren los actos pedagógicos del proceso de formación y autoformación de la organización comunitaria Ecolprovys. La observación evidenció que los ejercicios de reflexión sobre las condiciones humanas de vida a través de los sucesos cotidianos, involucran el sentir y pensar en diálogo con los otros, y permiten que las familias piensen y construyan organización social para la transformación de las subjetividades y las prácticas familiares-comunitarias.

La pedagogía no puede ser vista ya como espacio neutro o a problemático de desarrollo o de mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la manera de autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza el autocontrol, la autorregulación, etc., sino que produce formas de experiencia de sí, en la que los individuos pueden devenir sujetos de modo particular (Larrosa, 1995, p. 291).

La construcción de pensamiento que se lleva a cabo a través de los procesos pedagógicos, se realiza a partir de los saberes y la acción-reflexión del mundo en el que se vive con el fin de transformarlo, no solo como acto individual (auto) sino como acto colectivo, por ello implica, como lo menciona Walsh (2013), “engendrar atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de

poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (p. 33).

Este tipo de pedagogías traza caminos para leer críticamente el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad (Freire, 1987), a la vez que aviva el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanón en su momento (citado por Walsh, 2013). Pensar la transformación familiar-comunitaria, requiere entonces pedagogías entendidas de manera múltiple como algo dado y revelado, que hace:

Abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser (...) Pedagogías que convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización (Walsh, 2005, p. 29-30).

Podría mencionarse que en la pedagogía, comprendida como un continuo ético afectivo de los sujetos y sus realidades, que al problematizar sus contextos y emprender caminos de autoformación y formación a través del reconocimiento de los eventos sucedidos y vividos, se fabrica, inventa, construye y reconstruye una forma autónoma de vivir.

En este sentido, el ejercicio pedagógico de los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys responde a un enfoque filosófico y vivencial que retoma los saberes cotidianos y construye pensamiento a partir de la reflexión, la experiencia y los acontecimientos

familiares-comunitarios que generan prácticas y transforman modos de vivir. De esta forma la vida se vuelve central en tanto experiencia misma; escenario para reconocer las condiciones humanas de vida de las familias de los sectores populares (extrema pobreza, violencias, exclusión, entre otras), no como determinantes, sino como condicionantes de la existencia humana. Así mismo, se hace notorio el énfasis en la voluntad de poder como fuerza de existir y en el saber que retorna a lo cotidiano y los pensamientos para la vida, confrontando y/o cuestionando el pensamiento único y hegemónico.

A la luz de los hallazgos mencionados, la propuesta pedagógica construida por Ecolprovys está enraizada en la vivencia, en la inquietud de sí, en la conversión¹¹ de las subjetividades y las realidades en las que están inmersos los sujetos, es decir, en la acción de tejer la palabra vital, transformadora de subjetividades y mundos de las familias-comunidades en el ejercicio ético y político de la amistad de-constructora de normalidades y vidas mercantilizadas.

La pedagogía vivencial en el proceso de Ecolprovys y sus referentes

Los sujetos que hacen parte de esta investigación identificaron la pedagogía vivencial como motor de los procesos pedagógicos relacionados con los ejercicios de autoformación y formación de Ecolprovys:

11 Se trata, en este caso, de un cambio de concepción mental, que puede ir desde la simple modificación de una opinión hasta la transformación absoluta de la personalidad. La palabra latina conversión corresponde, de hecho, a dos términos griegos de diferente sentido, por una parte *epistrophe*, que significa “cambio de orientación” y que implica la idea de un retorno (retorno al origen, retorno a uno mismo), y por otra *metanoia*, que significa “cambio de pensamiento” (Hadot, 2006, p. 177).

Es pedagogía vivencial porque parte de las experiencias, del diario vivir, de la cotidianidad, y es pensamiento vivo, porque no se queda en espera ni quietud, porque la vida es cambio, mutación, está en constante transformación (Villegas, 2013).

(...)

Es un proceso permanente de los sujetos familiares-comunitarios que, frente a una situación vivida o acontecimiento, deciden darse un lugar ético y político, a través del retorno a la voluntad de vivir y de la palabra-acto, construyen propuestas colectivas comprometidas con lo que dicen y hacen (Ecolprovys, 2012e).

Para el proceso organizativo, la comprensión de la pedagogía vivencial tienen características importantes: el sujeto de formación es la familia-comunidad, quien genera pensamientos a partir de la lectura de sus acontecimientos o experiencias, reflexiona y problematiza sus formas de vivir y se dispone a construir otras formas de ver, sentir, pensar y actuar en el mundo. Cuando se conversa sobre los referentes vivenciales presentes en la pedagogía, se plantean las siguientes aproximaciones, abordadas a partir de la teoría y los elementos que las familias de la organización proporcionan:

La vida. Durante la investigación pudo apreciarse que al plantearse el concepto *vida*¹² es conveniente, para ubicarla en el terreno de la pedagogía, distinguir, como lo menciona Esposito: “una vida cualificada (*bíos*) y una vida biológica (*zoé*) común a todos los vivientes”; un concepto ampliado por Agambe (2001) de la siguiente manera:

¹² Según lo menciona Lynn Margulis (1996), las características de la vida son COEXISTENCIA, lo vivo está en interrelación, en conexión, y en interdependencia para existir; HOLARQUÍA, antes que jerarquías, es relación de cooperación, y AUTOPOYETICA, la vida se auto produce.

Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoe*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses) y *bíos*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo (p. 13).

En primera instancia, lo vivencial se relaciona con la vida, siendo el *bios* un concepto fundamental para la pedagogía vivencial, en tanto expresa un tipo de relación y construcción permanente que reasume el sentir y otorga a la existencia un sentido de vida, una filosofía que entiende la pedagogía como ejercicio ético encaminado a la potenciación del sujeto y la construcción de formas de vivir. *La zoe*, por su parte, se plantea como expresión de las condiciones materiales de la existencia humana y no humana; con relación a la pedagogía aporta a la reflexión de situaciones concretas para la existencia, en tanto posibilidad de confrontación con los estilos de vida que se promueven solo para la satisfacción de las necesidades biológicas.

Nosotros decimos cómo vivir, ¿por qué? La existencia y la experiencia se dan en lo concreto, tenemos que preguntarnos también qué es experiencia, qué es ocuparnos, qué es existir. Porque uno existe no de cualquier forma, nosotros decimos “una cosa es vivir la vida biológicamente y otra cosa es vivir la vida con gozo”. Entonces, aquí estamos preguntándonos es ¿cómo vivo?, ¿qué soy?, ¿qué estoy haciendo para ser libre? (Ecolprovys, 2012d).

Se pudo apreciar en esta investigación que cuando se retoma el concepto de vida (*bios-zoe*) con relación a la pedagogía, se hace referencia a un ejercicio ético de reflexión de los

acontecimientos vividos por las familias (enfermedad, muerte, amor, violencia) y las comunidades (falta de agua, vivienda digna) que permiten la construcción de sentido, preguntas o acciones que transformen o dignifiquen las formas de vida. A partir de este referente, se relaciona la pedagogía con las condiciones de vida, los contextos y realidades de los barrios de ladera, las situaciones de la ciudad y el país, el modelo económico y el sistema social y político que las familias enfrentan, preguntando permanentemente por las formas como viven y quieren vivir.

Siempre decimos en los conversatorios, lo que está al borde es la vida; es básicamente transformar ese pensamiento para que la vida siga fluyendo, para que haya otra forma para tratar al animal, para que haya otra forma de mirar una economía que realmente no llene bolsillos sino que permita las condiciones de equidad, donde la gente pueda vivir dignamente, que la salud no sea solamente para dictaminar un diagnóstico o formular unas pastas (Jiménez, 2013).

Este planteamiento sobre la vida conecta el concepto de pedagogía con la ética, pues la intención es construir un pensamiento propio que permita decidir sobre la vida, la familia y la comunidad. En términos de Quiceno (2003):

La formación, al querer que el sujeto deje de ser y busque ser otra cosa fuera de la educación, persigue crear una ética. Se está en la ética cuando el sujeto se plantea el problema de su propio ser y considera que se es el verdadero problema de la educación (p. 214).

Se trata de poner en el centro de lo pedagógico la vida, el ser, lo que se da y construye en la relación y acción con otros, donde la pregunta por desglosar “¿cómo queremos vivir?”

les otorga y/o permite reconocer a las familias-comunidades el poder para construir subjetividades y propuestas que mejoren las condiciones de vida:

Encontrar lo que somos cada uno como seres humanos, para construir una vida digna para cada uno, la construcción es individual que se hace colectiva para construir un sentido de vida propio, no impuesto por el gobierno, o la iglesia, o la educación, para un mejor vivir de los que estamos en el proceso, se integra cuerpo, mente y espíritu para fortalecer el ser (Tunjo, 2013).

Posteriormente, se puso en evidencia que el ejercicio pedagógico ha permitido despertar un pensamiento frente a la vida y al cómo vivo, que genera la construcción de prácticas para la transformación, en las cuales la relación pedagogía-organización-transformación social contenida en el proceso de formación y autoformación, reconoce situaciones específicas como la alimentación, abarcando reflexiones críticas sobre la negación de la vida, las imposiciones de la sociedad de consumo y el cuestionamiento de las prácticas cotidianas.

Las críticas de Ecolprovys me han permitido descubrir que hay unas condiciones de vida terribles que me excluyen, pero a su vez, que en esas prácticas de vida hay un saber que hemos despertado; hemos despertado identificando que la forma de alimentación que tenemos en la zona ladera, no dijimos nosotros como la queríamos, Coca cola y caldo Knorr, dicen cómo se alimenta. Entonces, las prácticas de Ecolprovys están diciendo o me están preguntando por la vida, y la pregunta no es solamente en su territorio, pregúnteselo al mundo entero (Jiménez, 2013).

Esta relación con la vida no se manifiesta solamente a partir de una mirada individual o de un tema a desarrollarse en el espacio del conversatorio, sino que está presente en procesos que van más allá de los ejercicios organizativos, para ser pensados con relación a la familia, la comunidad y la construcción de sociedad.

La pedagogía vivencial es construida a partir de las vivencias cotidianas que se hacen en la práctica, lo digo siempre a partir de mis hermanos. Como mujer construyo con mis hermanos, cómo convivimos y cómo salimos a flote, no es solo la filosofía de un grupo, donde se hace un discurso, sino lo práctico en la familia. Podemos hablar de valores y no somos capaces de hacerles valer en la casa. Pensamiento vivo es fuerza, coherencia, lo hago no obligada sino porque me nace hacerlo, no lo hago por intereses políticos o de ganarme algo. Es la vida cotidiana de cada uno y cada uno tiene la propia construcción en la casa, en su cotidianidad (Tunjo, 2013).

Cuando el proceso de formación y autoformación de la organización comunitaria de Ecolprovys plantea la pedagogía vivencial, se genera, en primera instancia, una conexión entre la vida y la experiencia. Esta última remite a lo que sucede, se compone y genera “entre” – sean estas personas, subjetividades o situaciones– y se transforma, en tanto relación, a ambos: “Lo que sucede ‘entre’, la relación y la mediación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media, es lo que los dispositivos pedagógicos producen y capturan” (Larrosa, 2003, p. 327).

(...) Cuando uno abre los ojos, cuando hay reflexión crítica sobre lo que se está viviendo; Ecolprovys me dijo, me hizo reflexionar que no vivo por vivir, no como por comer, ¿por qué temer a la muerte si ella misma está en la vida? Comprender eso nadie

me lo inyecta, mi proceso puede durar toda la vida y no entender. Yo observé despacio qué era Ecolprovys, me demoré cuatro años para abrirme a una posibilidad, cuando me permito a mí misma, abro mi corazón y me abro, no solo a una verdad, sino a la posibilidad de vivir (Tunjo, 2013).

Los procesos de autoformación y formación desarrollados a partir de un enfoque pedagógico, que retoma la experiencia como referente, permiten emprender el camino mencionado por la entrevistada: la travesía hacia “otra cosa” y, a su vez, hacia sí mismo, marcada por la incertidumbre, la atención, la escucha, la apertura, la disponibilidad, la sensibilidad, la “vulnerabilidad- ex/posición” que posibilitan leer las vivencias para reflexionar, expresar, actuar, transformar y construir propuestas colectivas familiares-comunitarias. Al respecto, Larrosa (2003) plantea que:

La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia “eso que me pasa”. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (p. 91).

Para que se entienda mejor el sentido de la expresión “*no es lo que hago, sino lo que me pasa*” el autor menciona las formas de abordar la experiencia:

La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión (...) Por tanto el logos del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia. En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización (Larrosa, 2003, p. 91).

En este sentido, la experiencia no es el paso siguiente al saber, ni está sumida en la diferenciación teoría- práctica, así las cosas, es a partir de lo que les ocurre a los integrantes de Ecolprovys, de sus experiencias vividas y su decisión de asumir los acontecimientos de la vida con coraje-voluntad de poder, que se generan los procesos de formación para la vida.

La experiencia como posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirarse más despacio, escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles (...) cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los

demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, p. 174).

En esta dinámica, en los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys, la experiencia pasa por la escucha, por darse tiempo para encontrarse y conversar sobre lo que le pasa a cada uno, a partir de la pregunta que mueve la palabra. Pero, a su vez, permite el gesto, el silencio, el llanto, la alegría de sentir al otro, la posibilidad de acompañar, de ocuparse de sí mismo y de la vida.

Escucharse, retornar la palabra y reivindicarla como forma de expresión y construcción, tiene el efecto de despertar; cuando escucho al otro y me conecto con la palabra del otro empiezo a tejer con esa persona y ese diálogo empieza a generar otras cosas. Entonces, cuando conversamos, escuchar a las compañeras permite escucharse uno mismo a partir de las experiencias, es el proceso de reivindicar la palabra, de convertirla en pensamiento, de despertar pensamiento (Villegas, 2013).

Se despierta pensamiento al reconocerse en experiencias de vida que generan reflexión, preguntas y acciones que trascienden el espacio del conversatorio y se llevan a las familias o se quedan en las subjetividades de quienes participan.

Uno de los aportes es la espiritualidad, porque no se trata de creer en Dios o la Biblia, sino de la espiritualidad como un estilo de vida, de sentir, de no ser indiferente frente a lo que ocurre y frente a mi propia vida, vencer miedos. Yo viví un proceso físico duro y de confrontación que me puso al límite, en estado de alerta y creo que si no hubiese tenido la experiencia de formación con Ecolprovys, hubiese sido más difícil asumirlo y vivirlo, yo logré entender eso a través de Ecolprovys, la enfermedad te llegó, llegó esta

situación física a tu vida, es también para que te mires y confrontes, ya tienes las herramientas y hay que ponerlas en práctica. Entonces, también se trata de debatir muchos pensamientos con los que uno venía (Villegas, 2013).

La experiencia supone entonces un acontecimiento que afecta la cotidianidad, el sentir, los pensamientos, las acciones y, por ende, requiere subjetivación, reflexión y transformación sobre la manera de ver el mundo. Como afirman los integrantes del proceso: “La experiencia es sentir, es exponerse, existir, es eso. Existir es exponerme, es sentir lo que hago” (Ecolprovys, 2012d). En este sentido, se requiere de un sujeto que le dé el carácter subjetivo a la experiencia, un sujeto pasional que se exponga, que retome su existencia. Para el caso del proceso de formación desarrollado por Ecolprovys, se menciona que el sujeto de la experiencia es la familia-comunidad.

La experiencia de sí se da desde el verse, el expresarse y el narrarse. La experiencia de sí se constituye al interior de aparatos de producción de la verdad, de mecanismos de sumisión a la ley, de formas de autoafección en la que uno mismo aprende a participar ex-poniéndose en las miradas, los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros (Larrosa, 2003, p. 327).

Se organizan así procesos de pedagogía vivencial con los cuales se busca que las familias generen una experiencia de sí, para la transformación de las relaciones en los contextos familiares-comunitarios, y prácticas de resistencia encaminadas a construir mejores condiciones de vida. Larrosa advierte la necesidad de verse y narrarse para que ocurra la experiencia de sí, aun cuando este proceso no se da en condiciones óptimas, sino en puja y tensión, cuando las familias se exponen a decir su palabra y sus propuestas:

Se va generando otro proceso que te dice “bueno ya lo dijiste, lo pensaste, entonces actúa”, va en esa lógica: reflexionar, pensarse, expresarse, pero también actuar como una praxis; acción-reflexión-acción, el proceso de formación ha permitido eso y tejer con otros afectos, es conectarse con la historia de vida del otro, de la otra, es conectarse con esas situaciones que de una u otra manera no podemos dejar allá. En la escuela suele ocurrir esto, estamos en una burbuja y lo que ocurre allá, lo dejamos allá. Después, cuando uno está en la universidad trabajamos desde cosas tan abstractas que a veces uno se pregunta ¿cómo llega esto a la vida? (Villegas, 2013).

De acuerdo a lo que plantea la entrevistada, el proceso de autoformación-formación implica palabra-pensamiento-acción o reflexionar, pensar, expresar y actuar. Así mismo, en el encuentro con otros a partir de sus experiencias e historias de vida, se van construyendo afectos, discursos y lugares comunes que permiten ubicarse en la vida y para la vida, en tanto conectan la pedagogía con efectos prácticos situados en realidades específicas.

La palabra en la construcción de saber. Otro referente constitutivo del proceso de pedagogía vivencial llevado a cabo por la organización comunitaria Ecolprovys, está relacionado con la palabra como generadora de acción y saberes. Al respecto, una de las entrevistadas reflexiona:

Escucharse, retornar a la palabra, reivindicarla como una forma de expresión y construcción, tiene el efecto de despertar pensamiento; cuando yo escucho al otro y me conecto con la palabra del otro, empiezo a tejer con esa persona y ese diálogo empieza a generar otras cosas. Cuando conversamos, escuchar a las compañeras permite

también escucharse uno mismo, sobretodo porque se parte de las experiencias (Villegas, 2013).

El retorno a la palabra para construir saber a través de la pedagogía vivencial, cobra importancia en un contexto donde ésta ha sido inhibida debido a la precariedad económica y la desconfianza por la conversa, el encuentro con el otro y la organización comunitaria como escenarios que permiten transformar las realidades de los sectores populares.

El sistema nos ha dicho que no tenemos saber, pero Ecolprovys nos ha enseñado, a partir de los encuentros y conversas, a reconocer que tenemos saberes; saberes de siembra, por ejemplo, que no requieren títulos, que no son impuestos, saberes prácticos, que están impregnados de una fuerza de sanación y pueden generar la capacidad del cuerpo para sanar sin medicarse. A veces desconocemos nuestros propios saberes por vergüenza (Tunjo, 2013).

En este sentido, las familias que participan en la experiencia organizativa, mencionaron que el proceso de formación y de autoformación ha permitido reconocer los saberes propios como aspectos importantes para la vida, aun cuando no eran reconocidos, ni siquiera por ellos mismos, como “saber”: “Pienso que en Ecolprovys el saber se ha construido desde el hablar, a partir de lo cotidiano, es empezar a rescatar eso que sos, esas experiencias con las que cada uno y cada una vienen” (Villegas, 2013).

De esta manera, en los procesos de autoformación y formación, los saberes se generan en el mundo cotidiano, en la relación entre lo que se dice y lo que se hace; aparecen y se construyen a través de la conversa y la dinámica de identificar una situación para elegir una alternativa autónoma a las predefinidas por las estructuras de los poderes dominantes. Como

lo plantea Hadot (2000), “el saber no es una serie de proposiciones, una materia abstracta, sino la certeza de una elección, de una decisión, de una iniciativa, el saber no es un saber a secas, sino un saber-lo-que prefiere, luego un saber vivir” (p. 4).

En este contexto, el saber que se despierta o construye a través de los procesos de formación de Ecolprovys está enfocado en el saber vivir. Para esta propuesta organizativa, el hogar, la familia y la comunidad son territorios surcados por poderes agenciadores de saberes que se instalan como realidades únicas, expresión a su vez de saberes prácticos vitales que les han permitido interpretar y crear y que, al retomar la palabra, pueden visibilizar sus propuestas de saber vivir para transformar los condicionamientos de vida que los oprimen. Es en este proceso donde la pedagogía vivencial adquiere sentido:

Lo que hemos buscado en el caminar de Ecolprovys es pensar por sí mismos, queremos que se despierte el pensamiento. Yo creo que, principalmente, lo que estamos haciendo es despertar el pensamiento para la vida y, además de eso, que la gente pueda dar opinión y con esa opinión tener un argumento válido para mirar y leer la realidad social, política, educativa y familiar (Ecolprovys, 2012g).

El ejercicio pedagógico vivencial que se desarrolla en los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys pretende despertar pensamientos para la vida, para que las familias generen reflexiones sobre las situaciones que suceden en la vida cotidiana y, de esta manera, tomen decisiones que potencialicen las formas de vivir, hagan lecturas sociales y políticas que no solo transformen su pensar, sino también su hacer y las situaciones que los oprimen.

Validar la opinión es casi producir un saber (...) A mí el proceso de auto formación se me ha convertido en eso: uno conversa de un tema y esa conversa logra, con la palabra

del otro, darle validez a una opinión y esa opinión, para mí, se queda en el común de la gente, la gente comienza a sentirla, a saborearla, a saberla, a cogerla; no es una opinión abstracta, sino que parte de la experiencia de la gente, entonces se vuelve un saber que la gente puede manejar, la gente pueda explicar ¡qué es la resistencia!, ¡qué es sembrar para la vida!, porque lo ha vivido y porque también lo ha conversado con el otro, es una palabra, un concepto cercano. Yo pienso que validar la opinión es una forma muy importante de producir un saber, no cualquier opinión, como hemos dicho (Jiménez, 2013).

Estas formas de construir saber, de darle lugar a la palabra en la familia y la comunidad, ha generado un pensamiento y un discurso colectivo producto de la conversa, la experiencia y las prácticas organizativas, como relata una de las entrevistadas, a propósito de los aportes que la pedagogía vivencial ha hecho dentro de la organización comunitaria:

Cada vez que Kevin nos cuenta su experiencia se ha transformado, ya no solamente es él como persona, arrastra todo el saber colectivo de la propuesta, todo lo que ha aprendido aquí. En la experiencia es donde podemos validar y lo que se hace es llevarla a la familia; entonces cuando nos cuenta la experiencia, yo siento que él no está actuando solo, él está actuando gracias a todas esas experiencias que ha vivido en Ecolprovys, casi que nos volvemos seres colectivos. A Margarita también la siento igual en el discurso, cuando habla no es solo a manera individual, no habla solo de ella, sino que se ha llevado una experiencia que ha permitido que enriquezca cada palabra, ella tiene un argumento muy fuerte y siento que, cada vez que habla, es gracias a toda una experiencia cargada de saberes. Yo creo que eso es lo que ha

permitido la pedagogía vivencial, usted aprende, despierta el pensamiento pero ya no es un pensamiento individual, no solamente para usted, incluso la misma palabra del ser, nosotros nos preguntamos por el ser, o exploramos ese ser que cada uno es, pero ya no es individual, ese ser es una propuesta colectiva. Me parece que eso es muy importante (Jiménez, 2013).

Así, el discurso pasa a ser colectivo cuando logra transformar al sujeto y su subjetividad, cuando ha sido afectado por la historia y la palabra del otro, cuando se logra involucrar a la familia a través de mingas, trueques y conversatorios; de esta forma se hace un ejercicio para el ser a partir de una perspectiva ética y política que construye propuestas colectivas.

Las palabras producen sentido, crean realidad, y a veces funcionan como potentes mecanismos de subjetivación, “yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y también en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamiento sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad o desde nuestra inteligencia sino desde nuestras palabras” y pensar no es solo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a los que nos pasa (...) y por lo tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros y ante el mundo en el que vivimos y el modo como actuamos en relación a todo eso (Larrosa, 2003, p. 166).

El autor menciona que las palabras determinan el pensamiento y son expresión del mismo; en esta medida, el pensamiento es lo que da sentido a lo que somos y a lo que nos

pasa. Por eso, en la relación palabra-pensamiento, resulta muy importante cómo las familias se narran, cómo construyen discursos y cuál es su actuar:

El saber es práctica de vida cuando es vivo, se ejerce, se realiza ¿si digo que estoy dignificando la vida cómo le voy a hacer daño a otro ser? A través de los actos me doy cuenta de los pensamientos de las personas: ¿cómo me comporto con los animales? ¿Cómo construyo la relación con el esposo, es una relación de placer para estar juntos, enfrentarse a la vida, hacer resistencia, para tomar las decisiones de convivencia? Que la práctica sea para la vida (Tunjo, 2013).

De esta manera, la palabra puede convertirse en acción y el pensamiento tornarse vivo; al manifestarse en una realidad que puede ser reflexionada, asumida y transformada el saber es práctico. Este ejercicio de reconocer la palabra como constructora de saber, ha sido un proceso gestado en la autoformación-formación, al tiempo que se generan afectos y encariñamientos que posibilitan que el gesto de los otros, y no solo lo que se dice, transforme el mundo de quien participa:

Compartir el saber es saber escuchar, no solamente las palabras, sino la sonrisa, los gestos, las miradas, el cuerpo, es un proceso de formación que no solamente se da desde la palabra. Con Ecolprovys lo que dice la otra persona no es solo las palabras que escucho, sino cómo me las dice, cómo las está disfrutando, si de pronto no quiere hablar de algo, eso también es una forma de palabra. Entonces la palabra, lo simbólico, el abrazo y las miradas hacen parte de los procesos de autoformación y formación (Arias, 2014).

De este modo, las familias reconocen que la palabra es verbal, es pre-verbal y desde ahí se construye un saber, que va más allá de la razón, relacionado con el sentir. Reivindicar la palabra como referente para la pedagogía vivencial y la construcción de saberes es potenciar la fuerza de lo colectivo para la transformación de las condiciones de vida, donde las familias comunidades reflexionan sobre la alimentación, el cuerpo, la enfermedad, las relaciones de pareja y asumen prácticas y decisiones en su hogar y comunidad, para generar propuestas sociales y políticas acordes con la vida.

Amor-pasión: “la posibilidad del acontecimiento”. El proceso de Ecolprovys habla de una pedagogía que retorna a la pasión como amor o amor-pasión: “La pasión menciona que lo vivo se da en la experiencia, en lo propio. No hay un método para el acontecimiento, se siente, la pedagogía vivencial evoca una voluntad de vivir, cuando das, cuando sientes” (Ecolprovys, 2011b).

Este referente enfoca la atención, no solo hacia lo que se sabe, sino a lo que se es, a “lo que nos pasa” producto de esa experiencia y de la relación con eso que nos pasa. Por eso, hace referencia a lo que pasa en el sujeto:

Sujeto como territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me *pasa*”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia (...) sea un sujeto pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece (Larrosa, 2008, p. 91).

En palabras de los participantes:

Reflexiono sobre mi propia vida y lo hago, no lo tomo prestado, tengo mi voluntad de vivir, comprometida conmigo misma, siembro porque quiero alimentarme sanamente y estoy comprometida con mi propia vida desde mi cotidianidad y no espero que otro lo haga (...) Esta decisión está relacionada con la idea de que “el pensamiento vivo es tomar sus propias decisiones y enfrentarse a los retos (...) eso es pensamiento vivo (Tunjo, 2013).

Así, los procesos de autoformación y formación plantean un ejercicio pedagógico llevado a cabo a partir del sentir, las relaciones, los afectos, el cuidado y un sentido del amor-pasión que hace alusión, de acuerdo a lo planteado por las familias, a la fuerza de transformar la construcción sociocultural aprehendida de cada uno, de su ser, y al reflexionar sobre la vida se asume lo “aprendido” como parte constitutiva de su cotidianidad, lo incorpora a su ser y genera compromisos con formas de vivir autónomas.

Se relaciona con vivir una experiencia de si, y en esta medida, sí “la experiencia es eso que me pasa ” significa entonces tres cosas: Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo; Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. Y tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a otro y de otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como otro sufrimos algunos efectos, somos afectados” (Larrosa, 2003, p. 93). Para que esto suceda, se requiere lo que Larrosa (2003) denomina principios de reflexividad, subjetividad y transformación. Sobre el “principio de reflexividad”:

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro

con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (p. 93).

Por su parte, el "principio de subjetividad" pone en primer plano la experiencia del sujeto teniendo en cuenta que la experiencia es siempre subjetiva: "se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo *le* pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones"(Larrosa, 2003, p. 90).

Finalmente, el "principio de transformación" es posible porque hay un sujeto sensible, vulnerable y abierto a su propia transformación:

a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia (Larrosa, 2003, p. 90).

En este sentido, la pedagogía vivencial de Ecolprovys se vale de los acontecimientos familiares- comunitarios para generar procesos de autoformación y formación, entendiendo el acontecimiento como aquello inesperado que mueve a la transformación subjetiva, para lo cual debe enfrentarse a los valores dominantes dirigiéndose hacia un posible colectivo:

La experiencia supone, ya he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2003, p. 89).

El amor-pasión se ejerce cuando las familias comunidades retornan a sí mismas como experiencia de sí, cuando viven lo que les acontece, bien sea una enfermedad, bien sea una hambruna, bien sea la muerte y, en la rigidez de saberes dominantes eligen y construyen acciones sobre sí mismas, para transformar la manera como hasta el momento les han dicho que debía vivirse la vida.

El sabio no puede llegar a ser otra cosa desde su propia conciencia o voluntad, no es desde su interior que se llega a otra cosa. Tiene que aparecer un acontecimiento, otro ser, un instante extraordinario en que se deja de ser. Como si se abriera un espacio en donde no era posible (Quiceno, 2003, p. 214).

Es por el referente del amor-pasión que los procesos pedagógicos problematizan y confrontan lo que otros (llámese familia, iglesia o Estado) han dispuesto para cada uno. Con este fin, se requiere un procesos de formación que sobrepase la intención de aprender sobre un tema o campo específico del conocimiento y genere conciencia a través de la transformación de prácticas y saberes que construyan pensamiento vivo, para lo cual se requiere, a su vez, desnaturalizar lo injusto, lo indigno, las concepciones de pobreza, del “no puedo” y generar propuestas de vida.

Todo esto no es otra cosa que el resultado de una cierta dis-posición del espacio, de una particular ex-posición de las cosas y de una determinada constitución del lugar de la mirada.

Por eso nuestra mirada, incluso en lo que es evidente, es mucho menos libre de lo que esperábamos. Y eso porque no vemos todo lo que la constriñe en el mismo movimiento en que la hace posible. Nuestra mirada está constituida por todos esos aparatos que nos hacen ver y ver de una determinada manera (...) Lo que determina la mirada tiene un origen, depende de unas condiciones históricas y prácticas de posibilidad y, por tanto, como todo lo contingente, está sometido al cambio, a la posibilidad de la transformación. Quizá el poder de las evidencias no sea tan absoluto, quizá sea posible ver de otro modo (Larrosa, 2003, p. 328).

En este proceso es necesario volver la mirada sobre sí mismo para articular la doble acción de transformarse a sí mismo y conocer el mundo para modificarlo y vivir dignamente, de acuerdo con Hadot (2006):

Sea cual fuere el aspecto bajo el que se presenta, la conversión filosófica conlleva siempre el acceso a la libertad interior, a una nueva percepción del mundo, a una existencia auténtica (...) El fenómeno de la conversión nos revela de una manera privilegiada la insalvable ambigüedad de la realidad humana y la irreductible pluralidad de sistemas interpretativos que se le pueden aplicar (p. 187).

Se plantea entonces que la pedagogía vivencial pone en situación al sujeto de la experiencia en la construcción de su verdad, lo cual implica unas transformaciones en el ser mismo del sujeto que van a permitir dicha construcción, un ocuparse de sí y de los otros:

Foucault pensó que la transformación del sujeto no debía dejarse como una experiencia que puede pasar o no [sino desde] una filosofía que opere como una pedagogía, pues lo que debe buscar es transformar el sujeto que escribe, lee, tiene experiencias. Esa es su definición de filosofía: el ensayo de transformación de uno mismo (Quiceno, 2003, p. 214).

Por ello, la pedagogía vivencial considera los procesos de formación desde una perspectiva crítica y filosófica. El referente del amor-pasión adquiere un sentido pedagógico, en tanto lo afectivo restituye el poder de la palabra y la argumentación, a partir de la pregunta ética y política por las condiciones humanas de vida, mientras la pasión, entendida como fuerza de decisión sobre la realidad que se vive, afecta y se deja afectar por otros mundos.

La educación es una liberación, la pedagogía, una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar al sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad (Quiceno, 2003, p. 213).

La transformación de la subjetividad es un elemento importante para los ejercicios pedagógicos que plantea Ecolprovys, pero ¿qué implica dicha transformación? La entrevistada menciona la construcción de lazos afectivos y la posibilidad de sentir como familia a quienes consanguíneamente no lo son:

Ecolprovys nos confronta y nos dice: es verdad que hay unas condiciones duras, pero mire qué hace con esa condición, ahí no se puede quedar. Lo otro es crear lazos afectivos y un sentir familia con aquellos que consanguíneamente no lo son, entonces un lazo afectivo permite que el proceso esté allí, no del amiguismo, hay un afecto, los

lazos que se tejen permiten que uno también se transforme, trascienda, que uno vaya más allá. Considero que ese ha sido uno de los aportes que ha hecho el proceso en mi vida (Villegas, 2013).

Otro aspecto importante abordado es cómo el referente del amor-pasión posibilita el reconocimiento de los afectos y la subjetividad a través de ejercicios pedagógicos para la transformación de los sujetos que hacen parte de los procesos de autoformación y formación: “La pedagogía busca devolverle a los afectos y la subjetividad el valor que ha pretendido negarle la modernidad: en sí, se aspira a reconocer la naturaleza y el alcance de los sentimientos, la intuición y la imaginación (Flórez, 2007, p. 169).

El conversatorio como arquitectura de la pedagogía vivencial

La oralidad es como un abrir surcos en el aire (...) pero un trazo sonoro en este caso, y un trazo vivo puesto que viva es la palabra dicha a viva voz (Larrosa, 2003, p. 50).

En el proceso de pedagogía vivencial llevado a cabo por Ecolprovys, el conversatorio, los huertos y la organización comunitaria son dispositivos pedagógicos, entendidos como el “lugar” en el que se constituye o transforma la experiencia de sí. Al respecto, en “cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo (...) siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma (Larrosa, 2003, p. 201).

Para los integrantes del proceso comunitario se trata de dispositivos pedagógicos, así:

(...) los huertos se convierten en dispositivos pedagógicos para seguir concretando esos criterios éticos, pero también para poner en situación a quienes están encaminados

en la propuesta de auto transformación. El festival del trueque es otro dispositivo pedagógico con el que cuenta el proceso, los conversatorios y encuentros con otras organizaciones son dispositivos o elementos que, en el proceso, se convierten en operadores de ese acompañamiento, entendiendo acompañamiento como saber poner en situación al otro frente al compromiso y la construcción de propuestas alternativas hacia a un mundo posible (Ecolprovys, 2012c).

En los conversatorios desarrollados para esta investigación se planteó la pregunta ¿qué es conversar?, dada la importancia de este elemento para la construcción de pensamiento. Las familias participantes expresaron:

El conversar no es una escuela, ni siquiera gira en el contexto del conocimiento, sino que es un ejercicio del pensamiento; cuando uno dice: “¡reflexiona sobre la vida, construye tu propuesta de libertad!”, lo que estamos diciendo es “cuida tu sabiduría, tu eres sabio, la sabiduría está en ti, la sabiduría es la que te va a posibilitar a ti construir esa forma de vivir la vida, pero no de cualquier forma” (Ecolprovys, 2012d).

Una de las características que tiene el conversatorio realizado en los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys es la ética, suscitada por preguntas que desatan la palabra, y esta relación con la ética posibilita que lo que suceda en el conversatorio se dé, de acuerdo a la situación de quien recibe, según su necesidad, su disposición y posibilidad de atender a la palabra dicha:

Se trabaja la pregunta y todos tienen la argumentación suficiente para empezar a debatirla, a cuestionarla, a preguntarla nuevamente. Yo creo que el conversatorio tiene un argumento muy especial y es que no se obliga, es decir, el conversatorio no está

ligado en un marco estrictamente académico, paso uno, hablamos de esto, paso dos, hablamos de esto, no te pone en un marco estricto. Lo otro es que, como el conversatorio se hace desde lo cotidiano y el nosotros, se puede decir que es afectivo, por ello el conversatorio nos acoge (Ecolprovys, 2012d).

La práctica de conversar llevada a cabo por Ecolprovys se plantea como cotidianidad y se construye con las situaciones que emergen a partir de la reflexión y la escucha; lo cotidiano deja de ser trivial, común, naturalizado, para visibilizar un saber que, a su vez, genera un poder, unas posturas que transforman las situaciones que los afectan. El conversatorio también posibilita “mover lo asumido como natural en la vida”, “genera remezones” a partir del ejercicio de una reflexión constante donde la palabra circula, se construyen opiniones y verdades propias, no una verdad normalizada por el poder hegemónico. Por eso, cuando se conversa:

No se trata de señalar al otro, sino de permitir que el otro se confronte y, de esa misma forma, me confronto; cuando uno está en el conversatorio se mantiene en confrontación, sin que nadie lo confronte a uno, sin que nadie le esté diciendo las cosas (Ecolprovys, 2012d).

Para el proceso organizativo de Ecolprovys el conversatorio tiene las siguientes características: “se hace a partir de la reflexión crítica y la confianza, posibilitando que el otro vaya y escudriñe en sí mismo, nadie lo hace, sino cada uno” (Olave, 2013). En este orden de ideas, se otorga valor a las experiencias, se exhorta a perder miedo al error y arriesgarse a exponer la opinión.

A mí [los conversatorios] me han confrontado demasiado, porque me han hecho reflexionar sobre mi vida y los conversatorios apuntan hacia la vida, hacia lo que estamos viviendo, a rescatar esa voluntad de vida que ya teníamos perdida o que ya habíamos dejado a un lado, es poder decir lo que yo siento ((Ecolprovys, 2012d).

Teniendo en cuenta los elementos propuestos por Ecolprovys sobre el conversatorio como proceso pedagógico para hacer circular la palabra desde una pregunta dirigida a una situación vital, es posible que emerja el pensamiento mediante la observación atenta del mundo de la vida cotidiana, crear una opinión, un discurso, una verdad propia no hegemónica, donde la conversión conduce a formas de existir acordes con la vida. De ahí que en la experiencia comunitaria se hable de conversación y no de diálogo.

Cuando se habla de diálogo (...) actualmente se utiliza como sinónimo de “discurso” o “propuesta”, pero no es este su sentido original. El origen filosófico de esta palabra se lo debemos a Sócrates, quien le dará el sentido de búsqueda de la verdad o liberación del alma. Del griego *diá-logos*, diálogo significa el encuentro entre dos logos o pensamientos que buscan alcanzar una idea mejor o superior (Saura, 2011).

Por su parte, la palabra conversar viene de la palabra conversari y significa “vivir, dar vueltas en compañía”. Sus componentes léxicos son: el prefijo con –completamente, globalmente– y versare –girar, dar vueltas (Anders et al., 2015).

Es en este sentido que las familias de Ecolprovys hacen mención del concepto de conversar, en el cual circula la palabra y la reflexión sobre los acontecimientos de la vida que permiten transformar las situaciones vividas y, a su vez, acompañar propuestas colectivas:

El pensamiento y el discurso de Ecolprovys se “introyecta” tanto que ya fue difícil dejar de vivir sin eso. Por ejemplo, a mí me molestan en el colegio mis compañeros, porque ya es tanto el discurso de Ecolprovys, tan de la cotidianidad que ya es difícil decir ¡no es que ya no hago parte de Ecolprovys!, y yo creo que las personas que han estado intermitentes en el proceso vuelven por eso mismo, por su discurso, por su accionar, pues Ecolprovys permite que las familias vuelvan y se conecten. Yo lo he sentido así, se han ido porque se han ido de la ciudad, pero se sigue tan “introyectado” que no se pierde; hay una comunidad, una autonomía, y hay una autoformación distinta a la de la capacitación, de hablar de un tema; sino que ese tema se aterrizó a la cotidianidad, caló, se metió tan en las fibras, en la cotidianidad, que ha permitido prevalecer, porque no ha quedado en el discurso. ¡Como cuando uno va a la universidad!, uno no viene a hablar del tema de la universidad a la casa, ¿si me entiende? Algo así (...) son temas tan cotidianos, tan filosóficos y cotidianos, que se puede poner como tema de conversación en la casa sin ningún problema y surgen comentarios que hasta son filosóficos, sin estar hablando de los filósofos, son tan filosóficos que son de la misma vida y son tan profundos, que no necesitas que tu hayas ido a la escuela de filosofía o que te hayas leído a cuanto filosofo hay (Villegas, 2013).

En consecuencia, la entrevistada plantea cómo el conversatorio, no solo se hace cuando las personas se encuentran reunidas alrededor de una pregunta-propuesta, sino que trasciende, es una diáspora que se multiplica cuando quien participa del conversatorio se deja afectar y lleva esa inquietud, esa reflexión, a la cotidianidad del hogar, de la pareja, de las situaciones vividas. En este sentido, los procesos de formación y autoformación se

desencadenan a partir de la disposición de las familias para conversar, escuchar, oírse a través de las experiencias de los otros, da pistas frente a los propios acontecimientos. En el encuentro con el silencio atento o el decir la palabra, se despierta el pensamiento que posibilita atreverse, proponer y vivir.

Para el desarrollo de los conversatorios, no se espera la llegada de un profesor u orientador (esto no significa que en el proceso de construcción de saber se requiera de otros), sino que se asume que todos tienen algo que decir con relación a las experiencias que se tienen y las reflexiones sobre lo vivido. Se requieren acompañantes que dinamicen los temas de los conversatorios y se expongan a pensar, conversar, compartir saberes y reflexiones, cuestionar las formas de vivir y las relaciones de saber-poder; que el sujeto descubra y asuma el reto de vivir la experiencia como posibilidad de ser de otro modo.

Aquí, todos tenemos algo que decir en tanto se habla desde las experiencias, de lo que hemos escuchado, de nuestras propias familias, eso que soñamos. ¡Si doña Lili no saca una frase de un autor, sino que saca su experiencia de la mañana con un colibrí, eso es tan hermoso porque hace toda una reflexión de ello! Eso desmitifica lo teórico, ella tiene otra clase de teoría, es la teoría de disfrutar hasta de un pájaro, de disfrutar de echarle agua y de mojar al colibrí, de escuchar los pájaros cantar, de vivirse ese momento y reflexionar sobre él. Eso es lo que marca la diferencia (Arias, 2014).

De esta manera, en el desarrollo del proceso pedagógico, conversar permite exponer la experiencia vivida a través de lo que sucede en el ser y su entorno (relaciones de poder-dominio, condiciones de vida, hambre y pobreza) y, en el acontecimiento presente, motiva a las familias a tomar elecciones con inteligencia. Dicha decisión está atravesada por un

ejercicio ético, donde el sujeto ubica una situación que le obliga a retornar a sí mismo y examinar las necesidades materiales profundizando en el poder potencial de lo creativo que subyace en la voluntad de poder.

Por otra parte, el conversatorio se desarrolla en cinco momentos: ritual, ubicación de la situación vital y/o acontecimiento, pregunta, desarrollo del conversatorio y retos.

Compartir. Ritual de apertura y disposición a la conversa, a través del cual se busca establecer una conexión entre la palabra y el ser, entre el tema y lo que nos pasa. Los participantes expresan al colectivo como “lo que se conversa” se lleva al hogar, al barrio o al trabajo:

Cuando se hace el compartir con la aromática siento las palabras, más allá de escuchar con la lógica y el significado de esa palabra, siento que es algo que están viviendo, y que lo que se conversa en el compartir ha sido algo de lo que se han apropiado o han retomado de otros conversatorios y lo están poniendo en práctica en la vida de cada uno, y la forma de devolver esa sabiduría es en el compartir. Cuando ese compartir se vuelve algo ritualístico como el ritual de la semilla, por ejemplo, o el ritual del trueque, se va grabando, en el chip de uno se va creando una creencia, entonces pienso que ese ritual sirve en la medida en que ha afectado esa forma de nosotros creer, esas formas de nosotros sentir y cómo ese sentir va afectando esas formas de vivir (Ecolprovys, 2012d).

El ritual se organiza a partir de dos elementos: la construcción de un “oráculo”, en el cual se ofrecen frutas, plántulas y otros elementos (agua, tierra, fuego) determinados de acuerdo al tema por desarrollarse en el conversatorio y un segundo momento en el cual se

comparten bebidas aromáticas elaboradas con plantas del huerto, en el cual se conversa sobre el elemental de la planta y circula la palabra a medida que la totuma va rodando.

Ubicación de la situación vital. Hace referencia a las situaciones vividas por las familias que afectan la cotidianidad o la posibilidad de vivir dignamente. Para identificarlas se requiere reconocer cómo se siente, cómo se expresa y cómo se vivencia dicha situación:

El proceso pedagógico está conformado por momentos de autoformación que se generan y se dan desde las experiencias vividas por la gente, entonces son experiencias vividas que están involucradas, en tanto buscan cuidar de la vida. Y esos momentos inician ubicando cuál es la situación que se está viviendo o la situación comunitaria familiar que se desea abordar y eso, obviamente, tiene que pasar por un acuerdo del colectivo, en este caso del Círculo de amistad ético (Ecolprovys, 2012g).

En el desarrollo de los procesos pedagógicos, la identificación de las situaciones vitales se realiza con el Círculo de amistad ético, que enuncia la problemática y propicia la reflexión y la pregunta, un elemento clave para ponerse en situación frente a un acontecimiento, darse la posibilidad de excavar la respuesta dentro de sí y crear propuestas colectivas.

La pregunta. El Círculo de amistad ético genera varias preguntas y, colectivamente, se escoge una que cumpla con las siguientes características: no juzgar, no definir, y no ser una pregunta cerrada. De esta manera, las familias pueden participar y exponer sus pensamientos y experiencias a partir de sus propias experiencias. Se pregunta con el fin de problematizar, para despertar pensamiento, no necesariamente para responder la pregunta. Por el contrario, del

conversatorio pueden resultar más preguntas, retomadas en otros conversatorios durante el trabajo con las familias o en los grupos comunitarios.

Desarrollo del conversatorio. Es el momento en el que se reflexiona y discute sobre la pregunta, “no se trata de enunciar, sino de perderle miedo a conversar, a escuchar, a dejarse provocar y retornar a la pregunta, a algo que estoy viviendo, motivado quizás por el tema o por lo que dijo el otro” (Ecolprovys, 2012d).

Entonces, mirando todo el conversatorio, yo converso ante todo con el existir, pero el conversatorio es también convertir, conversar es también convertirse ¿Por qué? Porque el conversar es sobre la existencia (...) y algo que caracteriza el conversatorio es que gira sobre la opinión, se opina sobre la experiencia (...) el conversatorio es eso, ¿pero quién tiene esa potencia de existir y de convertirse sin que se exponga? por eso el conversatorio te expone (Ecolprovys, 2012d).

Cuando se conversa no se buscan discursos elaborados, sino que los participantes sean profundos y críticos en sus análisis, a partir de la vida, la experiencia y la sinceridad:

El ejercicio vivencial de estar en Ecolprovys, lo que me ha aportado es el ejercicio de la *parresia*, de mirar la coherencia en el caminar, en el sentir, en el hacer y, sobre todo, preguntarse si la forma como yo vivo me hace feliz, me permite ser lo que yo quiero ser y no ser lo que otros quieren que yo sea (Ecolprovys, 2013b).

En este caso se va en busca de la sabiduría:

El saber tiene que estar en relación con la vida y un saber que esté en relación con la vida tiene que ser un saber que al momento de ejercerlo lleve a confrontarse, a

escudriñar y encontrar el poder que hay en él para emprender la lucha, por vivir una vida en abundancia y no en sobrevivir (Ecolprovys, 2013b).

Los retos. Son los ejercicios prácticos que se asumen de forma colectiva para transformar las situaciones familiares comunitarias, encargados de fortalecer el trabajo con las familias y el terreno organizativo. Es por ello que, conformar un saber en el proceso de Ecolprovys, no solamente está dado por la reflexión sino por el ejercicio de conversar y reflexionar, de tener claridad frente a una situación. Un concepto se vuelve práctico cuando las familias de Ecolprovys se exponen a formular una propuesta colectiva, y es ahí donde emergen las prácticas de resistencia, lo organizativo y/o colectivo.

Prácticas de resistencia familiares que transforman condiciones de vida de las comunidades de ladera



Pensar la pedagogía a partir de la relación entre organización social y transformación de las condiciones de vida de las familias-comunidades implica analizar las prácticas de resistencia realizadas a través del ejercicio de organización comunitaria y autoformación-formación de Ecolprovys. Para tal fin se estableció, en primera instancia, una relación entre los procesos pedagógicos y la acción organizativa, en términos de lo que Giroux (1983) denomina el valor pedagógico de la resistencia, el cual “se apoya, en parte, en las conexiones que hace entre estructura y agenciamiento humano por un lado y la cultura y el proceso de autoformación por el otro” (p. 36).

Bajo esta perspectiva, la trayectoria de los procesos de formación y autoformación de Ecolprovys parte de la lectura sobre las formas de vivir en la ladera a través de preguntas con carácter pedagógico vivencial alrededor del “¿cómo vivo?”. Al tiempo, las experiencias e historias de vida de los sujetos y el reconocimiento de los territorio de la ladera como campos de afectación y fuerzas, hicieron posible la comprensión de las relaciones desiguales de poder y la naturalización de los modos de vivir impuestos, reconociendo, como planteaba Freire, que los seres humanos están condicionados, mas no determinados por la realidad social.

En pocas palabras, el proceso te ha dicho (...) que estamos en un sistema y no podemos estar fuera de él, tendríamos que ser ermitaños (...) Entonces, se reivindica la capacidad de pensar, de decidir, de actuar, es un proceso de liberación y confrontación, es usted quien decide (...) Cuando la persona se niega a apostarle a un sistema de muerte, exclusión y consumismo, le apuesta a la vida. Por eso, de las confrontaciones que el proceso me ha generado a través de los conversatorios y las experiencias, la que

más reivindicado es la capacidad de decidir, es lo más político que hemos podido hacer, porque se trata de decidir cómo queremos vivir (Villegas, 2013).

Por lo tanto, relacionar los procesos pedagógicos con las prácticas de resistencias que generan las familias-comunidades, significa pensar la pedagogía políticamente; “leer críticamente el mundo”, como decía Freire (2004), “es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinversión de la sociedad” (p. 18).

Por ello, la desnaturalización de las condiciones de vida y el análisis sobre las relaciones de poder desiguales que históricamente han reproducido miseria, exclusión y violencia, como consecuencias y estrategias para el sostenimiento del *status quo* del sistema capitalista, llevaron a elaborar reflexiones alrededor de la pregunta “¿cómo queremos vivir?”, la cual generó la posibilidad de construir, en esa realidad concreta, pensamientos, sentires y acciones individuales y colectivas, que permitieran transformar las condiciones de vida de las familias-comunidad de los sectores populares de la ladera de Cali, al tiempo que replantearan la necesidad de construir una existencia colectiva con conciencia crítica en una realidad marcada por la sobrevivencia, posicionando así miradas y acciones de resistencia para la vida, frente a un sistema capitalista que destruye todas las formas de vida. Para ahondar en la definición de este modelo, Harvey (2013) menciona el predominio hegemónico “de los procesos de circulación y acumulación del capital a la hora de proporcionar y configurar las bases materiales, sociales e intelectuales para la vida en común” (p. 22) entre las cuales se incluye la mercantilización y privatización de la tierra, la supresión del derecho a los bienes

comunes y la explotación a gran escala de la naturaleza, donde el Estado, a través del monopolio de la violencia y la legalidad, respalda y promueve los procesos de acumulación y mercantilización de la vida social. Sin embargo, dentro de este sistema de opresión capitalista y patriarcal se crean tensiones y expresiones de resistencia, se plantea y reconoce el poder para decidir, pensar y forjar propuestas relacionadas con el cómo se quiere vivir.

Como resultado, la presente investigación permitió visibilizar cómo los procesos de autoformación y formación constituyeron un punto de partida para que las familias-comunidad pensaran en transformar las condiciones de vida, generando experiencias de resistencia, agrupadas en prácticas pedagógicas y organizativas, que reconocen en la cotidianidad¹³ un potencial político de transformación. Al respecto, Giroux (1983) relaciona los conceptos de resistencia y práctica, señalando la importancia de reflexionar sobre las relaciones desiguales de poder, y de promover acciones que problematicen y emancipen a la sociedad en la cotidianidad, para desarticular formas de dominación, explícitas o implícitas.

Para este autor el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, de contra lógica que debe ser analizado para revelar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de esas “formas de dominación inherentes en las relaciones sociales contra los que reacciona” (Giroux, 1983, pág 34-35). Se trata entonces de problematizar las condiciones desiguales de poder que se establecen en cualquier relación social y retomar prácticas concretas, desarrolladas por las familias- comunidad a través de un proceso de transformación en cual se asumen estrategias y propuestas, se crean subjetividades, realidades y formas de leer y actuar sobre el mundo. Sin embargo, estos ejercicios de reflexión y acción no pueden

¹³ Siendo en la cotidianidad donde se produce o se transforma la experiencia que las familias-comunidades tienen de sí mismas.

considerarse aislados de situaciones de pobreza y exclusión. Tal como se menciona en los conversatorios de Ecolprovys:

La resistencia no es únicamente una negación, es un proceso de crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso. Eso es resistir. Decir NO, constituye la forma mínima de resistencia. (...) Entonces aquí viene la resistencia, en el acto; yo puedo decir que no estoy de acuerdo con determinada política, pero eso no es suficiente para hacer que la resistencia produzca una transformación (...) Entonces, ¿qué transformación estoy generando con la resistencia, con mi resistencia y con la resistencia del colectivo? Hay que decir NO y hacer de ese NO una forma de resistencia decisiva (Ecolprovys, 2012c).

Las prácticas de resistencia en Ecolprovys se construyen como acciones intencionadas, cargadas de sentido y de una propuesta política y ética de vida que trasciende la negación para constituirse en un aspecto intrínseco de la vida, a partir de la conformación y consolidación de procesos organizativos. No se caracterizan por ser acciones aleatorias, ni un compendio de actividades, sino por la reflexión y acción permanente, continua, de retorno a sí mismo, decisión individual y colectiva para transformar las realidades sociales.

Resistir no es aguantar, las comunidades y las organizaciones sociales no resisten desde el aguante, no nos aguantamos ciertas condiciones, lo que hacemos es proponer, la resistencia tiene que ver más con un acto de decir que tenemos una propuesta. Nosotros miramos la vida de una forma y tenemos una propuesta para ello, cuando nosotros decimos que hay unas prácticas de resistencias creo que esas prácticas hacen parte de las propuestas de Ecolprovys. Estamos viendo el modelo de desarrollo, el

modelo económico, entonces ahí está la línea de *sembrar para la vida*, la experiencia *sembrar para la vida* es una propuesta para la ciudad, prácticas de resistencia con unas propuestas que nosotros hemos hecho para no aguantar las condiciones que no nos gustan de los modelos de vida, esos modelos del gobierno que nos están diciendo que la vida es así (Jimenez, 2013).

Conforme a los testimonios expuestos, las prácticas de resistencia están en relación con la construcción de propuestas para la vida y la posibilidad de generar condiciones para que estas formas de vivir sean reales para la familia-comunidad y se pronuncien, constantemente, ante la sociedad. En el proceso de Ecolprovys se identifica el ejercicio de una resistencia activa y creativa, que deconstruye y desaprende los modos condicionados de vivir y construye, colectivamente, nuevas subjetividades respecto a sus propias vidas y a la vida social, en un ejercicio de autoconciencia, dado que “las prácticas pedagógicas pueden tomarse como lugares de mediación en los que las personas simplemente encuentran los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y su autodeterminación o para la restauración de una relación no distorsionada consigo misma” (Larrosa, 2003, p. 272).

De hecho, las prácticas de resistencia se relacionan con las prácticas pedagógicas, donde Ecolprovys ha avanzado en la construcción de unos elementos reflexivos de autoconocimiento y autocrítica constantes basados en la propuesta de retornar a sí mismo, haciendo conciencia de la interiorización de las prácticas del proceso organizativo como parte constitutiva de unos estilos y modos de vivir, que están en permanente atención ante la vida y la realidad social y constituyen la construcción de un lugar:

Los ejercicios de resistencia para la vida no son simplemente una actividad, yo puedo ir a una minga y no volver, o puedo encontrarme con mis compañeros y no asistir a las reuniones, no conversar con el otro, entonces no estaría resistiendo. Puede pasar que uno vaya a una actividad aislada: me voy a la minga de los indígenas un día y al siguiente me voy a la minga de los sin tierra, ¡me vuelvo un mingero especialista! pero entonces no hay un ejercicio de continuidad, un ejercicio donde usted elabora un sentido de por qué va a la minga (...) la resistencia te implica que ocupes un lugar (Ecolprovys, 2012c).

Es así como en el proceso organizativo las prácticas pedagógicas permiten, como prácticas dialógicas, el desarrollo de nuevas subjetividades críticas que, a su vez, se constituyen en referentes éticos y políticos de acción de las familias-comunidad en la vida cotidiana, y posibilitan el des-ocultamiento de los múltiples condicionamientos de dominación y control que impiden o dificultan a los sujetos ser dueños de su propio destino, tener capacidad de decisión y orientar su sentido para la vida.

Tal como lo señala Giroux (1983):

El concepto de resistencia no debe transformarse en una categoría colgada indiscriminadamente sobre cada expresión de conducta de oposición. Por el contrario, debe devenir un constructo analítico y un modo de averiguar (*inquiry*) que es autocrítico (*self-critical*) y sensible a sus propios intereses, conciencia radical en aumento y una acción colectiva crítica (p. 35).

Lo anterior suscita uno de los elementos que caracterizan las prácticas de resistencia del proceso de Ecolprovys, relacionado con el desarrollo de acciones colectivas críticas que

logren trascender la mirada individualista, propia de un sistema que ha inculcado en los sectores populares la noción de la vida “como una lucha donde sobrevive el más fuerte”¹⁴. En este sentido, los procesos pedagógicos plantean una reflexión permanente sobre la vida misma, reconociendo su potencial de coexistencia, al tiempo que apuestan a la recuperación de relaciones colectivas, solidarias, de reconocimiento de los otros y de lo otro como seres dignificados.

En la relación entre resistencia y educación desarrollada por Giroux (1983) se plantea la necesidad de diferenciar entre conductas de oposición y hacer resistencia, en tanto “no toda conducta de oposición puede ser nombrada como un ejercicio de resistencia sino que requiere analizarse en tanto esta posibilite o contenga ejercicios, prácticas de emancipación, acciones colectivas críticas en el que las subjetividades, las relaciones se transformen” (p. 34).

La reflexión-acción sobre la vida cotidiana, el entramado de relaciones sociales y afectivas, el reconocimiento de las realidades sociales como dinámicas susceptibles de transformar, presuponen una reflexión permanente sobre las prácticas de resistencia construidas al interior del proceso organizativo, que subyacen en unas acciones específicas en la apuesta de vida por otros mundos posibles.

En conjunto se identifica cómo en la Ladera convergen múltiples factores dinámicos que conforman la realidad y generan afectaciones concretas (escasez de agua, de alimento de calidad y en cantidad para la población), que se traducen en acontecimientos y requieren revisar y contextualizar las prácticas para el agenciamiento humano. Lejos de ser pasivo, dicho agenciamiento reconoce las relaciones de afectación del sistema y las formas de

¹⁴ Frase usada por Ecolprovys.

resistencia llevadas a cabo por los procesos organizativos, lo cual implica problematizar permanentemente las condiciones de vida, identificar las prácticas de explotación y alienación del sistema y las relaciones desiguales de poder, así como reconocer el ejercicio del poder para la resistencia organizada, continua y dinámica.

El concepto de resistencia señala un número de supuestos (*assumptions*) y expresiones (*ideas concerns*). Primero, celebra una noción dialéctica del agenciamiento humano que describe correctamente a la dominación como un proceso ni estático ni completo. Concomitantemente, no se ve a los oprimidos como simplemente pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señaló la necesidad de comprender más profundamente las complejas maneras en que la gente mediatiza y responde a la conexión entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación y limitaciones (Giroux, 1983, p. 34).

Asumir la resistencia como un concepto para el análisis de los procesos de autoformación, formación y transformación significa comprender cómo las familias-comunidades mediatizan y conectan sus experiencias con las estructuras y prácticas de dominación y, a su vez, cómo las transforman en lo cotidiano, en lo comunitario, en sus discursos, prácticas y formas de relacionarse con la vida:

Las categorías centrales que emergen en una teoría de la resistencia son intencionalidad, conciencia, el significado de la palabra y la acción. Segundo, la resistencia agrega nueva profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Entonces, el poder no es nunca unidimensional, es

ejercido no solo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia (Giroux, 1983, p. 34).

En efecto, el concepto de poder es planteado como relación y no solo como ejercicio de dominación, siendo este un aspecto importante para el análisis de las prácticas de resistencia al interior del proceso de Ecolprovys. Al respecto, advierte Larrosa (1995) que “el poder es una acción sobre las acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto o, a veces, capturando desde dentro y dirigiéndolas, bien impulsándolas, bien conteniéndolas, activándolas o desactivándolas” (p. 321). Se trata de un poder con nuevas dimensiones que exigen nuevas formas de resistencia en las cuales se retome a la creatividad, la solidaridad y la organización social.

Bajo esta mirada, las familias-comunidad realizan en el proceso organizativo, día a día, un ejercicio de deconstrucción sobre los modos de vivir instaurados a través de los procesos de socialización humana en instituciones como la escuela, la iglesia, entre otros, que se constituyen en autoridad y condicionan las formas de ser y estar en la vida. Se busca así reflexionar sobre la realidad, cuestionar, replantear y asumir una postura de vida propia que transgreda la normatividad per se, y encienda la voluntad de vivir:

Cuando uno habla de hacer resistencia, necesariamente tiene que hablar de romper con la normalidad, con esa institucionalización de las cosas y de la vida (...) esto significaría romper con las reglas, con los hábitos cotidianos que no permiten construir una voluntad, una forma de vivir. Si hablamos de resistencia nosotros estamos en la creación, en lo innovador, en lo impredecible y eso es el acontecimiento, cuando nosotros hacemos resistencia tenemos que estar atentos de eso, qué es lo innovador,

cuál es la creación que nos permite salirnos de esos esquemas, de esos focos, de este tipo de sociedades que construyen verdades excluyentes. ¿Quién construye la verdad?, hay ciertas instituciones que lo hacen: el Estado, la Iglesia, los medios de comunicación, inclusive la familia o el sistema de educación construyen una verdad y esa verdad nos mete en una normalidad y es una normalidad de trabajo y producción, es una normalidad de esclavismo, de vivir bajo unos condicionamientos materiales. Entonces, cuando uno dice “yo hago resistencia”, yo digo “yo rompo con esto”, es esa lucha constante contra esos estados de dominio que están vistos desde nuestra cotidianidad, y estar atento de esas creaciones y esos acontecimientos que suceden en esas organizaciones y movimientos para que permitan generar transformaciones (Ecolprpvys, 2012c).

En Ecolprovys la palabra transita, formulando preguntas sobre la realidad social y la normalidad; se tejen nuevos sentidos y significados situados en contextos específicos de tensiones, intereses y poderes, dando paso a la recreación de ideas, la generación de interrogantes y la apropiación y construcción conceptual sobre la vida cotidiana, donde se decide sobre el uso, producción y pertenencia de los bienes materiales y simbólicos que se requieren, no solo para satisfacer necesidades, sino para la construcción de otros modos dignificantes de vivir.

Lo normal es un descriptivo que deviene normativo. Lo normal se convierte en un criterio que juzga y que valorizan negativamente o positivamente. Y en el principio de un conjunto de prácticas de normalización cuyo objetivo es la producción de lo normal. De ahí el carácter productivo de la norma (...) así la división simple y binaria

de la inclusión-exclusión, lo lícito y lo ilícito, se pasa a las complejas formas de categorización de lo normal a lo patológico (Larrosa, 2003, p. 317).

Además, las prácticas de resistencia se constituyen, no solo a través de la oposición y negación, sino de una voluntad de vivir dispuesta a transformar las acciones hegemónicas del sistema establecido, como el trabajo, la diversión y la implementación de dispositivos de control y vigilancia (panóptico) en todas las áreas de la vida humana; operaciones que despliegan el poder a través de la imposición de formas de vida totalitarias, estrechas, de manipulación sutil y directa de los sujetos. En este orden, la resistencia genera movilidad y acciones creativas, diferentes, sutiles, y paralelas a las condicionantes. Construidas a partir de actos locales y el día a día, las prácticas de resistencia logran reapropiarse de los espacios de poder, metaforizando el orden dominante y politizando la vida cotidiana. Emerge así lo imprevisible, la alteridad, lo inadaptado, se generan movimientos que irrumpen en el terreno de producción social, cultural y económica pre-establecido.

Como resultado se instala un reconocimiento de los saberes subalternos que difiere de los conocimientos científicos tradicionales, donde lo singular y lo propio totalizante tiene lugar y se redistribuyen los espacios de poder en marcos condicionados-no autónomos, mas no deterministas de los sujetos y la vida social. Dichas prácticas cotidianas tienen un carácter táctico de resistencia social y proponen formas alternativas de vivir. Tal como se reflexiona en el proceso organizativo:

Que los sujetos sean libres significa que tienen siempre la posibilidad de cambiar su situación; es la resistencia para la vida, siempre hay que estar atentos a la posibilidad, ir transformando esas condiciones de vida, esa manera como yo concibo el mundo,

como concibo la relación con mi familia, de esa manera como yo concibo mi acto sexual cuando estoy con mi compañero o compañera, todo eso hace parte de los ejercicios de resistencia que como acto, implican que yo me las juego todos los días en cada uno de los espacios donde estoy. También es contagiar a ese otro u otra de estar atento a esa posibilidad y cómo esa posibilidad existe y se puede dar en la medida que haga un ejercicio colectivo, porque el proceso de resistencia no puede ser aislado, se da en la medida en que yo me encuentre con el otro y los otros procesos. Uno diría que esos ejercicios de acción transformadora deben mirar la cotidianidad y que ese ejercicio de la colectividad tiene que ser continuo (Ecolprovys, 2012c).

La norma está anclada al saber en tanto fija criterios racionales que aparecen como objetivos y, a la vez, está anclada al poder en tanto constituye los principios de regulación de la conducta según los cuales funcionan las prácticas sociales de disciplina (Larrosa, 2003, p. 318).

En este orden de ideas, la resistencia está relacionada con la mirada crítica frente a los poderes de dominio y el ejercicio constante de romper con esa institucionalización que oprime y no permite generar la voluntad de los sujetos. Al respecto, Larrosa (2003) observa que:

Las nociones de disciplina, de gobierno, de bio-política, de poder pastoral son algunas de estas modalidades de captura. Pero en ellas, y esto es lo importante, son las relaciones de poder, las acciones de afectar, las que constituyen los dos términos de la relación, tanto el sujeto como el objeto de poder (p. 321).

Por su parte, Giroux (1983) sostiene lo siguiente:

Entonces, el elemento central para analizar cualquier acto de resistencia debe concernir con el descubrimiento del grado en que este ilumina, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión. El valor del concepto de resistencia reside en su función crítica y en su potencial para utilizar las posibilidades radicales incluidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión (p. 34).

Durante el proceso de formación y autoformación de Ecolprovys se generó la pregunta ¿cuál es el sentido de la resistencia? Frente a lo cual plantearon sus integrantes:

La resistencia es un proceso que invita a estar atentos, con mirada crítica ante el sistema, el pensamiento sin acción no es nada. Para mí, la palabra resistencia no es estar en contra, es crear un estilo de vida acorde a una postura ética; si solo voy a negar y no hago, sería generar una diferencia pasiva. El sentido de la resistencia está en los vínculos del pensamiento y la acción, por eso el proceso reflexivo debe ser constante, yo puedo hacer desde la palabra por hoy y mañana se me olvida (Ecolprovys, 2012c).

Para la comprensión del concepto de resistencia, el proceso organizativo de Ecolprovys considera necesario retomar la relación que se plantea entre pensamiento y acción. Se requiere un proceso de atención y mirada crítica frente al sistema que no consiste en estar en contra, sino en crear formas de vivir, para lo cual es importante, en términos de Giroux (1983):

(...) Enfatizar que el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no solo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanizar la lucha

política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social (p. 36).

Los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys crean un pensamiento vivo a través de prácticas de resistencia basadas en la problematización de las condiciones de vida de la familias-comunidad y en principios como asumir la vida, lo cotidiano y la experiencia, ocuparse de sí mismo y los otros y construir organización comunitaria con las familias-comunidad. Estas prácticas se materializan a través de la siembra orgánica y ética en las huertas familiares y comunitarias, el rescate de semillas nativas, entre otros, considerados actos transformadores de los modos impuestos de vivir.

Ocuparse de sí y de los otros y otras prácticas pedagógicas que generan resistencia

En este escenario, cobra importancia el concepto “ocuparse de sí mismo”, desarrollado por Foucault (2002):

(...) Ocuparse de sí, la inquietud o el cuidado de sí, basado en un conjunto de prácticas que transforman el modo de ser del sujeto. Se establece entonces una relación entre sujeto y verdad en el que no puede haber saber sin una modificación profunda del ser del sujeto (p. 40).

Para lo cual, es necesario, en primer lugar, una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. En segundo lugar, es una manera determinada de atención de mirada. En tercer lugar, designa una serie de acciones que uno ejerce sobre sí

mismo, acciones por las cuales “se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, y se transforma y transfigura” (Foucault, 2002, p.28 y 29).

Sin embargo, pareciese que se trata de un asunto de élite, de aquellos “que tienen tiempo”; para Sócrates y Platón la inquietud de si está ligada directamente a la cuestión de la pedagogía, pues la inquietud de sí dará acceso a la verdad y “hay que ocuparse de sí durante toda la vida” a través de prácticas a las cuales Foucault llamó técnicas de sí, es decir, “prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres, no solo se fijan reglas de conductas, sino que procuran “transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra” (Foucault, 2002, p. 59).

De esta manera, ocuparse de sí mismo implica estar atento de la vida cotidiana y los acontecimientos poco percibidos o valorados por las familias como el tipo de alimentación que adoptan, de dónde vienen los alimentos, cuáles son sus circuitos de comercialización y las causas de su escasez; elementos reflexivos que, al debatirse en los conversatorios, suscitan la capacidad de actuar por sí mismos y generar prácticas de resistencia que transforman los condicionantes.

La propuesta dice: primero miremos la alimentación, miremos nuestro cuerpo y lo que esa alimentación está produciendo, si está produciendo cáncer y rabia (...) Se parte de esa lectura que yo haga de mí, de despertar ese pensamiento propio y simplemente hablar de lo cotidiano, de lo que ocurre en mi casa, con mi pareja. No quiere decir que ese despertar pensamiento sea un adoctrinamiento, no queremos de ninguna forma decirle al otro qué pensar, si queremos mirar la potencialidad que hay en los saberes no individuales sino colectivos. Lo colectivo está primando sobre un capital, el saber de

siembra no lo tengo yo sino que lo tienen todos y esto es fundamental frente a estos gobiernos que nos quieren individualizar y dividir (Olave, 2013).

Se trata, en palabras de Larrosa (1995), de acuerdo con Foucault (1990), del concepto de la experiencia de sí:

La constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la “subjetividad”, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo (p. 288).

De ahí que, ocuparse de sí mismo, constituya una práctica de resistencia que se desarrolla al interior del proceso organizativo que permite la construcción de acciones cargadas de sentido, a través de las cuales se reivindica y fortalece la vida en todas sus formas y realizan acciones transformadoras de lo cotidiano. En esta misma reflexión, “la experiencia de sí” desglosada por Larrosa o “el ocuparse de sí mismo”, mencionado por Foucault, hacen referencia a un ideal pedagógico retomado por Ecolprovys para explicar los procesos de transformación o conversión, que van más allá del “yo individual” y se sitúan en un contexto, donde el sistema financiero y económico es un poder capaz de instalar dinámicas de vida basadas en relaciones de dominio, hambre y pobreza, asimiladas como consecuencias de actos individuales, y no como asuntos que competen al Estado y las políticas de gobierno.

El proceso pedagógico de Ecolprovys es una expresión que confronta estas relaciones de dominio y exclusión, lo cual requiere realizar un ejercicio de resistencia a través de

propuestas que transformen lo subjetivo, el pensamiento, las relaciones y prácticas, cobijados en procesos organizativos que permitan actuar con la familia-comunidad como territorio fundamental para la acción:

Pensarse por sí mismo y ocuparse del cuidado de sí son prácticas que hacen parte del proceso de Ecolprovys, que proponen preocuparse por la vida misma, más que decirle a usted como individuo si es o no responsable. Ocuparse por sí mismo es poder explorar la posibilidad de hacer propuestas para la vida, que haga una reflexión sobre las condiciones de vida que existen, para vivir mejor. Ocuparse de sí mismo más que recaer en la individualidad, es ir tratando de preguntarse por lo que usted vive (Jiménez, 2013).

En este sentido, ocuparse de sí mismo está relacionado con un pensamiento capaz de generar propuestas familiares-comunitarias, en las cuales se asuma una forma de existir coherente con la vida, a partir de criterios éticos, pedagógicos y políticos que permitan asumir la cotidianidad con coraje y decisión, deconstruyendo las prácticas de pereza y mentira que dificultan construir autonomía. De esta manera, en Ecolprovys se consolidan unas líneas de acción que materializan las prácticas de resistencia y dinamizan la organización comunitaria. En este contexto, la línea de acción *procesos de autoformación y formación para la vida*, es la columna vertebral del proceso organizativo, en la medida que hace posible deconstruir la aparente normalidad de los modos de vida impuestos por el sistema, despertar voluntades de vivir e instalar unas prácticas, estrategias y tácticas de acción transformadoras concebidas como una mirada, más que como verdad absoluta.

El ocupate de ti mismo no es vivir por vivir, en los conversatorios ha generado la inquietud de acompañarse de diferentes autores de diferentes lugares, épocas, posturas y miradas para empezar a nutrir el pensamiento, no aceptando como tabula rasa o considerando verdad lo que otros dicen, sino comenzando a mirar lo que está siendo significativo en mí y, desde ahí, ocuparse de uno mismo como guerrero o como guerrera, como persona que está consciente de ir al huerto, de no dejar que se mueran los procesos; el mismo hecho de decir que encontramos una problemática en la ladera y dijimos que íbamos a luchar por eso y seguir, entonces si hay hambruna no quedarme en el asistencialismo, sino generar otras cosas. El ocuparse de uno mismo es también mostrarle a la familia cuál es mi propuesta de vida, entonces de decirle a la familia acompañémonos y que la misma familia se dé cuenta de que ya es una propuesta que se ha introyectado (Villegas, 2013).

La práctica relacionada con el ocuparse de sí mismo está en concordancia con los procesos de formación y autoformación direccionados al cuidado de la vida en todas sus expresiones, para lo cual se asume un pensamiento crítico, se realiza una reflexión constante sobre las acciones y la realidad social y se busca construir pensamiento vivo a través de la puesta en práctica en la cotidianidad, de acciones como la alimentación, implementar estrategias hacia la salud-enfermedad, entre otros. Un espacio donde el otro no se instala como autoridad sino como acompañante: “cuando uno habla, uno no termina diciendo lo que el autor ha dicho, uno termina es evocando una idea del autor, cazando una idea del autor pone en movimiento el pensamiento” (Ecolprovys, 2012d).

De la misma manera, se planteó que el conversatorio, como ejercicio llevado a cabo en el escenario organizativo con los grupos, el Círculo de amistad ético y el escenario del hogar, es una práctica pedagógica conducente a emprender experiencias de resistencia a través de ejercicios filosóficos, de lectura o escritura, que transforman las subjetividades y formas del ser.

No es que uno llegue a Ecolprovys y hable de Ecolprovys sino que sigue en su diario vivir, en su cotidianidad practicando eso, es como decir “bueno, hoy hablamos sobre tal cosa”, entonces ponerlo en práctica en la casa, en el trabajo, en la calle, aquí y allá. Entonces yo digo que desde ahí, el ocuparse de sí mismo viene el cuidado de sí, el cuidarme de pensamientos nocivos, cuidarme de que me manipulen, cuidar mi cuerpo, pensar cómo me estoy alimentando, qué tipo de cosas estoy comiendo, si eso me llena o me nutre, el mismo hecho como estoy elaborando ese alimento, desde allí, en el ocuparse de sí mismo va implícito el cuidado de sí, y no solo de sí sino de los otros, de lo otro, y empezar a tejer con los otros propuestas y estilos de vida (Villegas, 2013).

En este trasegar, las prácticas relacionadas con la lectura y la escritura como ejercicios que procuran transformar las miradas y pensamientos de las familias, son una posibilidad de acompañarse de otras visiones que permiten reflexionar y asumir posturas frente a la vida misma:

Ecolprovys está pensando transformar y entonces ¿cuáles son las transformaciones que está generando? Yo diría: “uno es el proceso de la escuela de autoformación”, yo creo que es una apuesta a construir, un pensamiento, un saber, la opinión, como una opción

válida para formarse, hay una opción diferente de educación para las comunidades para poder aprender a pensar por sí mismas (Jiménez, 2013).

Así mismo, a través de las prácticas de resistencias emprendidas en líneas de acción como *sembrar para la vida*, las familias reflexionan sobre las formas de alimentación, la relación que se instaura con la tierra, el agua, las semillas y el alimento. La organización comunitaria se ha encaminado a la siembra de alimentos andinos y recuperación de semillas nativas en el huerto comunitario y huertas familiares, al tiempo que organiza festivales del trueque como forma de comprometerse con las propuestas organizativas.

Ecolprovys también ha aportado un ejercicio muy importante con todo el proceso de la línea de *Sembrar para la vida* y la resistencia orgánica; propone un ejercicio de alimentación distinta, porque ha venido consolidando que la línea de sembrar para la vida tiene el carácter de semilla continua y alimentos sanos que podemos producir en la zona de ladera. Preguntarse qué es lo que comemos lo tiene que hacer todo proceso de gobierno; la pregunta sería ¿nosotros podemos producir nuestros propios alimentos, qué necesita la gente para sembrar? (Jiménez, 2013).

En este contexto, la opción de situar el accionar de la organización comunitaria en la situación-problema de malnutrición y hambruna, consideradas armas de guerra que debilitan las voluntades de vivir de las comunidades, busca sobrepasar la queja o las prácticas contestatarias, para instalar una mirada ética de vida y generar propuestas de acción que, al conjugarse en una propuesta colectiva de la ladera, aporta a la construcción de autogobiernos comunitarios.

La construcción de familia-comunidad pasa por la participación de la familia en la propuesta de vida; llevar la huerta a la casa e involucrar a otros en su cuidado propicia una dinámica comunitaria capaz de romper con el paradigma de producción, para asumir la huerta como un elemento pedagógico que permite pensar la relación naturaleza humano-no humano y dimensionar el alimento más allá de la ingesta, como propulsor de pensamientos críticos para la vida.

¿Qué es ocuparse de sí mismo? Es la ética, la ética es ocúpate de ti mismo, para muchos es estar ocupados, es trabajar para sobrevivir y ese trabajar para sobrevivir tiene que terminar en un producto, en una cosa definida, en eso quedó el ocuparse. Y resulta que, en esa forma de mirar el ocuparse de sí mismo ¿de qué se olvida? Del interior, ¿pero qué del interior? De la libertad (...) Nosotros decimos que la ética es ocuparse de sí mismo, la vida es un todo, pero ¿de qué se ocupa? Yo creo que de ser libre (...) usted tiene que ocuparse de existir libremente (Ecolprovys, 2012d).

En la medida en que el concepto de ocuparse de sí mismo implica tomar decisiones frente a las formas de alimentación, las familias han abandonado el uso de productos que van en contra de la salud, instalados y mediados por el consumo y el rédito económico, lo cual ha generado prácticas dirigidas al cuidado de la salud que constituyen, grosso modo, la línea de acción *salud familiar*. La transformación de prácticas cotidianas como la alimentación y las relaciones con los otros, no se manifiesta solamente en la dinámica del proceso organizativo, se asume como parte de la vida, en la construcción de modos de vivir dignos y prácticas relacionadas con el cuidado de la vida humana y no humana.

El ocuparse de sí mismo es empezar a mirar dentro de tus prácticas cotidianas aquello que te permite vivir mejor, pero no en términos de tenencia sino de sentirte mejor. Entonces, el ocuparse de sí mismo es empezar a decir, “me ocupo de mí misma cuando los alimentos son diferentes, cuando no como entero lo que me dicen”. Si ya hemos empezado a despertar frente al autocuidado, lo siguiente sería empezar a ser coherentes con eso, empezar a dejar el Guisamac, los enlatados, los azúcares, las gaseosas, si yo empiezo a hacer ese tipo de prácticas, estoy haciendo un ejercicio del ocuparme de mí misma. Lo mismo frente a la enfermedad, si aparece, qué es lo que me está diciendo, qué está pasando con mi vida, qué cosas tengo que sanar para poder hacer esos procesos de sanación, porque el cuerpo no sana solo sino que uno tiene que saberse acompañar. El “ocúpate de ti mismo” no es vivir por vivir (Villegas, 2013).

En el proceso comunitario de Ecolprovys, las prácticas de resistencia instalan la reflexión sobre la relación con la vida y contienen una postura ética y existencial que analiza lo cotidiano y reconoce la estructura social, a la vez que realiza transformaciones a nivel micro, familiar, relacional y comunitaria con una perspectiva de ciudad. Entre los actos de resistencia se encuentran la reivindicación de las prácticas ancestrales propias de los territorios populares, indígenas y raizales, los rituales para la siembra y como dispositivos pedagógicos durante los procesos de autoformación-formación; el enfoque de siembra biológico-dinámico y el análisis de la integralidad de los diversos elementos de la vida para la producción ética de alimentos, el reconocimiento de las semillas como seres vivos que devienen en conexión con otros seres como el agua, la tierra y los minerales.

Las prácticas mencionadas, resisten a la colonización de saberes que pretende dominar y unificar el pensamiento en torno a una sola forma de comprender del mundo para instaurar unos mecanismos de poder y dominio: “El sistema te dice que no pienses en el otro, sino en tu propio beneficio; deconstruir esa idea se hace en la familia, en los grupos, a través de otras prácticas. Integrar la minga, el trueque, los rituales, el alimento sano, eso es vida (Tunjo, 2013).

El carácter primordial que tiene la siembra como dispositivo pedagógico y político, no desconoce el papel del campesinado, plantea la necesidad de la tierra para continuar fortaleciendo los procesos comunitarios, que incluyen en sus prácticas, el alimento dignificante. De esta manera, las formas de comprensión, pensamiento, sentido y acción intuitivas que reivindican la importancia de recuperar la conexión espiritual con la madre tierra y trascienden la racionalidad competitiva del sistema actual, se constituyen en prácticas de resistencia que, a partir de la cotidianidad y la continuidad al interior del proceso organizativo, instala otras formas de vivir éticas, propias y sintientes.

Incluso yo he hecho ese proceso de cambio conmigo misma, porque no somos iguales siempre, por eso es pensamiento vivo, porque va en relación con el cambio de prácticas; el hecho de que yo antes botara todo lo que salía de la cocina y ahora tenga la disciplina de llevar las cáscaras al huerto, cosas que parecen mínimas, como que me duela la cabeza y ya no vaya al fármaco, sino que me acompañe de unas plantas, o si me ocurre una situación, tener la valentía de asumir ese cambio que se me presentó, escuchar ese lenguaje del cuerpo, ese tipo de cosas, digo yo, es pensamiento vivo porque está inmerso en la vida, no es como cuando tú vas y lees. En la universidad te

ponen a leer un montón de cosas que yo vine a entender en Ecolprovys, yo leí a Foucault en la universidad y era muy difícil entenderlo, pero si yo ahora abordo –y que hemos abordado– fragmentos, frases o incluso capítulos de algo que dijo X o Y autor ya lo comprendo, yo he visto ese cambio en mí, lo veo con otra mirada, entiendo. Entonces, digamos que ha generado ese pensamiento vivo y ese pensamiento vivo ha empezado a generar en mí una apertura, y un análisis diferente (Villegas, 2013).

Cuando se examinan las prácticas de resistencia que conforman el proceso de Ecolprovys, se evidencia cómo el ocuparse de sí pasa por instalar otras formas de relación pedagógica, donde el saber y el pensamiento se viven a través de las experiencias de los sujetos, conformando una relación vivencial de acuerdo a los procesos personales y colectivos de las familias-comunidad. De esta dinámica surgen acciones propias, cargadas de sentido ético y político para la vida que expresan los modos de vivir contruidos por los sujetos y posibilitan una relación distinta con el cuerpo y la salud, ya no desde la noción del capital como mercancía sino en relación con la vida misma, donde el cuerpo es concebido como un todo y no como una sumatoria de órganos. Esta mirada, que le apuesta a ocuparse de sí mismo a partir de la alimentación y la relación con la vida como tal, genera prácticas preventivas frente a la enfermedad, comprendiéndola como mensajera de estilos de vida, más que como un daño o problema a curar.

Las líneas de trabajo son un aspecto que ha acompañado el proceso pedagógico; cada una tiene el compromiso y la fuerza de provocar la concreción de los aspectos éticos y también de involucrar a esos otros (llámense familia o comunidad) con las apuestas concretas donde la cotidianidad está muy presente. Líneas que ponen en situación al

otro, hasta dónde el otro va a sembrar por rescatar la vida en su plenitud, por sentir a *gaia*, a la madre tierra como un ser vivo; cómo se involucra el otro con la apuesta por una alimentación que retorna a reconocer que lo no humano es vida, está vivo (Ecolprovys, 2012b).

Las prácticas de resistencia llevadas a cabo por Ecolprovys, no centran su fuerza en contrarrestar al Estado y el modelo Neoliberal; su punto de partida y de llegada es la protección, cuidado y dignificación de la vida en su relación de coexistencia con lo humano y no humano. En este sentido, la organización comunitaria de Ecolprovys trasciende las estructuras jerárquicas de poder y construye horizontalmente, partir de las voluntades de vivir, la coherencia de las acciones cotidianas y el reconocimiento de los saberes para la toma de decisiones y las acciones orgánicas del proceso comunitario. Esta estructura orgánica devela unas prácticas de resistencia frente al *modus operandi* que caracteriza al sistema capitalista como el individualismo a gran escala, la competencia salvaje, la propiedad privada y la democracia representativa, diseñados para proteger los intereses del mercado sobre los intereses de los pueblos. En este contexto, las formas de explotación y opresión que se manifiestan en la cotidianidad de la ladera, han propiciado la necesidad de engendrar una insubordinación que, en el caso de Ecolprovys, se expresa a través de la creación, recuperación y fortalecimiento de las estructuras comunitarias y la creación de autogobiernos comunitarios como prácticas de resistencia a las sociedades capitalistas:

¿Qué ha hecho Ecolprovys como organización? Donde se mueve ha despertado pensamiento, primero en quienes hacen parte de la organización para entender que lo colectivo es fundamental y que ese colectivo se hace despertando pensamiento.

Segundo, hay que tener propuestas vivas; los huertos colectivos y las actividades que hacemos en los barrios como murales y cine foros, donde los vecinos y la comunidad se dan cuenta de que Ecolprovys no es una organización patrocinada por entes privados o por el Estado, sino un trabajo de la comunidad para la comunidad (Villegas, 2013).

Así, las familias participantes están en movimiento permanente entre la reflexión frente a los modos de vida y la transformación cotidiana de sus prácticas; pensar colectivamente sobre los acontecimientos socialmente descritos como públicos y de carácter privado, instala nuevas subjetividades y formas de construir la política.

La organización habla de mundos posibles, creemos que la mejor forma de coexistir es en colectivo y reconocer la diferencia, no queremos homogeneizar, sino que queremos que en esa diferencia se construya. Lo que ha venido trabajando el proceso es que las condiciones de vida existen, no podemos negarlas: tenemos hambre, servicios públicos, pero ¿qué podemos hacer como comunidad?, preguntarnos por el dinero está bien, quedarnos en eso es erróneo, pensemos ¿si el dinero no está?, yo puedo sembrar en mi casa y coseché unos tomates que además tienen una carga afectiva que nos va alimentar a nosotros, entonces entendemos que las propuestas para estos mundos tienen que ver con la alimentación; si usted tiene una forma de vida y quiere cambiarla, entonces empecemos con la alimentación. Las enfermedades de ladera tienen que ver con esa alimentación que solo es de ingesta y de llenar estómagos, pero poco relacionada con la parte afectiva (Olave, 2013).

A partir de la pedagogía vivencial, el proceso organizativo de Ecolprovys ha consolidado prácticas que generan nuevas subjetividades críticas y propositivas frente a la realidad social. Al no ser instaladas como verdad absoluta, sino como una mirada frente a la vida que siente, piensa y concreta acciones transformadoras en el presente, se constituye en un ejercicio coherente de defensa y protección de la vida. De esta manera, consolidar un pensamiento, alimentarse sanamente, construir pedagógica, filosófica y políticamente una relación con la tierra, lo humano y no humano, concebir los territorios como campo de fuerzas, son prácticas activas de resistencia:

Nosotros no estamos pensándonos la vida para la acumulación, todo lo contrario, nosotros no tenemos un peso ni un proyecto como lo podrían tener otras organizaciones de la comuna 18, pero nos estamos preguntando cómo fortalecer las relaciones con otras organizaciones, porque creemos que hay que trabajar de manera articulada, hay que reconocer primero al otro que está al lado para poder trabajar las propuestas colectivas. Ecolprovys si tiene unas transformaciones que permiten mirar la vida donde uno puede encontrar diferencias con un modelo capitalista; se han hecho propuestas diferentes a ese modelo de desarrollo capitalista. Ecolprovys tiene toda una base fundamentada en lo comunitario y solidario, con un pensamiento para la vida (Jiménez, 2013).

Entre las estrategias de organización comunitaria, Ecolprovys ha consolidado diversas formas de relación con otros procesos organizativos a nivel local, nacional e internacional; cada tejido en red ha sido creado a través de formas comunitarias, independientes y autónomas de la institucionalidad, basadas en diferentes ejes de acción como la defensa de los territorios,

el agua y el derecho a la alimentación, que se articulan para la protección de la vida. Estos escenarios de trabajo en red, se vinculan con otros procesos organizativos, para deconstruir las relaciones de poder y articular acciones a nivel de ciudad, comuna o barrio.

En este caso los integrantes valoran la importancia de la voluntad para mantener y fortalecer un proceso basado en la autonomía:

Es una propuesta que ha permanecido por la voluntad de las mismas personas, no por la institucionalidad. Hay momentos en los cuales los proyectos fortalecen ciertas cosas a nivel material, pero si no existe el proyecto también se sigue, yo creo que esa es la clave, la voluntad que ya está despierta, entonces la voluntad comprometida, que tiene sus intensidades, que también fluctúa, pero está ahí (Villegas, 2013).

Otra práctica de resistencia arraigada en Ecolprovys es la apuesta por construir comunidad; se trata de una comunidad que expone al sujeto para que, a través del reconocimiento del otro, conozca de su humanidad y su existencia, puesto que vivimos en un mundo común:

Si nos atenemos a su significado originario, la comunidad no es aquello que protege al sujeto clausurándolo en los confines de una pertenencia colectiva, sino más bien aquello que lo proyecta hacia fuera de sí mismo, de forma que lo expone al contacto, e incluso al contagio, con el otro (Espósito, 2009, p. 25).

Sin embargo, debido a la falta de voluntad política de los gobiernos para crear condiciones de vida dignas, la ciudad es difícil de habitar y la construcción de comunidad se asocia con la satisfacción de necesidades básicas; así, los sectores populares se han organizado

para el acceso al agua, la educación, la salud o la carretera de sus barrios, “los de abajo son capaces de crear sus propios espacios y convertirlos en territorio” (Zibechi, 2008, p. 37). En este propósito, es necesario hacer comunidad a partir de una conciencia colectiva que disuelva la fragmentación y el individualismo:

La comunidad no está ni antes ni después de la sociedad. No es ni aquello que la sociedad ha destruido –según una lectura nostálgica a la manera de *Tonnies*– ni el objetivo que esta debe plantearse –a la manera, utópica, de matriz marxiana–. Tampoco es el resultado de un pacto, de una voluntad o de una simple exigencia compartida por los individuos. Y menos el lugar arcaico del que proceden y que han abandonado. Por una razón bien simple: los individuos en cuanto tales –fuera de su ser-en-un-mundo-común-con-otros– no existen. En virtud de este estar-en-el-mundo determinado por el “con”, el mundo es desde siempre el que yo comparto con los otros (Espósito, 2009, p. 23).

De la misma manera, es el cuidado y no el interés lo que permite ser comunidad:

La comunidad está determinada por este cuidado, así como este por aquella. No podría haber lo uno sin lo otro: “cuidado-en-común” [...] esto quiere decir que la tarea de la comunidad –asumiendo, y no simplemente concediendo, que haya una– no es la de liberarse del cuidado, sino, por el contrario, la de custodiarlo como lo único que la hace posible. [...] Esta solicitud, que esencialmente atañe al cuidado en sentido propio, es decir a la existencia del otro a hacerse transparente en su cuidado y libre para él. Esto significa que la figura del otro coincide en último término con la de la comunidad. Pero no en el sentido obvio de que cada uno de nosotros tiene que ver con el otro, sino

que somos el otro. No somos nada más que el otro –como dijo una vez Rimbaud (Espósito, 2009, p. 44).

Retomando los conversatorios realizados en el marco de esta investigación y las teorías abordadas para su interpretación y análisis, se podría afirmar que la comunidad que construye Ecolprovys a partir de sus líneas de acción y prácticas de resistencia, es una comunidad de la vida y para la vida; una comunidad que piensa, decide y propone sobre lo que le es propio, a la vez que crea formas de vida cuyas relaciones son colaborativas y solidarias para la construcción de un mundo mejor:

Para nosotros es importante que las condiciones cambien y se dirijan hacia una relación de equidad, solidaridad, de trabajo mutuo y colectivo; hacer comunidad en Ecolprovys tiene que ver con el tema de la vida, comunidad para la vida, y cómo esa comunidad está pensando su territorio. Rescatar un espacio para la siembra es una cosa importantísima para la existencia, para los otros seres de la vida, es un espacio importantísimo para la resistencia; rescatar un huerto, rescatar una zona verde, es una propuesta colectiva para tener la posibilidad de alimentarse diferente y eso ya lo hemos experimentado y vivido, hacer comunidad en Ecolprovys tiene que ver mucho con eso (Jiménez, 2013).

En efecto, las familias buscan a través del proceso pedagógico crear un sentimiento comunitario y de cuidado de la vida; se trata de despertar un pensamiento y sentimiento de cariño para proteger todo lo que hay en el territorio, generar procesos que posibiliten a las familias comprender, conocer y respetar a todos los seres de la naturaleza y les permita vivir en comunidad, para lo cual se requiere arraigarse en el camino propio. Los procesos de

formación y autoformación demandan una pedagogía vivencial para acercarnos a la vida con alegría y establecer prácticas de cuidado, que posibiliten la potenciación de los dones. Para tal fin, se requiere de un trabajo colectivo y comunitario, donde la sabiduría y la voluntad de vivir permitan seguir construyendo vida digna.

Se requiere, además, que las familias-comunidades generen relaciones de conversa, escucha, comprensión y cuidado con la vida y, por ende, con todos los seres de la naturaleza humanos-no humanos (aprender de las plantas, encariñarse con la semilla, conversar con el agua).

En este ámbito, los procesos de formación y autoformación y la pedagogía vivencial contribuyen a la creación de pensamientos, sentimientos y cuerpos sensibles para conversar con el otro diferente y el reconocimiento del cuidado como un aspecto fundamental en la conformación de comunidad, lo cual implica comprender, aprender, compartir, proteger y valorar la vida en todas sus formas:

Es un compartir de saberes entre la comunidad que tienen una postura diferente frente a la vida, pero que han comprendido que la vida es coexistencia y es así como me relaciono con el otro, no humano-humano y cómo esa relación nos hace tener cuidado de sí, viviendo en un proceso libertario relacionado con el cómo quiero vivir; todo esto me lleva a tener un corazón maduro, mayor, arriesgándome en lo propio, desde la vivencia y la experiencia (Hernández, 2014).

Sentido ético y de la política del proceso de autoformación y formación



Reflexionar sobre el sentido ético y político del proceso de autoformación y formación que desarrolla la organización comunitaria Ecolprovys conduce a pensar cuál es el lugar de la formación en la pedagogía, teniendo en cuenta, en términos de Freire (1997) que “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas” (p. 16) .

La relación entre el proceso pedagógico de Ecolprovys y la educación popular se sustenta en un enfoque que:

Confronta toda pretensión de verdades únicas por considerar que allí anida el poder como dominación, y anima las búsquedas colectivas de caminos diversos y múltiples para el conocimiento y la transformación, dando cabida a la diferencia pero siendo fuerte con la desigualdad (Mejía, 2007, p. 70).

De esta manera, desde una visión ética y política los procesos pedagógicos confrontan las verdades únicas para otorgar a los sujetos en formación caminos diversos y propios que posibiliten la construcción de saber, formas de vivir, actuar y transformar las relaciones desiguales de poder.

Para comprender los procesos de formación y autoformación del proceso organizativo estudiado, es preciso enunciar algunos aspectos relevantes; el primero tiene que ver con el concepto de formación, el cual no se relaciona con generar competencias y habilidades en un área específica, sino con un proceso profundo que, precisamente, procura romper con esta visión. Por otra parte, se retoma el marco ético y político que fundamenta la educación popular, basada en la confrontación de los conocimientos únicos, instalados como verdades que generan relaciones de poder y dominación al interior de la familia y la comunidad, limitando su autonomía. Bajo estos parámetros, la pedagogía vivencial desarrollada por la organización plantea la búsqueda permanente de otras formas de saber y la construcción de conocimientos y prácticas que permitan trasgredir y transformar las condiciones opresivas de vida.

Para interpretar y describir las dimensiones éticas y políticas de este proceso pedagógico, es importante tener en cuenta que, a lo largo de su desarrollo organizativo, Ecolprovys retoma el nombre de *Escuela de Autoformación y Formación para la Vida* para nombrar todos los procesos de formación que hacen parte del proceso pedagógico vivencial. Los conversatorios y entrevistas llevados a cabo en esta investigación, permitieron identificar tensiones alrededor de la utilización del concepto de *escuela*, en tanto académicamente genera

un modelo y tiene un trasiego histórico que las familias han problematizado a partir de sus vivencias:

Cuando yo inicié, Ecolprovys decía que era una escuela sin muros, espacios itinerantes en los cuales se conversa y se construye, es decir, sin un espacio fijo. Pero llega un momento en el que Ecolprovys tendría que reconsiderar el nombre de escuela de autoformación, porque en el espacio de los conversatorios se han empezado a tejer otras cosas como los afectos. Personalmente, y a la luz de lo que el proceso ha hecho en mí, es necesario empezar a cambiar eso de escuela; una alternativa es nombrarla como un proceso de autoformación, porque sería confrontar esa escuela que ha hecho que el saber se quede enclaustrado, que el saber tiene que ser validado por X o Y persona, entonces ahí empieza la exclusión de algunas personas, no se le tiene en cuenta porque no está validado. Ecolprovys le apuesta a un proceso de pedagogía vivencial, a otro tipo de formación, entonces sería importante empezarlo a nombrar diferente, porque cuando tu nombras algo diferente y le das tu sello propio es porque ya hay un caminar, un proceso de conciencia, de despertar. Eso se planteó hace poco ¿Esto es escuela o no es escuela? (Villegas, 2013).

Al nombrar el proceso como *escuela*, el imaginario de las familias-comunidades lo relaciona con contenidos, estructuras curriculares y competencias y, por otro lado, con una certificación o validación de los procesos de formación. Pero cuando Ecolprovys plantea la formación no lo hace a partir de ninguno de estos dos aspectos; pretende construir espacios de formación que despierten un pensamiento para la vida y no se necesita un título de bachiller

para pensar la vida¹⁵ ni para participar en los procesos de autoformación y formación. Sin embargo, como lo evidencia la siguiente entrevista, en el proceso de formación es importante despertar un pensamiento crítico:

Se cree que pensar es lo que dice la gente: ¡ah es que usted ya está formado, tiene una formación académica! (...) viene acá el universitario y ya sabe pensar, porque tiene una carrera encima, o el intelectual sabe pensar porque tiene muchas teorías encima. Entonces, ¿cómo hacen los otros para poder pensar si no tienen ninguna formación académica? (Jiménez, 2013).

En este sentido, la entrevistada plantea que se trata de generar un pensamiento más allá de la formación académica, de reconocer el saber y la posibilidad que tienen los seres humanos para construir un lugar en el mundo como sujetos de la historia:

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto, sino también un sujeto de la historia (Freire, 2004, p. 53).

La distancia con el concepto formal de escuela no ha sido tomada a la ligera, existe un desacuerdo con su definición conceptual que coincide con el panorama histórico presentado por Mejía:

¹⁵ A la par, se observa en los procesos de acompañamiento que se promovió la vinculación a programas de educación formal en los cuales algunas personas culminaron su bachillerato y otras iniciaron o culminaron sus estudios de educación superior.

La escuela, tal como la conocemos hoy, es una creación de la revolución francesa¹⁶, que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogeneización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundada el antiguo régimen. Al hacerlo, no solo enfatizó su origen social sino, además, le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la enseñanza. Justamente, ese estilo de relación es el que va a garantizar la homogeneización social del conocimiento (Mejía, 2007, p. 51).

Durante el siglo XIX, al constituirse los sistemas nacionales de educación como parte del Estado-nación, la escuela convirtió el saber *elaborado* en saber *escolar*. Esta transformación requirió tener una comprensión específica acerca de la enseñanza y la pedagogía, y además, desarrollar procedimientos particulares de transmisión de ese saber, completamente diferentes a los procedimientos de la construcción de saber (Mejía, 2007, p. 51).

En relación con esta afirmación, la siguiente entrevista advierte que:

En la escuela hay alguien que enseña y alguien que aprende, mientras los procesos de autoformación se dan a partir de la vivencia, no es generalizado, no es estandarizado, en el proceso se miran los saberes de cada uno. En una escuela todo lo que se enseña se entiende igual, pero en el proceso sirve para mirar la vida, transformarla si hay algo que transformar, en la escuela se obliga, a partir de notas, a desarrollar capacidades, es

¹⁶ En 1790, durante la Revolución Francesa, el político e historiador Condorcet publicó cinco memorias sobre la instrucción pública y la educación, reconocido como el Plan Condorcet. Véase Tiana, Ossenbach & Sanz (2002).

una educación, es el trabajo, mientras que en Ecolprovys se hace una educación para fortalecer el ser (Tunjo, 2013).

Existe, así, una mirada crítica frente a la escuela y sus formas de educar, especialmente las desarrolladas en los sectores populares de la ciudad de Cali. Ecolprovys plantea que los procesos de formación deben diferenciarse de la escuela y se interesa por generar procesos de autoformación y formación que fortalezcan prioritariamente al ser, a la palabra y la acción para materializar el pensamiento vivo de las familias y comunidades. En síntesis, Ecolprovys propone y aplica una pedagogía vivencial que busca generar posibilidades prácticas para transformar las condiciones de vida de las familias-comunidades.

De esta manera, se plantea que hay un ejercicio de autoformación y formación, cuando los sujetos y familias adoptan el compromiso ético de pensar por sí mismos y transformar las condiciones indignas que les impiden construir propuestas para la vida, asumen entonces encuentros pedagógicos y formas colectivas (organización comunitaria) que les permitan avanzar hacia dicho propósito.

Para ahondar en la comprensión del concepto de formación, Flores y Vivas (2007) reflexionan lo siguiente:

La formación aparece como una constante reconocida por los pedagogos, desde Juan Amos Comenio hasta nuestros días, consiste en esperar de la educación la formación de las nuevas generaciones, como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad (...) La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre

sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad (...) La formación es lo que queda, es el fin perdurable (p. 166).

Se reconoce entonces que la formación es un proceso que involucra la reflexión sobre las propias raíces, lo espiritual y cognitivo, a la vez que se encamina a la construcción de ejercicios de autonomía, solidaridad, reconocimiento de la dignidad y existencia de otros. Como evidencia la siguiente entrevista, Ecolprovys genera procesos de autoformación y formación a través de la *pedagogía vivencial* que empoderan a las familias de los sectores populares, no solo en el terreno organizativo sino en el universo cotidiano, a través de la construcción de relaciones más equitativas y solidarias:

La pedagogía vivencial que convence, que le permite a la gente tener tantos argumentos a través de validar sus experiencias, que le permite incluso, ya no en su proceso comunitario, sino en su proceso de vida familiar y cotidiano, experimentar la equidad, el amor, la propuesta colectiva (Jiménez, 2013).

Preguntar por la vida, reflexionar sobre la experiencia y situar a la palabra como tejedora de pensamiento que camina hacia lo vital, construye pensamiento vivo capaz de transformar eso que no se quiere vivir. En ese sentido, la formación “debe permitir que los individuos se asuman como seres cognoscentes, en tanto capaces de adquirir, construir y reconstruir conocimiento” (Flores & Vivas, 2007, p 168).

Este proceso consolida un pensamiento vivo que afecta las condiciones de vida naturalizadas y permite tomar conciencia sobre la realidad, para transformar y construir ese otro mundo posible, a partir de pequeñas acciones y diversas expresiones sociales que hacen

eco de las luchas mundiales en contra del modelo consumista y globalizado, para respaldar miradas alternativas que buscan un desarrollo más equitativo.

La formación está inmersa en el saber y el contexto, por lo cual, formarse significa ocupar un lugar en el mundo y asumir un papel activo en el proceso de construcción de ese lugar; es tener conciencia de la condición de “oprimido, marginado o excluido”. Cuando en los conversatorios surgen afirmaciones como “aprendimos que nosotros ni siquiera vivíamos, que apenas vegetábamos” se esclarece cómo las familias consideraban que estaban viviendo sin suscitar mayores reflexiones y, al mismo tiempo, ratifica que el proceso los lleva a transformar una vida oprimida, no solo por una condición específica.

De hecho, a través de esta investigación las familias de Ecolprovys identificaron varios aspectos que condicionan sus vidas: la pobreza, el hambre, la ausencia de una educación liberadora y una cultura donde gobierna el más fuerte, incluso en escenarios cotidianos:

La dificultad es que nosotros nos enfrentamos a un modelo de desarrollo, unos modelos para la vida que tienen mayor capacidad de llegar a la gente y están presentes en las relaciones íntimas, en las relaciones familiares, en la reproducción de un modelo de vida, la acumulación, el capitalismo, al desarrollo desmedido, en todo (...) una de las dificultades principales es que no se tiene en cuenta al otro y se hace desde lo singular, entonces requiere un trabajo muy constante, ser constante en la conversa y la palabra con el otro para construir de manera colectiva (Villegas, 2013).

En este sentido, no solo se trata de tener conciencia de su condición sino de asumir que dichas situaciones no son determinantes, es decir, son susceptibles de transformar. Por otro lado, es fundamental considerar que son otros –intereses, poderes, deseos– los que han

causado esa condición, como lo menciona Freire (2004): “En el fondo, el discurso del joven obrero era la nueva lectura que él hacía de su experiencia social de favelado. Si ayer se culpaba, ahora se volvía capaz de percibir que no era solo responsabilidad suya el encontrarse en esa condición” (p. 80).

Bajo una mirada crítica, Ecolprovys plantea que hay procesos de formación desarrollados en los sectores populares que no permiten a las comunidades transformar su pensamiento y condiciones de vida sino que, por el contrario, siguen otorgándoles el papel de oprimidos. Bajo esta mirada, a partir de los conversatorios y técnicas como la cartografía social, los espacios de autoformación y formación comenzaron a indagar cómo estaban viviendo y cómo querían vivir las comunidades de la ladera de Cali. El proceso que se desarrolló permitió que las familias participantes reconocieran su condición y asumieran el compromiso de crear propuestas para cambiarlas. Bajo este panorama, el ejemplo del joven obrero mencionado por Freire, remite a la importancia de la formación para leer la experiencia de vida, la condición social, económica, política y cultural y reconocer las fuerzas de opresión para transformarlas. Como plantea la educación popular:

No basta tener claro que la educación popular es un proyecto político y social para el cambio. Es necesario de-construir los mecanismos del poder e implantar unas nuevas formas y mecanismos de operación de un poder coherente con ese proyecto, haciéndose visible en las formas organizadas colectivas que gesta (Mejía, 2007, p.70).

De esta manera, una formación dirigida al cambio social implica pensar prácticas y contenidos de formación que deconstruyan mecanismos de poder y generen otro tipo de relaciones de poder desde las organizaciones, familias y comunidades, coherentes con un

proyecto social y político de dignidad. Al ser ejercicios en doble dirección: autoformación-formación, los procesos formativos de Ecolprovys logran que el sujeto emprenda un proceso de reflexión y acción sobre sus experiencias de vida, para lo cual no necesita experticia sino unas condiciones de vida que se problematicen a partir de la vivencia, el sentir, el pensar y la conversa y permitan construir saber de sí mismo y con otros.

Al respecto, en los conversatorios se menciona esta experiencia:

Los procesos de autoformación y formación, son procesos de auto reflexión que tienen como compromiso provocar y movilizar el acto, para que los otros logren retornar al cuidado de sí y a la comprensión de sí mismos, para sentir que el poder está en sí mismo, que los saberes están allí, no aquellos saberes hegemónicos, únicos, sino esa serie de saberes que circulan permanentemente en la vida, y que quizás están en reivindicar la opinión como coherencia. Los procesos de autoformación y formación pueden intentar mantener vivo un aspecto fundamental de la pedagogía (...), que se reflexione críticamente, pero una crítica que retorne a la experiencia, a todos esos saberes que emergen de lo cotidiano (Ecolprvys, 2012e).

Estos aspectos se hacen relevantes cuando los procesos de autoformación y formación se realizan a través de un espacio organizativo que le otorga a la familia el papel de actor social y político que, a pesar de estar silenciado por las dinámicas de violencia y hambre con las que conviven los sectores populares, se atreve, a partir de sus experiencias y la fuerza del colectivo, a retomar su saber y construir formas de vida dignas.

Acerca de la reflexión sobre la experiencia, el reconocimiento de los saberes propios y el cuidado de sí, otra familia integrante del proceso manifiesta:

Los procesos de autoformación y formación, son provocadores de la vida (...) es debate de la amistad, es la forma de expresarse cada uno, son los gestos, los movimientos de cada uno, es una provocación de la pasión por vivir (...) a mí los procesos de autoformación y formación me han ayudado mucho para tener criterios, argumentación, poder tomar decisiones en mi vida, comenzando por estar aquí. El proceso me confronta, me dice: ¿usted a que le apuesta en la vida? ¿Usted qué es lo que está haciendo, usted quiere seguir viviendo por vivir, usted quiere seguir consumiendo lo que todo el mundo está consumiendo o usted qué quiere hacer? (Ecolprovys, 2009).

La referencia a la autoformación y formación como “provocadores de la vida” está relacionada con la historia de muchas mujeres integrantes del proceso que, en un momento de su existencia, asumieron que su vida “ya estaba hecha”; la mayoría eran madres, con pareja o separadas, que vivían de manera “rutinaria” y salieron del adormilamiento para despertar el pensamiento, el saber comunitario hacia la vida:

Ecolprovys le ha dado sentido a los procesos de autoformación, porque ha generado un espacio donde se reúnen a conversar y despertar ese pensamiento. Los zapatistas, por ejemplo, también comparten esa mirada de despertar pensamientos frente a sí mismos, ellos hablan del poder pensar (...) es ir despertando en el encuentro con el otro, haciendo con el otro (...) ¡Hay posibilidades de poder pensar! (Jiménez, 2013).

Como ya se ha planteado, el proceso de formación es un eje central del proceso organizativo que se reafirma en cada encuentro:

Los procesos de autoformación y formación, son una parte fundamental, es lo que nos ha mantenido como un proceso de resistencia que está de frente a la vida y que sigue su caminar, que no se estanca. ¿Por qué Ecolprovys es un proceso? ¡Porque hacemos procesos de formación! Porque ya tenemos un pensamiento que se está redefiniendo. En los procesos de autoformación y formación, precisamente se da esa forma, esa vitalidad de seguir construyendo (Arias, 2014).

Los procesos de formación permitieron que las familias se formularan preguntas sobre sus condiciones de vida, que otorgaran un sentido a la vida, más allá de sus labores cotidianas. Esta formación generó una pasión por vivir, con criterios y argumentación, al tiempo que devolvió la palabra y permitió reconocer el poder para decidir sobre su propia vida, la familia y el territorio que habitan. En palabras de Freire (2004), se trata de reconocer que:

Mi destino no es un dato, sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidad y no de determinación. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad (p. 52).

Al mencionar que los procesos pedagógicos desarrollados por la organización comunitaria de Ecolprovys han posibilitado desnaturalizar las condiciones de hambre y pobreza, se hace referencia a que las familias no problematizaban el modelo económico, el sistema de gobierno o sus políticas estatales, sino que cuestionaba sus capacidades individuales para encontrar empleo. En este sentido, fue importante iniciar el reconocimiento

y problematización de las condiciones de vida de las familias de la ladera, como lo plantea Freire “partiendo de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de dios, violencia contra la que debemos luchar” (Freire, 2004, p.78).

Este proceso permitió a muchas familias ir desaprendiendo lo aprendido mediante una lucha constante por transformar las relaciones de dominio en el saber y sus diversas vivencias. Conversar y generar escenarios de organización social¹⁷, como elementos constitutivos del proceso de autoformación, se retoman en el ejercicio pedagógico vivencial para construir un pensamiento propio que posibilite modos de vivir, alegres, dignos, solidarios, familiares-comunitarios, con el propósito de ir más allá de garantizar condiciones de vida materiales, como se dice en el siguiente apartado:

Con el proceso de autoformación, yo diría que se nos desmitifican muchas cosas que nos han dado o que nos da miedo enfrentar, que nos da miedo decir, o con las que no estamos de acuerdo. Entonces, al encontrar una persona que también está en esa misma condición ya no se siente uno solo y eso es lo que genera el encuentro con los demás; decir aquí hay algo que anda mal, generar entonces respuestas, no a nosotros mismos sino a la situación (Arias, 2014).

El proceso de autoformación y formación es una posibilidad de autodeterminación y reflexión sobre lo que se quiere ser y hacer, el espacio donde se enfrentan los miedos que surgen al asumir procesos de reconocimiento de las condiciones de vida propias y de otras

¹⁷ Identificar una situación problema, una apuesta colectiva, un sujeto con el cual y para el cual organizarse, el generar líneas de trabajo, estrategias de acción, desde los cuales se ha construido experiencias, discursos, enunciados, posturas, que están relacionadas con una forma de ver el mundo y actuar sobre él.

familias que están en la misma condición; ese proceso implica realizar acciones hacia la transformación del mundo en el que se vive y de las formas de vivir en un contexto específico. Si bien es cierto que los procesos de formación se desarrollan con sujetos activos, estos se deben a contextos familiares-comunitarios nutridos por aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, afectivos, entre otros. Para ilustrar esta idea, Freire (2004) nos recuerda que:

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. (...). Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados (p. 20).

Para este autor “el mundo no es, está siendo”, y en esa medida:

Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente. No es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy solo objeto de la historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, compruebo no para adaptarme sino para cambiar (p. 75).

En este sentido, es importante señalar que el sujeto de la formación es parte constitutiva de la historia, en tanto la construye, re-significa, crea y no solo es alguien que se acomoda al sistema actual. Los procesos no consisten en apropiarse de una información sino en generar un pensamiento frente a lo que se vive, en otras palabras “esta dimensión configura la libertad, la capacidad de autodeterminación, de construir con autonomía sus propios

valores, proyectos y tomar sus decisiones consciente y libremente a sabiendas de las restricciones que surgen de la misma realidad natural y social” (Flórez & Vivas, 2007, p. 167).

Hasta aquí se reconoce la presencia de un sentido ético y político en la construcción de los procesos de autoformación y formación, en la perspectiva del cuestionamiento del ser, el contexto y la intención de rescatar el pensamiento, devolviendo la palabra a los sectores populares a través de la pregunta, capaz de tejer compromisos y retos alrededor de las prácticas comunitarias de resistencia.

Sobre la pregunta ¿formar para qué?, es posible afirmar que los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys han logrado que las familias-comunidades despierten pensamientos para la vida y creen propuestas para transformar sus condiciones de vida. En primer lugar, se reconoce la dimensión emancipadora de la autonomía cuando permite atreverse a pensar, reflexionar y caminar hacia otro mundo posible, a pesar de las condiciones materiales de pobreza en las cuales viven las familias. Como uno de los retos que trenza este proceso de autoformación y formación, la experiencia de la autonomía implica deconstruir las nociones de autoridad alrededor de las relaciones de aprendizaje y quitar la carga de autoridad casi moral que envuelve a docentes y talleristas en este escenario. Se trata de poner en riesgo los campos de seguridad donde cada uno tiene un lugar inamovible, una postura que puede inspirar temor, pero al mismo tiempo motivar a la creatividad. El conversatorio que promueve Ecolprovys motiva a la pregunta, formulada no para inspirar temor sino para incentivar los encuentros de experiencias y opiniones, para tejer el pensamiento propio y vivo. Allí renace la autonomía emancipadora, con la fuerza necesaria para transformar lo que se cree establecido.

El reto de la autonomía está relacionado con la experiencia organizativa y nace del reconocimiento de las condiciones de vida de las familias, mientras la palabra y la afirmación de los saberes motivan acciones y prácticas, como la siembra y los procesos de autoformación, que han incidido en los contextos familiares-comunitarios mejorando las condiciones de vida y presentando oportunidades y alternativas a las realidades excluyentes a partir de apuestas solidarias y equitativas que benefician no solo lo humano sino también lo no humano.

Retomando las reflexiones de Freire (2004) mencionadas en párrafos anteriores, es importante resaltar que los procesos de autoformación y formación requieren pensar en la construcción de sujetos transformadores, no sin antes asumirse como sujetos éticos y políticos:

En lo que se refiere a ética se comprende y estaría relacionado con “el conjunto reflexionado de nuestros deseos, que responde a la cuestión ¿Cómo vivir?”, es siempre particular a un individuo o a un grupo; es un arte de vivir (...) entonces la ética es todo lo que hacemos por deseo o por amor (Sponville & Ferry, 1999, p. 243).

En consecuencia, podríamos decir que en los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys, la ética comienza con la pregunta por ¿cómo vivir?, formulada en un contexto de reflexión filosófica y vivencial, en el cual se plantea vivir no de cualquier forma, sino de acuerdo a las decisiones, apuestas y acciones que correspondan con dicha propuesta de vida.

Empezábamos a preguntarnos ¿quién soy yo? Eso nos enseñó a tocarnos y sorprendernos de que había muchas situaciones a las cuales nosotros estábamos sometidos, inmersos en ellas sin siquiera tener una voz de protesta, aun cuando

sabíamos que todas estas situaciones eran contrarias a nosotros, estábamos inmersas en ellas (Castaño, et. al., 2007).

La ética es práctica, por ello rescata la espiritualidad de la palabra, la coherencia entre palabra, decisiones y acciones. En efecto, los procesos de formación implican realizar ejercicios de reflexión, confrontación y desnaturalización para reconocer las situaciones que dominan y oprimen, generando posibilidades de transformación, que requieren reconocer las potencialidades, los saberes y deseos. Pero se requiere principalmente actuar con coherencia frente a lo que se piensa y dice:

En todo el caminar del proceso de Ecolprovys, un elemento que ha sido fundamental es mirar la coherencia entre el caminar, el sentir, el hacer y de ahí la pregunta sobre sí la forma como yo vivo me hace feliz y me permite ser lo que yo quiero ser y no ser lo que otros dicen. Pensaría que ha sido uno de los aportes del proceso de formación y del encontrarnos como Círculo de amistad ético (...) entonces un elemento muy importante es como cada uno de nosotros, está en el proceso de construir caminos de coherencia colectivos (Ecolprovys, 2012g).

La autonomía, la construcción de subjetividades y pensamientos y la posibilidades de vivir con dignidad y alegría, son elementos que se involucran cuando se relaciona la formación con la ética, el cuidado de sí y los otros: “formar a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección inteligente, reconociendo de manera fraternal a sus semejantes, el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez & Vivas, 2007, p. 167).

Los procesos de formación y autoformación tienen para Ecolprovys un sentido político en tanto permiten que las familias realicen una reflexión crítica sobre sus condiciones de vida y generen propuestas de transformación a través de las cuales sea posible actuar, reivindicando la construcción familiar y comunitaria sobre cómo que se desea vivir. El sentido político de las prácticas pedagógicas que conforman los procesos de autoformación-formación es una de las preocupaciones centrales de Freire. Como refiere Walsh (2013), “no hay práctica social más política que la práctica educativa (...) en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (p. 38).

En este orden de ideas, lo político se plantea como “un proceso de construcción de proyectos en el contexto de las contradicciones sociales; cuyo contenido específico es la lucha por dar dirección a la realidad social en el marco de opciones viables” (Torres, 2003, p. 60; véase también Zemelman, 2012).

Para situar estas definiciones en el orden del proceso estudiado, la siguiente entrevista da cuenta de algunos elementos que vinculan lo pedagógico con lo político y lo organizativo en los procesos de autoformación-formación:

Ecolprovys se ha conformado y construido con la comunidad. Hay procesos que vienen de la institucionalidad; entonces vienen, hacen la charla, hacen un proceso de formación, pero llega un momento en el que el proyecto se acaba y la gente queda como esperando. Creo que Ecolprovys la clave que tuvo para prevalecer en el tiempo, para poder trascender ha sido que desde los conversatorios nos empoderamos. Un ejercicio de empoderamiento fue hacer una cartografía social, que la gente empezara a

involucrarse, a pensar lo que ocurría, a sentir lo que ocurría y, desde allí, identificar cuáles eran las problemáticas, y decir: “bueno, hay una hambruna, empecemos a sembrar” (...) este proceso generó, en algunas personas que estábamos allí, que el proceso siguiera, no porque existan liderazgos, sino porque se introyectó tanto, que ya fue difícil dejar de vivir sin eso (Villegas, 2013).

De acuerdo a lo planteado, los inicios del proceso de formación partieron de la puesta en práctica de conversatorios que permitieron abordar situaciones problema vividos por la comunidad. Con este panorama dialogado, la cartografía social permitió construir y debatir propuestas para la transformación de las situaciones identificadas y, en sincronía con los procesos de formación y autoformación, generar pensamiento, acciones y organización comunitaria. Esta dinámica ha permitido la continuidad del proceso, trascender en el tiempo y lograr realizar un trabajo con las familias que pertenecen a Ecolprovys y llevan a su cotidianidad las reflexiones desarrolladas.

Es por esto que pensar el sentido político de los procesos de formación está relacionado con problematizar las condiciones de vida de las familias. En palabras de Walsh (2013):

[La] preocupación central era las condiciones existenciales y vividas de las clases pobres y excluidas, es decir con los “oprimidos” y “el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido”. Eso implicaba en la práctica —ampliamente expresada en los círculos de educación popular— concentrarse en el análisis político-social con los mismos “oprimidos” sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición

necesaria para la transformación. Así es el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación —internalizada y estructural-institucional— que inquietaba Freire. Su proyecto entonces invita a trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana (p. 38).

El sentido ético y político de la formación se manifiesta cuando se reconocen las realidades/condiciones vividas y se genera un pensamiento crítico, que cuestione y/o desnaturalice la dominación y marginalización de las prácticas de subordinación internalizadas e institucionalizadas, para lo cual se requiere en dichos procesos asumir o crear otras relaciones, rutas metodológicas y analíticas político-sociales con los “oprimidos” sobre sus condiciones humanas de vida, para llegar a la “concientización individual y colectiva”; un factor trascendental para la transformación de sí mismo y la realidad familiar-comunitaria. En el proceso organizativo de Ecolprovys, esto ha sido posible gracias a los procesos de autoformación y formación para la vida logrados en los conversatorios a través de la pregunta, la reflexión y la palabra.

A su vez, el propósito de generar mejores condiciones de vida ha fortalecido a la organización familiar-comunitaria, a través de procesos como: la siembra y producción de alimentos andinos en los huertos y huertas de las familias, el festival del trueque, la participación en redes por el rescate de semillas y la defensa del agua, la construcción de una despensa alimentaria para brindar a la ciudad alimentos limpios de agro tóxicos, producidos por organizaciones indígenas y campesinas con la intención de generar confianzas y afianzar

la relación entre lo rural y lo urbano y los pronunciamentos desarrollados contra el hambre y por una alimentación digna.

Al ser contruidos a partir de sentidos éticos y políticos, los procesos de formación están mediados por prácticas que luchan para transformar el conocimiento y las lógicas que no permiten el desarrollo de la potencialidad humana. En esta medida, se valora la importancia de un proceso de formación que cuestiona y desafía al mal gobierno, la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial como matriz de dominación, como refiere Walsh (2013):

Reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (p. 29).

La importancia de una formación y autoformación que le permita al sujeto, en este caso la familia-comunidad de Ecolprovys, evaluar su cotidianidad a través de la palabra que circula en los conversatorios, radica en la capacidad de situarlo en un contexto de economía clásica liberal que degrada las condiciones de vida de las familias y propone relaciones humanas mediadas por los patrones hegemónicos de las sociedades capitalistas.

En este sentido, el proceso comunitario menciona constantemente que los procesos de autoformación y formación reflexionan sobre cómo transformar estas cotidianidades instaladas a partir de conocimientos únicos y excluyentes en las relaciones íntimas, familiares y comunitarias:

Creo que la materia prima con la cual Ecolprovys ha logrado sostenerse y “no comerle cuento a ese sistema”, es la creación de redes afectivas y empezar a vincular a la familia, no es la persona en sí, sino empezar a vincular a la familia. Cuando se plantea que el actor social y político es la familia, es lo más cotidiano y privado, que yo creo que es también lo más impositivo, porque cuando estamos en la familia entras en un plano en el que hay mucha imposición, entonces trabajar con la familia ha permitido empezar a despertar con la gente; el mismo hecho de crear espacios donde la gente se encuentre a partir de un tema que sirva de pretexto, pero que de una u otra manera nos ayude a aclarar. Considero que ha sido la estrategia que se ha llevado a cabo la que ha permitido que el proceso siga el curso que tiene (Villegas, 2013).

En este marco se pone en evidencia que Ecolprovys realiza procesos de autoformación y formación para la vida, transversales y posibilitadores del ejercicio organizativo cuyo fin es alimentar un saber y el reto de crear y transformar la subjetividad y las realidades de las familias-comunidades y de la ladera como territorio.

Por esta razón se retoma a la familia comunidad como el sujeto social y político, como territorio afectivo, donde la palabra dicha es derecho a la siembra, a la alimentación sana en los hogares, a la vida humana y no humana digna, es permitir el disenso que problematiza; una pedagogía que, al ser experiencia, permite que surjan los procesos de formación y autoformación como alma de la organización comunitaria: “Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos” (Larrosa, 2004, p. 97).

En efecto, los procesos de formación están dados a partir de la experiencia, el cuidado de sí y la transformación de las subjetividades y prácticas que conforman los contextos familiares comunitarios. Como se ha referido en esta investigación, la formación, en su sentido ético y político, requiere transformar al sujeto de la formación y la realidad que habita; es así como en las entrevistas y conversatorios los integrantes de Ecolprovys mencionaron cómo los procesos de formación-autoformación han develado cuestionamientos y generado acciones para transformar las formas de ver y enfrentar sus modos de vida, de manera individual y colectiva.

En esta vía, la presente investigación pudo acercarse a los sentidos éticos y políticos de los procesos de autoformación y formación y a los pilares de la educación popular mencionados por Mejía (2007), en tanto hace referencia a procesos que parten de la realidad social y se organizan para su transformación, a la vez que exigen una opción ética, encaminada al reconocimiento de los saberes de los excluidos, de sus diferencias en tanto son producto de historias familiares y sociales, que buscan el desarrollo de “potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera consciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad” (p. 69-70).

Los aspectos mencionados sobre la educación popular y su capacidad de considerar los procesos a partir de los contextos y realidades específicas de cada grupo humano u organización, permiten reconocer las experiencias que las familias de Ecolprovys han nutrido a partir de los procesos de formación, a pesar de sus condiciones humanas de vida:

Aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas “en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan” (Freire, 1997, p. 53).

De la misma manera, este análisis considera importante tener en cuenta algunas dificultades que se presentan en el proceso de formación y autoformación.

En la actualidad, los medios de comunicación y las relaciones instauradas por este tipo de sociedad de poderes de dominio, ha promovido una formas de vivir determinadas por el consumo, la competencia y el individualismo, que han generado un conocimiento de la especialización y la información, que implica que actuemos fragmentadamente y sin reflexión ante los acontecimientos de la sociedad y la vida propia, viviendo como espectadores, en *realitys* y novelas” (Ecolprovys, 2012d).

Mencionado como una dificultad para los procesos de autoformación y formación, este aspecto constituye lo que en el primer capítulo de esta investigación se denominó como tensión; contradicciones entre las formas de educar y formar, generadas por las condiciones de vida de los sujetos y familias-comunidad. La organización comunitaria se enfrenta a diario con la verdad que imparten los medios a través de noticieros y novelas, donde las familias son espectadores de sus propias vidas, sin lograr reconocer su poder y saber.

(...) Se debilitan las voluntades por esas mismas condiciones de vida que se imponen; quieras o no, hay un sistema afuera que aplasta a las personas, y si tú no estás lo suficientemente fuerte, puedes debilitarte tanto que desistas de ir al proceso (...) las condiciones de vida y de supervivencia; comer, pagar unos servicios, hace que se

debiliten las voluntades, el sistema, de una u otra manera, aplasta esas voluntades.

También los miedos personales, las historias de vida de cada una han hecho que haya avances y retrocesos, porque se ha notado en ciertos momentos, cuando tomas decisiones o cuando hay que asumir responsabilidades. Otra cosa es que todavía hay que manejar los egos: “si se dijo tal cosa en la reunión me sentí aludida, entonces salí molesta”. Sin embargo, pienso que esas barreras se han ido superando (Villegas, 2013).

Retomando algunos elementos planteados en las citas anteriores, en los procesos de autoformación y formación, Ecolprovys ha tenido que considerar las condiciones de vida y formas de vivir en “sociedades de consumo”. En el hacer de la organización comunitaria, esta tensión se manifiesta a través de barreras como: sembrar y hacer organización comunitaria en lo urbano, donde no se encuentran terrenos para sembrar, las viviendas son pequeñas y, bajo un modelo de ciudad de servicios, los gobiernos no generan condiciones para que la ciudad reflexione sobre la producción del alimento. Así mismo, las ocupaciones de las familias corresponden a otros intereses como los miedos, las inseguridades y la supervivencia (conseguir los recursos del día a día, pues la mayoría de las familias obtienen sus ingresos del sector informal) que han debilitado las voluntades y, en ocasiones, hacen desistir de procesos que no generan certificación académica o remuneración económica. Surgen así tensiones con los procesos de formación para la vida, que hacen posible reflexionar la vida y construir prácticas organizativas encaminadas a la transformación de las formas de ver, sentir y hacer en el mundo. Por su parte, las familias que permanecen en el proceso lo hacen por su convicción, por la transformación de su experiencia de sí y el acompañamiento generado con las familias y la comunidad.

Acompañamientos

En este orden de ideas, es importante ampliar, a partir de la mirada de diferentes autores, qué se considera y cómo se generan los acompañamientos en los procesos de formación para, con estos elementos, establecer similitudes y/o diferencias con las formas de acompañar a las familias-comunidades llevadas a cabo por Ecolprovys. En primer lugar, Freire (2004) advierte sobre la necesidad de reconocer la capacidad transformadora de los grupos populares.

No importa si trabajamos con alfabetización, con salud, con evangelización o con todas ellas, se trata en verdad de, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracteriza su situación concreta. Aún más, que su situación concreta no es destino cierto o voluntad de dios, algo que no puede ser transformado (p. 77).

El propósito de los acompañamientos llevados a cabo en los procesos de formación es posibilitar a la familia-comunidad generar movimientos y/o transformaciones en el ser y en las formas de ver la vida para fortalecerse como familias-comunidades autónomas, solidarias y con pensamientos críticos, que no legitimen o naturalicen las injusticias o sus situaciones concretas. Desde la educación popular, Alem (citado por Mejía, 2007) menciona que:

Como educadores populares reconocemos que en toda relación entre sujetos está presente el poder, reproduciendo la dominación-exclusión. Por eso, buscamos a través de nuestro trabajo visibilizar el poder en sus múltiples manifestaciones para, de manera específica, develarlo como opresión en los procesos de saber y conocimiento y en la

vida social, de tal suerte que sea posible construir un poder diferente. Al establecer rupturas con las relaciones de poder que se configuran y consolidan desde el saber y en las relaciones sociales, negamos el autoritarismo, el directivismo y toda forma de dominación evidente o subterránea desde un supuesto “mayor saber”, para apostarle, en cambio, a la posibilidad de una construcción colectiva (p. 70).

Por ello, en el proceso de acompañar la construcción de saber y conocimiento es necesario reconocer las tensiones de poder presentes en toda relación y visibilizar aquellas que se instauren a partir del dominio, para contrarrestarlas y transformarlas en relaciones colaborativas y de construcción colectiva.

Por su parte Giroux (1997), en su abordaje de las relaciones gestadas en procesos de formación, reconoce al docente como acompañante de dichos procesos, mencionando que se requiere de intelectuales transformativos, una categoría útil para el análisis de los procesos de acompañamiento pedagógico de Ecolprovys, donde el acompañante se distingue como aquel que desata la palabra en el conversatorio y, frente a un acontecimiento familiar-comunitario, acompaña la pregunta y reflexión frente a la vida, para la toma de decisiones coherentes con un modo de vivir.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. (...) Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo

cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje (Giroux, 1997, p. 65).

De esta forma, se plantea la necesidad de pedagogías que retomen contenidos políticos capaces de problematizar y generar relaciones constructivas en el desarrollo de los procesos formativos; en el caso de Ecolprovys, relaciones que retomen la conversa, posibiliten circular la palabra y reconozcan la experiencia como propulsora de pensamiento. En este escenario:

(...) el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños (Giroux, 1997, p. 66).

Así mismo, resulta importante retomar la mención de Giroux sobre el discurso del acompañante, para hacer referencia a cómo el lenguaje de la crítica y la posibilidad son elementos que permiten provocar la transformación de las condiciones de vida y contemplar acciones para dicho proceso, además de reconocer, en el proceso de autoformación y formación, el carácter de sujetos activos, creativos y parte de una historia familiar y social.

Finalmente:

Los educadores populares buscamos el reencuentro del sujeto consigo mismo, con su quehacer individual y social (individuación), con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, con su entorno y su cultura, ya que las transformaciones

solo son posibles con hombres y mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismos y lo que son capaces de hacer (Mejía, 2007, p. 74).

Conclusiones

A partir de los objetivos propuestos en esta investigación, se concluye que:

1. El enfoque pedagógico de los procesos de autoformación y formación, es filosófico y vivencial; retoma los saberes cotidianos y construye pensamiento a partir de la reflexión sobre la experiencia y los acontecimientos familiares-comunitarios que generan prácticas y transforman modos de vivir. Así, la vida se vuelve central en tanto experiencia misma, por lo tanto, se reconocen las condiciones humanas de vida de las familias de los sectores populares (extrema pobreza, violencias, exclusión, entre otras) no como aquello que determina la existencia humana, sino resaltando la posibilidad y la voluntad de poder como fuerza de existir, dirigido a generar pensamientos para la vida, confrontando y/o cuestionando el pensamiento único, hegemónico.

En este sentido, se construye al interior de la organización comunitaria de Ecolprovys una propuesta pedagógica enraizada en la vivencia, en ocuparse de sí, de la conversión, de las subjetividades y las realidades en las cuales están inmersos los sujetos, es decir, se teje la palabra para transformar las subjetividades y mundos de las familias-comunidades mediante un ejercicio ético y político. De esta forma, a partir de un ejercicio ético de reflexión sobre los acontecimientos vividos por las familias (enfermedad, muerte, amor, violencia) y las comunidades (falta de agua, de vivienda digna), se retoma la vida como referente pedagógico que permita la construcción de sentido, preguntas o acciones que transformen y dignifiquen las formas de vida.

Bajo este referente, se relaciona la pedagogía con las condiciones de vida y las realidades de los barrios de ladera, la ciudad y el país, creadas por el modelo económico y el

sistema social y político. En este contexto, las familias se preguntan permanentemente por las formas cómo viven y cómo quieren vivir.

2. El reconocimiento de las prácticas de resistencia desarrolladas por las familias participantes en el proceso comunitario de Ecolprovys, que transforman condiciones de vida de las comunidades de ladera, condujo a relacionar la pedagogía con la organización comunitaria y la transformación de las condiciones de vida de las familias-comunidades. Dichas prácticas de resistencia se fraguan en los procesos de autoformación-formación y el ejercicio organizativo comunitario, contribuyendo a forjar acciones capaces de modificar las formas de vivir.

Del mismo modo, a través de la pedagogía vivencial se ponen en discusión las lógicas que normalizan la pobreza como condición de vida de las familias de ladera; este ejercicio ha permitido despertar un pensamiento frente a la vida y el cómo vivo, que hace posible construir prácticas para la transformación. Respecto a la relación pedagogía-organización-transformación social, el proceso de formación y autoformación reconoce las situaciones problemas de sus comunidades y barrios, cuestionándolas a partir de sus prácticas cotidianas. Esto ha implicado que las familias problematicen los impactos de la familia, la iglesia o el Estado en la vida de cada uno.

3. Reflexionar sobre el sentido ético y político de los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys, implica identificar que su objetivo no es instruir sobre un tema o campo específico del conocimiento, sino transformar prácticas y saberes, materializar el pensamiento vivo, desnaturalizar lo injusto, lo indigno, las concepciones de pobreza y del “no puedo”; se trata de generar procesos de conversión y convicción frente a propuestas de vida,

propuestas que abarcan la transformación del ser, las formas de vivir en familia y comunidad y la construcción de procesos colectivos.

Así mismo el concepto de experiencia está determinada por lo que sucede en el ser y su entorno (relaciones de poder-dominio, condiciones de vida de hambre y pobreza) y en un acontecimiento que afecta la cotidianidad, el sentir, los pensamientos, las acciones y, por ende, implica y requiere subjetivación, reflexión y transformación de la manera de ver el mundo.

4. Finalmente, en el análisis de los referentes pedagógicos de los procesos de autoformación y formación de Ecolprovys señalados, que fortalecen prácticas de resistencia en la transformación de condiciones de vida de las comunidades de la ladera de Cali, es necesario situar a la pedagogía como la posibilidad de generar conciencia crítica y construir pensamientos para la vida que cuestionen las formas en las que viven las familias, en el ejercicio de atreverse a construir formas distintas de comunidad, de resignificar la palabra, la solidaridad, el saber y los afectos. En este sentido, se retoma una pedagogía vivencial en la cual se tienen como referentes centrales la vida y su relación con la experiencia y la palabra para la construcción de los saberes, así como el amor-pasión que reivindica el acontecimiento como camino hacia la autonomía.

En el proceso de Ecolprovys, la pedagogía vivencial ha construido pensamientos vivos relacionados con modos de vivir familiares-comunitarios que dignifican la vida, siendo el conversatorio y la organización social, los dispositivos pedagógicos, entendidos como “lugares” en los cuales se constituye o transforma la experiencia de sí. En estos términos, el conversatorio no solo se hace cuando las personas se encuentran reunidas bajo una pregunta,

sino cuando quien participa se deja afectar por la palabra y lleva su reflexión a espacios cotidianos. De esta manera, el sujeto de formación es la familia-comunidad, la cual genera pensamientos a partir de la lectura de los acontecimientos o experiencias, reflexiona y problematiza sobre sus formas de vivir y se dispone a construir otras formas de ver, sentir, pensar y actuar en el mundo.

Referencias

Agambé, G. (2001), *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.

Aguirre, C.A. (2013). *El antimanual del buen rebelde*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Arango, C. (1995). *Psicología Comunitaria de la convivencia*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle

Arendt, H. (1993), *La condición humana*. España: Editorial Paidós.

Arias, E. (2014). Entrevista ofrecida a Gloria Henao.

Cendales, L., Mejía, M., Muñoz, M. (Eds.) (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Bermúdez, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención social: El lugar del trabajo social. *Revista Prospectiva (N°13)*, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Bermúdez, C. (2010). El contexto: Reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia. *Revista Trabajo Social (No 10)*, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Carvajal, A. (2010). *Elementos de Investigación Social Aplicada*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle

- Casado, Á. & Sánchez, G.J. (2007) Filosofía y educación en María Zambrano. *Revista Española de Pedagogía*, (238), 545-558.
- Castaño, J.A., González, A.V., Henao, G.S., & Jiménez, O. L. (2007). *La construcción de lo político en procesos de organización comunitaria. Sistematización del proceso comunitario de ladera Ecolprovys* (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid, España: Editorial Cofas.
- Ecolprovys (2004). *Cartografía social*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.
- Ecolprovys (2009). *Memorias procesos de autoformación y formación*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.
- Ecolprovys (2010a). *Bitácora de visibilización: Ecolprovys con la vida hacia mundos posibles*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.
- Ecolprovys (2010b). *Memorias procesos de autoformación y formación*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.
- Ecolprovys (2011a). *Pronunciamiento frente al hambre en la ladera de Cali*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.
- Ecolprovys. (2011b). *Memorias de los conversatorios de la escuela de autoformación*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2011c). *Conversatorio determinación del problema a investigar*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2011d). *Memorias procesos de autoformación y formación*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2012a). *Memorias de los conversatorios sobre resistencia*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2012b). *Memorias de los conversatorios de los procesos de autoformación y formación*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito realizado colectivamente no publicado.

Ecolprovys (2012c). *Conversatorio ¿Cuál es el sentido de la resistencia para la vida?* Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2012d). *Conversatorio ¿Qué es conversar?* Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2012e). *Conversatorio para la investigación pedagogía*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2012f). *Conversatorio ¿Cómo la pedagogía vivencial ha contribuido en el caminar del proceso hacia una autonomía familiar y comunitaria?* Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2012g). *Conversatorio sobre pedagogía*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2013a). *Documento Festival del trueque*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2013b). *Conversatorio sobre pedagogía*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2014a). *Conversatorio devolución sistemática de la investigación*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Ecolprovys (2014b). *Memorias conversatorio Círculo de Amistad Ético*. Cali-Colombia, Archivo Ecolprovys, Manuscrito no publicado.

Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana.

Esposito, R. (2009). *Comunidad inmunidad y biopolítica*. España: Herder Editorial.

Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá, Colombia: Editores Tercer Mundo.

Fals Borda, O. (1998). *Investigación Acción Participativa*. Bogotá, Colombia: Editorial Dimensión Educativa.

Fals-Borda, O. & Rahman, M. (2013) Romper el monopolio del conocimiento. Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. En Herrera, N.A. & López, L. (Comp.), *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*. Orlando Fals-Borda. *Antología* (pp. 253-264). Buenos Aires, Argentina: Lanzas y letras-Editorial El Colectivo.

Flores, R. & Vivas, M. (enero-abril de 2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX, (47).

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Gil, M.F. & Vivas, G. (2005). *Vida, pedagogía y salud*. Cali, Colombia: Famisalud.

Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico, *Harvard Education Review* (No. 3), Buenos Aires.

Giroux H. (1997). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Ghiso, A. (1997). *Investigación dialógica, resistencia la pensamiento único*. Notas del Congreso Mundial de Convergencia en Investigación Participativa. Cartagena, Colombia.

Hadot, P. (2000). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.

Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.

Hardt, M. & Negri, A. (2006). *Multitud, guerra y democracia en la era del imperio*. España: Editorial de Bolsillo.

Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Quito: Editorial Iae.

Henao, G., Gil, M.F. & Jiménez, O. L. (2013). *Colombia con hambre: Estado indolente y comunidades resistentes*. Tercer informe sobre la situación del derecho a la alimentación en Colombia. Bogotá: FIAN.

Herrera, N.A. & López, L. (Comps.) (2013). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda Antología*. Buenos Aires, Argentina: Lanzas y letras-Editorial El Colectivo.

Hernández, S. (2014). Comunicación personal con Gloria Henao.

Jiménez, O. (2013). Entrevista ofrecida a Gloria Henao.

Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación*. Madrid: Piqueta.

Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura*. 2nd. México: Fondo de Cultura Económica.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor, acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.

Margulis, L. & Sagan, D. (1996). *¿Qué es la vida?* Barcelona, España: Editorial Tusquets.

Mejía, M.R. (2007). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá, Colombia: Editorial Aurora.

Méndez, N. & Picado, M. (1997). *De la planificación normativa a la Investigación Acción Participativa*. San José: Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

Montero, M. (2006). La Investigación-Acción Participativa: Aspectos metodológicos. *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Olave, K. (2013). Entrevista ofrecida a Gloria Henao.

Puigors, A. & Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo?, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, (37), Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Sponville, A.C. & Ferry, L. (1999). *La sabiduría de los modernos diez preguntas para nuestro tiempo*. Barcelona, España: Editorial Península.

Tiana, A., Ossenbach, G. & Sanz, F. (Coord.) (2002). *Historia de la educación (Edad contemporánea)*. Madrid: UNED.

Torres, A. (2008). Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. *Revista Folios Segunda época* No 27, Primer semestre de 2008, pp. 51-62

Tunjo, G. (2013). Entrevista ofrecida a Gloria Henao.

Vega, R., Hernández, A., Barajas, C., Conversa, L. & Cantor, B. (marzo de 2003). Evaluación de los efectos de la política de focalización de subsidios en salud sobre la población sin capacidad de pago de cuatro localidades de Bogotá. *Revista de Salud Pública*. Volumen 5, (1). Bogotá. Colombia.

Villegas, D. (2013). Entrevista ofrecida a Gloria Henao.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro*. Cali, Colombia: Impresores Ltda.

Zibechi, R. (2008). *América Latina: periferias urbanas, territorios en resistencia*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Referencias electrónicas

Agamben, G. (2003). *Forma-de-vida*. Viví Libros. [Recuperado el 3 de septiembre de 2015].
Disponible en: <http://Www.Vivilibros.Com/Excesos/09-A-02.Htm>

Alcaldía de Santiago de Cali (6 de abril de 2008). *Plan De Desarrollo 2008-2011*. “*Para vivir la vida dignamente*”. [En línea] Disponible en:
<http://Www.Cali.Gov.Co/Publico2/Documentos/Planeacion/Plandesarrollo2008-2011.Pdf>

Alcaldía de Santiago de Cali, Departamento Administrativo de Planeación. (2007). *Cali en cifras 2007*. [Recuperado el 14 de mayo de 2015] Disponible en:

http://Planeacion.Cali.Gov.Co/Publicaciones/Cali_En_Cifras/Caliencifras2007.Pdf

Alcaldía de Santiago de Cali, Salud Pública (2009). [Recuperado el 1 de septiembre de 2011] Disponible en:

http://calisaludable.cali.gov.co/saludPublica/2011_SeguridadAlimentaria/Documentos/Estudio_de_percepcion_SAN_Cali_2009.pdf

Anders, V. et al. *Experiencia*. Origen de las palabras. Diccionario etimológico de Chile.

[Recuperado el 3 de septiembre de 2015]. Disponible en:

<http://etimologias.dechile.net/?experiencia>.

Anders, V. et al. *Conversar*. Origen de las palabras. Diccionario etimológico de Chile.

[Recuperado 3 de septiembre de 2015] Disponible en:

<http://etimologias.dechile.net/?conversar>

Departamento Administrativo de Planeación Municipal DAPM & Universidad Icesi, Centro de Investigaciones en Economía y Finanzas ICESI (2007). Una visión inicial de las comunas de Cali [En línea] Disponible en:

http://www.icesi.edu.co/jcalonso/images/pdfs/Publicaciones/una_mirada_descriptiva_a_las_comunas_de_cali.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE. (2005). *Censo 2005*.

[Recuperado el 14 de mayo de 2015] Disponible en:

https://Www.Dane.Gov.Co/Files/Censo2005/Perfil_Pdf_Cg2005/00000t7t000.Pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (abril 2015). *Cuenta satélite piloto de la agroindustria del cultivo de caña de azúcar 2005–2012*. [En línea]

Disponible en:

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/pib/agroindustria/GuiaProcecimientosResultadosCSACana2005_2012.pdf

Ecolprovys, (2012) *Documento despesa alimentaria de Ecolprovys*. [Recuperado el 8 de junio de 2016] Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/14B-tvWattDXwHmSkQcqmQzjlbA1f7emDlisVHKhhnUM/viewform?c=0&w=1>

Gil, M. (2009) Fortalecimiento de los tejidos educativos y socio-productivo y gestión del acceso a servicios de la zona de ladera de Cali, Colombia. [Recuperado el 14 de mayo de 2015] Disponible en: <http://Www.Reduniversitaria.Es/Ficheros/Casos%20m%F3nica%20gil-Casares.Pdf>

Giroux, H. La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*. Vol. XVII (2) (2013) [Recuperado el 3 de agosto de 2015] Disponible en: Http://Www.Academia.Edu/6516654/La_Pedagog%C3%Ada_Cr%C3%Adtica_En_Tiempos_Oscuros.

Gramsci, A. *La Formación de los Intelectuales*. [Recuperado el 14 de mayo de 2015] Disponible en: http://Abogadonotariopr.Com/Images/Sp/La_Formacion.Pdf

Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de psicología Ciències de l'educació i de l'esport*. [En línea]. s. f [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2015]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>

Massolo, A. (1998). Defender y cambiar la vida. Mujeres en movimientos populares urbanos.

Revista la Aljaba. Segunda Época: revista de estudios de la mujer. [En línea], Vol. III.

[Fecha de consulta: 3 de agosto de 2015] Disponible en:

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a04massolo.pdf>

Saura, J. (2011). *El milagro del lenguaje*. Filosofía para la vida. [Recuperado el 14 de mayo

de 2015]. Disponible en: <http://filosofia.nueva-acropolis.es/2011/el-arte-de-conversar-y-dialogar/>