

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Estudios Sociales y Globales**

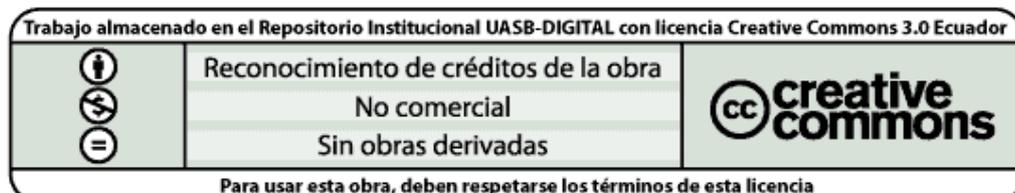
Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

**Pedagogías con raíz latinoamericana: Experiencias de  
formación popular comunitaria con Nuestra Gente**

Autor: John Jader Agudelo Agudelo

Director: Santiago Arboleda Quiñonez

**Quito, 2016**



## **CLAUSULA DE CESION DE DERECHO DE PUBLICACION DE TESIS**

Yo, John Jader Agudelo Agudelo, autor/a de la tesis intitulada “Pedagogías con raíz latinoamericana: Experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente” mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título del doctor (o doctora) en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha, noviembre de 2016

Firma:

## RESUMEN

Esta investigación busca visibilizar los hilos que el legado del pensamiento latinoamericano ha tejido en la periferia de la ciudad de Medellín desde el mundo organizativo popular comunitario, donde se sitúa el proceso de Nuestra Gente con tres décadas de experiencias. En medio de un territorio complejo, NG construye un proyecto artístico-pedagógico sembrado en lo comunitario que le permite incidir políticamente desde una formación sentipensante de “Artistas para la vida”, delineando desde un pensamiento propio, el caminar de una pedagogía con raíz latinoamericana.

El trabajo se ubica en el campo de los estudios culturales latinoamericanos y desde allí, se plantea una crítica al paradigma eurocéntrico que ha permeado las estructuras a través de las cuales se produce conocimiento en contextos latinoamericanos. En particular, en el ámbito educativo se advierte sobre la fragmentación reflejada en los procesos de formación, haciendo necesaria la búsqueda de caminos de reconexión desde lugares como las pedagogías otras o decoloniales.

En la problematización de este escenario, se ofrece una lectura contextual de las emergencias del pensamiento en clave pedagógica latinoamericana. Una lectura hilada desde la Teología de la Liberación, el pensamiento freiriano, la Educación Popular, el teatro del oprimido, el teatro comunitario y Cultura Viva Comunitaria—proceso regional del presente reciente—todos como referentes de conexión con el ámbito popular comunitario y sus apuestas pedagógicas. Estas rutas fueron analizadas como hilos de sentido que resignifican la construcción de conocimiento, los sujetos y las relaciones en formas multifacéticas y no lineales.

En esa medida, el trabajo evidencia las experiencias de formación artístico-pedagógica de NG, enraizadas en lo comunitario y alimentadas por la vida de calles barriales, como parte de la constitución colectiva de un sentí-pensamiento propio.

*A mi hija Lian,  
flor de loto  
maestra del corazón*

## **Agradecimientos**

A Santiago Arboleda por su apoyo y acompañamiento en este trabajo, aún más por su fraternal energía. A Catherine Walsh por su incansable labor y su ejemplo como mujer puente entre el afuera y el adentro de las organizaciones y la academia. A quienes han vivido la experiencia de sembrar caminos. A mi hermano y amigo Edison Villa por los múltiples espacios y diálogos compartidos, por los puentes que teje y colorea. A todos los compañeros de la Mesa por la Educación y la Transformación, a los del Nodo Popular. de Formación, al Flako por su labor con la Teología de la Liberación junto a todo su colectivo.

Agradezco a la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación por su misión de formar y transformar, con todos sus matices, siendo un espacio de continuo crecimiento, apoyo y un reflejo del mundo con sus aportes, potencialidades, así como contradicciones.

En particular a Nuestra Gente y la Casa Amarilla. A Jorge Blandón, Erika Gómez, Vanessa Castañeda, Jaqueline Quintero, a Gissela, a los niños del colectivo Manchitas y a quien ha sido mi gran interlocutora en esta experiencia vital, Mónica Rojas. Al mundo organizativo popular comunitario por resignificar la vida en los barrios, las calles y los corazones de tantos seres: a Nuestra Gente por ser un reflejo de esto y formar artistas para la vida.

Al colectivo de la Pedagogía de la Madre Tierra y sus radiantes seres, así como a la Pachamama.

A mi familia y quienes me han acompañado y apoyado en este proceso familia, amigos y seres visibles y no visibles cercanos al corazón, GRACIAS.

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>8</b>
<b>Capítulo 1. Eurocentrismo, conocimiento y formación</b> .....	<b>30</b>
<b>1.1. Historia universalizada y las estrategias del eurocentrismo</b> .....	<b>30</b>
<b>1.1.1. Frente al eurocentrismo, el pensamiento propio</b> .....	<b>37</b>
<b>1.1.2. Tejiendo con hilos propios</b> .....	<b>47</b>
<b>1.2. Conocimiento y formación</b> .....	<b>53</b>
1.2.1 La universidad moderna.....	54
1.2.2. Formación desde la fragmentación .....	58
1.2.3. Mercantilización de la educación.....	63
<b>1.3. Perspectiva decolonial y experiencias pedagógicas populares</b> .....	<b>70</b>
<b>Capítulo 2. Haciendo memoria: el pensamiento sembrado</b> .....	<b>80</b>
<b>2.1. Contextos fértiles para las transformaciones sociales</b> .....	<b>80</b>
2.1.1. La revolución cubana .....	82
2.1.2. La Medellín periférica: los tugurianos y su lugar .....	87
2.1.3. Dos Ciudades: la urbanizada y la tuguriana.....	89
<b>2.2 Siembra organizativa y comunitaria</b> .....	<b>94</b>
2.2.1. Desarraigo, convite y barrio.....	99
2.2.2. El sembrador: Camilo Torres .....	101
<b>2.3. Medellín 1968: el impulso para la liberación</b> .....	<b>108</b>
2.3.1. Un encuentro real con la opción: los pobres de Medellín .....	110
2.3.2. Los Golcondanos.....	115
<b>2.4. Una teología para liberar</b> .....	<b>117</b>
<b>Capítulo 3. Un legado latinoamericano: pedagogía para transformar</b> .	<b>121</b>
<b>3.1. Echando raíces: el convite como trabajo solidario</b> .....	<b>121</b>
3.1.1. Los barrios del basurero: ejemplo de organización.....	123
3.1.2. Comités Populares y Juntas de Acción Comunal.....	127
3.1.3. Comunidades Eclesiales de Base –CEB: formación y comunicación desde abajo .....	129
3.1.4. Persecuciones contra la Teología de la Liberación .....	137
<b>3.2. Confluencias con la educación liberadora: el pensamiento freiriano y la         Teología de la Liberación</b> .....	<b>138</b>
3.2.1. Florecimiento de la Educación Popular: contexto Local .....	142

3.2.2. Heterogeneidad de la Educación Popular.....	143
3.2.3. Reformular la Educación Popular .....	145
<b>3.3. Una pedagogía para la transformación .....</b>	<b>148</b>
3.3.1. La cultura, lugar de partida .....	149
3.3.2. La palabra que transforma.....	158
3.3.3. Subjetividad y transformación .....	159
<b>3.4. Conocimiento y transformación.....</b>	<b>160</b>
3.4.1. Divergencia con la academia .....	162
3.4.2. Lo pedagógico en la Educación Popular .....	164
3.4.3 La educación popular como saber-tejer comunitario .....	166
<b>Capítulo 4. Nuestra Gente: sentidos red-tejidos desde lo pedagógico y lo comunitario .....</b>	<b>168</b>
<b>4.1 Contexto de siembra.....</b>	<b>170</b>
<b>4.2. El germinar de una organización comunitaria barrial: crecimiento de la semilla .....</b>	<b>176</b>
4.2.1 Lo Comunitario: sentidos colectivos y solidarios .....	178
4.2.2 La comunidad de formadores.....	180
4.2.3 La raíz latinoamericana: el teatro del oprimido y comunitario .....	183
<b>4.3. Lo pedagógico: sentidos vitales de formación.....</b>	<b>191</b>
4.3.1 SISCAP: un proceso de formación en teatro comunitario .....	192
4.3.2. Construyendo artistas para la vida .....	197
4.3.3 Artistas que construyen ciudadanía.....	202
4.3.4 El ciclo de la mariposa: una visión propia de los ciclos de formación ..	205
<b>4.4. Cultura Viva Comunitaria: sentidos red-tejidos .....</b>	<b>209</b>
<b>4.5.En red-pensando otra formación .....</b>	<b>218</b>
<b>4.6.Entrecruces: Perspectiva pedagógica latinoamericana.....</b>	<b>224</b>
<b>4.7. Una pedagogía del encuentro con raíz.....</b>	<b>233</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>241</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>248</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>270</b>

### **Tabla de Fotografías**

Fotografía 1. Orlando Fals Borda y Camilo Torres. ....	39
Fotografía 2. Camilo Torres en el ELN. . . . .	51
Fotografía 3. Creación comunitaria de vías de transporte para el barrio La Rosa.....	82

Fotografía 4. Eucaristía en el basurero de Medellín celebrada por Vicente Mejía. 1964. ....	114
Fotografía 5. Convite de inicio de pavimentación de las calles en Villa del Socorro. 1970 . ....	122
Fotografía 6. Casa Amarilla. ....	169
Fotografía 7. Ubicación de la Organización. ....	171
Fotografía 8. Comparsa.....	175
Fotografía 9. Casa Antigua. ....	177
Fotografía 10. Sancocho de 25 de diciembre 2103. ....	179
Fotografía 11. Obra de teatro "La gata y el ratón".....	181
Fotografía 12. Taller de creación de máscaras. ....	192
Fotografía 13. Proceso de formación.....	196

### **Tabla de ilustraciones**

Ilustración 1. La condición periférica como campo para el cristianismo revolucionario .....	118
Ilustración 2.Propuesta teatral de Nuestra Gente.....	190
Ilustración 3. Funcionamiento del SISCAP.....	194
Ilustración 4. Construyendo artistas para la vida.....	201
Ilustración 5. Artistas que construyen ciudadanía .....	205
Ilustración 6. El ciclo de la crisálida.....	207
Ilustración 7. Línea estratégica de formación de Cultura Viva Comunitaria para Colombia.....	212
Ilustración 8. Red-tejer Nuestra Gente .....	217
Ilustración 9. Movilización de la formación.....	230

### **Tabla de imágenes**

Imagen 1.La Iglesia que queremos construir .....	104
Imagen 2. Portada Revista Solidaridad.....	133
Imagen 3. CEBS Informativo. ....	135
Imagen 4. Portadas de cartillas. ....	152
Imagen 5. La vida en la Casa Amarilla.....	171

## Introducción

Nuestra preocupación se centra en la construcción de identidades de sentidos de pertenencia comunitarios, en reconocernos como seres que hacemos nuestra propia historia, la del barrio.

Jorge Blandón

Reconozco mi lugar en este mundo en vínculo con una pluralidad de raíces. La herencia afro e indígena que asumo al pertenecer a estos territorios de memorias ancestrales, así como a la complejidad de la historia campesina que recibo directamente de mis padres; Mi residencia en una ciudad como Medellín que por décadas ha vivido un agudo conflicto social; la experiencia en algunos procesos populares desde mi adolescencia; mi participación como educador en procesos educativos en contextos de diversidad cultural; mi posición actual como docente universitario en una facultad de educación de una universidad pública, interesado por procesos educativos y culturales con comunidades diversas. Estas raíces hacen parte de un diálogo que aquí planteo desde los Estudios Culturales Latinoamericanos y que me motiva a visibilizar la existencia de experiencias pedagógicas urbanas con enfoque popular comunitario y herencia cultural y pedagógica latinoamericana.

Esta motivación me atraviesa cuando me percato que la realidad educativa actual le otorga más relevancia a los intereses del mercado que a la vida. Con estas raíces converso con experiencias emergentes en la periferia urbano-popular que, en mi opinión, representan la praxis de esperanza frente a un continuo desasosiego sociocultural y educativo. Estos intereses y búsquedas subyacen a este estudio interesado en un caminar educativo más humano y culturalmente situado.

La ciudad de Medellín, Colombia, es un territorio de búsquedas, de encuentros y desencuentros para sus habitantes. Poblada en la mitad del siglo XX por hombres y mujeres procedentes del campo, temerosos de las dificultades que embarga la zozobra. Entre ellos y ellas se encuentran los padres y las madres de quienes ahora investigan acerca de sus transformaciones. Una ciudad, un organismo vivo, cambiante, pero también sufriente y violento. Esta visión orgánica de una ciudad se corresponde con el reconocimiento de su historia y memoria. Entre los procesos olvidados o no reconocidos por sus habitantes se encuentran los que

vivimos los jóvenes de la generación de los 70s: la gesta de un cambio que llevaría a los habitantes de la periferia a reconocer su fuerza política y capacidad de decisión para lograr que su realidad fuese otra, al menos, más consciente de la colombiana y latinoamericana.

Esto fue posible en gran parte con la ayuda de procesos de formación no institucionalizados, algunos desde la Iglesia y permeados por la Teología de la Liberación en grupos juveniles, y otros en confluencias con organizaciones y movimientos populares. Algunos jóvenes participaron en estos espacios mediados por su voluntad y curiosidad social para conformar grupos artísticos y/o movimientos juveniles. Estas incursiones lograron que trascendieran el día a día y se preguntaran por su territorio, por su lugar y por algo que los conectará en su búsqueda.

Esta investigación. *Pedagogías con raíz latinoamericana: experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente*, constituye una mirada retrospectiva al impacto del pensamiento latinoamericano en las prácticas de formación implementadas por organizaciones comunitarias, populares, que le han dado vida a iniciativas artísticas, culturales y sociales barriales.

De manera más amplia, este estudio se relaciona con el sueño de Fals Borda: una ciencia popular al interior de nuestras universidades, con la pertinencia de una crítica al colonialismo intelectual desde los esfuerzos de Camilo Torres y los aportes de la Teología de la Liberación —TL—. Asimismo, la investigación se apoya en las reflexiones de los Estudios Culturales Latinoamericanos; como lo plantea Walsh, desde esta mirada se espera crear puentes de articulación entre saberes y comunidades que impliquen cruzar fronteras tanto para enriquecer lo que se hace desde dentro de la academia como para cuestionar aquello que se ha dejado de lado, silenciado e invisibilizado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Walsh afirma que pensar desde América Latina en el campo de los estudios culturales implica “construir puentes de convergencia entre proyectos intelectuales, entre comunidades interpretativas y entre disciplinas que estudian lo social-cultural, y también entre estas y los saberes locales (Castro-Gómez y Guardiola-Rivera 2000). Se trata de crear espacios que permitan cruzar y traspasar las fronteras (geográficas y nacionales, étnicas, disciplinares, etc.) de la América andina. Espacios “que, tal vez, podrían estimular prácticas teóricas e intelectuales alternativas a las que típicamente existen en las universidades latinoamericanas, y vínculos entre prácticas ejercidas dentro y fuera de la academia” (2003:14). Esta propuesta al reconocer la heterogeneidad latinoamericana y la pluralidad epistémica no se piensa entonces aisladamente sino como parte del esfuerzo por seguir construyendo un pensamiento crítico latinoamericano que desde la red modernidad/colonialidad vincula la interculturalidad y las luchas y prácticas decoloniales que se viven hoy en diferentes espacios de Latinoamérica.

Dialoga con aquellos conocimientos y prácticas socioculturales que la mayor parte del mundo académico ha ignorado de alguna manera. Estas prácticas intentan establecer una crítica a la idea que el conocimiento no puede ser cuestionado y ubicado en términos del lugar en donde se requiera. A su vez, este accionar constituye procesos de-colonizadores en tanto ya no esperan caminar como lo propone el paradigma eurocéntrico. La experiencia de la organización comunitaria *Nuestra Gente* —NG— es representativa de un esfuerzo de interpretación, construcción y transformación de la realidad social con raíces propias, que sobrepasa a la defensa de una forma única de conocimiento.

La organización tiene un proceso formativo humanizador, para liberar y superar el desarraigo físico y mental al que sus integrantes han sido sometidos, a la vez que extiende una red que conecta lo social, cultural y espiritual. Proyectos que van más allá de la enfermedad de nuestras instituciones intelectuales sin suelo propio, como decía el filósofo argentino Rodolfo Kush, y que residen en los diseños curriculares de nuestras universidades bajo la imagen del triste efecto deshumanizante de educación. Un devenir que desafortunadamente está cada vez más a tono con las prácticas y discursos de mercantilización de la vida a todo nivel.

Estas intenciones, como lo plantea Cesaire<sup>2</sup>, requieren de la crítica del proyecto de descolonización. Este proyecto es el de los hombres nuevos. Como lo expresa Fanon “La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera” (1963 ,2). De acuerdo con Walsh (2009), Fanon dimensiona este proceso de descolonización como una praxis pedagógica que pasa por desaprender<sup>3</sup> aquello que el proceso colonizador ha instaurado en cuerpo y mente, con el propósito de reaprender a ser libre, lo cual se logra cuando el colectivo aúna fuerzas. Esta praxis implica un cuestionamiento a aquello que le ha dado forma a los sentidos de esa modernidad, es decir, la justificación de los procesos de colonización.

---

<sup>2</sup> Un aporte fundamental de Cesaire en crítica al paradigma de la modernidad es la visibilización no solo de los efectos del colonialismo sobre el colonizado sino la deshumanización a la que el mismo colonizador se somete, es decir, Cesaire nos da a entender que no puede existir violencia en la que alguien gana, no puede existir opresión sin deshumanización.

<sup>3</sup> Podríamos establecer en ese desaprender una conexión con la noción de desprendimiento de Quijano o el desenganche de Mignolo.

El anterior punto de vista está en sintonía con el trabajo que Paulo Freire, desde una pedagogía liberadora en el contexto de confluencia de alternativas en Latinoamérica en los 60 y 70s, décadas en las que la Educación Popular y la Teología de la Liberación, impulsada en parte por Camilo Torres, fueron un gran aporte. Ambas estrategias hicieron un llamado por el pensamiento propio y por experiencias de humanización desde diferentes ámbitos socio-políticos, cuyos procesos serían luego opacados por la continuada mimetización de un sistema de vida centrado en los principios del mercado y las políticas gubernamentales aliadas a intereses transnacionales.

Desde la riqueza de esta tradición latinoamericana surge un interrogante que cuestiona las frecuentes ausencias de toda una herencia de pensamiento latinoamericano dentro de la academia y los procesos educativos<sup>4</sup>. ¿Por qué se ha prolongado la ausencia de nuestro pensamiento latinoamericano en los procesos formativos de las facultades de educación? ¿Cuáles son los motivos para que se privilegien perspectivas eurocéntricas y se omitan aquellas con raíz latinoamericana como la Educación Popular —EP—? Dicha ausencia ha sido imperante en nuestro sistema educativo y en nuestras facultades de educación, desde unas marcadas tradiciones educativas europeas (la alemana, la anglosajona y la francesa) que han alimentado en parte un pensamiento eurocéntrico. Esta omisión ha ocultado el legado de Freire vinculado a la Educación Popular y no ha reconocido el pensamiento indígena latinoamericano y los procesos autónomos y alternativos en educación que posean potencial transformador.

. Aunado a lo anterior, las reconfiguraciones que la EP ha sufrido a lo largo de estas décadas en Colombia, y en Medellín en particular, dan cuenta de las reconfiguraciones desde la diversidad de experiencias y contextos. Así, hablar de una forma única de hacer educación popular sería algo arriesgado; más bien se tendría que presentar como una construcción permanente, en forma de preguntas: ¿En qué términos se sigue hablando de “educación popular”? ¿Qué se entiende por formación desde lo popular en las organizaciones?

Pareciera resurgir con fuerza la búsqueda de alternativas educativas como la EP y sus vínculos al legado de la Teología de la Liberación, desde su enunciación y desde un acumulado de prácticas que reivindican la existencia de lo popular dentro

---

<sup>4</sup> Simón Rodríguez, Rainaga, Muyolema, Mariategui, Zapata Olliveilla, Dussel, Fals Borda, Camilo Torres, Quintín Lame, Freire, Oscar Jara, Lola Cendales, Quijano y otros.

de las luchas contra-hegemónicas y anti-sistémicas que se vinculan a otros procesos de movilización social. En ese sentido, otros sentidos y otras pedagogías vienen tejiéndose desde espacios de formación como las organizaciones populares y comunitarias.

Desde mi experiencia y contacto con contextos no formales, la pregunta por la formación pareciera hoy más vigente, no sólo por los vacíos que presenta el sistema institucionalizado al ofrecer una formación en gran parte fuera de las realidades socioculturales de los sujetos, sino porque los procesos de organizaciones y colectivos populares han venido tejiendo unas rutas y reflexiones en torno a lo que sería formarse desde estos espacios de vida, entramados con las realidades locales y sin olvidar que no solo se forman mentes. Desde estas reflexiones y experiencia, el interrogante que subyace a esta investigación es:

¿Cuáles son los hilos/semillas político-pedagógicos sentipensantes que han construido los procesos de formación de la organización comunitaria Nuestra Gente en Medellín? y ¿cómo pueden estas experiencias contribuir a la búsqueda de unas pedagogías (Formación otra) con enfoque de-colonial en diálogo con la presencia histórica que la Teología de la liberación y la Educación Popular han tenido en algunas experiencias organizativas populares de Medellín?

Para lograr acercamientos a este interrogante, la tesis indaga por los procesos formativos de la organización comunitaria medellinense: Nuestra Gente. Esta es una organización comunitaria de base que surge en 1987, a partir de la iniciativa de un grupo de jóvenes participantes de procesos eclesiales de base quienes movilizados por la compleja situación social que vivían en la Comuna 2 de Medellín se reúnen y deciden formar una corporación popular en este sector; como lo expresa el colectivo Nuestra Gente “es un proyecto social construido con la savia del amor que producen mujeres y hombres que viven una experiencia solidaria llamada cultura” (Periódico ¿Qué pasa?- Nuestra Gente 2011,17).

Durante 29 años ha desarrollado trabajo de base, con niñas, niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de la Comuna 2, zona nororiental de la ciudad de Medellín; con programas de teatro, títeres, danza, música, organización y comunicación comunitaria. Ha desarrollado programas de formación desde las artes, siendo el teatro su mayor fortaleza: su incidencia ha sido reconocida no sólo por este sector popular de la ciudad sino por otras organizaciones y proyectos en red a nivel

nacional y latinoamericano; incluso, por la institucionalidad política y cultural en Medellín, donde ya han tenido incidencia en las políticas públicas de cultura en la ciudad.

La experiencia pedagógica de Nuestra Gente —organización foco de esta investigación— es uno de los antecedentes “crítico-políticos” que vienen construyendo procesos de formación artístico-pedagógicos desde una perspectiva comunitaria en la comuna 2. Su trabajo se funda en la tradición crítico pedagógica latinoamericana, punto de análisis elegido en este estudio interesado en hilar cómo la organización se enriquece por el legado del pensamiento latinoamericano que subyace en su dimensión artístico-pedagógica, específicamente.

La pregunta por otra formación desde sentidos populares comunitarios ha estado presente en Medellín. Lo popular comunitario, es la raíz particular de la experiencia pedagógica de algunas organizaciones y es característico de la Red de organizaciones comunitarias. En los 90’s se presentan en Medellín nuevos direccionamientos que reconfiguran los métodos, discursos y prácticas desde el desarrollo comunitario. Esto se evidencia en los procesos de desarrollo local<sup>5</sup> y desde la práctica de una democracia participativa. De esta forma la perspectiva comunitaria se fortalece y surge la figura de una organización comunitaria barrial (Hidalgo 2004). En el caso particular de Corporación Cultural Nuestra Gente, en su hacer existe una autodenominación como organización comunitaria, lo cual hace parte de un reconocimiento desde el mundo organizativo. Pero también, esta práctica de nombrar el propio trabajo hace parte de sus referentes crítico-políticos y de sus prácticas culturales, que le dan centralidad a lo comunitario, a lo pedagógico y a la construcción de comunidades en red.

Además de un reconocimiento al trabajo de la organización, Nuestra Gente, esta tesis resalta la forma en la cual proyectos de pensamiento y formación como el de los Estudios Culturales Latinoamericanos, se articulan a proyectos epistémicos y sociales más amplios. Así, esta disertación se interesa por trazar las formas en las que las ciencias sociales enuncian la discursividad de un pensamiento crítico latinoamericano, como prácticas del pensamiento movilizado de lucha social.

---

<sup>5</sup> En 1994 se crea la Ley 152 que reglamenta los planes de desarrollo municipal. En Medellín el primer plan de desarrollo (1995-1997) se hizo en la alcaldía de Sergio Naranjo y respalda la idea de cultura y educación como una vía para la compleja situación de Medellín.

Este vínculo se impone ante la vigencia de subjetividades “academizadas” y que afectan de diversas maneras los procesos formativos de los sujetos, como ejemplo:

- Exceso y a la vez promoción de una ego-intelectualidad que sigue reflejando la ruptura entre reflexión-acción y entre cultura académica-realidad cultural.
- Poco interés en una reflexión pedagógica de lo político desde los procesos de formación.
- Ausencia de lo que Freire llama una ética comprometida con la transformación.

Por otro lado, en esta investigación no se exploran las formas en las que el pensamiento crítico latinoamericano ha sido construido o desarrollado y, menos aún, señalar sus desaciertos. La intención de esta argumentación se dirige a la necesidad de visibilizar las cartografías de otros pensamientos (críticos-ancestrales-cantados-actuados-enterrados) construidos por fuera de la oficialidad y operantes en comunidades, barrios, calles y veredas de territorios locales y cercanos.

Formas de tejer en el mundo cuyos portales no pueden abrirse con la misma lógica que plantea el pensamiento crítico, pues tienen raíz en otros mundos como el artístico, cultural y espiritual, para tejer un *sentipensamiento* latinoamericano. El Teatro del Oprimido de Augusto Boal, el teatro comunitario, el muralismo urbano, el pensamiento sembrado del que hablan los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta o el pensamiento cantado ancestral, las corporeidades pensantes en lo urbano-popular son maneras de tejer. Aceptar los cuestionamientos que estas otras formas generan en los cuerpos y en las mismas lógicas de movilizarse social, cultural y políticamente generan encuentros dialógicos que no reproduzcan las mismas segmentaciones que le criticamos al pensamiento eurocéntrico.

Metodológicamente hablando, este proceso de investigación se sitúa en el horizonte de la teoría social crítica con un enfoque interpretativo hermenéutico y etnográfico. La teoría social crítica como parte de un paradigma cualitativo, reconoce a los actores de las distintas comunidades de saberes como interlocutores y dadores de sentido colectivo. Este tipo de investigación asume una perspectiva crítica al proponer que debemos ir más allá de la comprensión de una situación-problema y su posible explicación, cruzar la línea de la acción comprometida con una transformación social. Coherente con este marco, el investigador busca mantener una

actitud crítica reflexiva tanto sobre el proceso investigativo como sobre su propia subjetividad. Es acertado, entonces, mantener un diálogo permanente entre el observador, los contextos y los sujetos individuales y colectivos que hacen parte del estudio.

El enfoque interpretativo hermenéutico ofrece un recurso metodológico para el estudio de la cultura y de la realidad de los seres humanos en su pluralidad de experiencias. Así se plantea una interpretación hermenéutica pero que en la mirada de Paul Ricouer (2008) puede complementarse con otras propuestas ontológicas y metodológicas como la etnografía. De tal forma el estudio valora la comprensión contextualizada de los procesos formativos de la organización (Cárcamo 2005). Esta comprensión es dialógica por lo que mi actitud como investigador fue la de reconocimiento del contexto y de las diferentes voces de la organización. Así como el apoyar la comprensión en el contexto histórico que rodea a quienes participan en el estudio.

El énfasis fue la comprensión de los procesos formativos de Nuestra Gente, en constante transformación por lo que requieren de una lectura que los suspenda por un momento para entenderlos e identificar las condiciones para su emergencia. Interpretar una interacción formativa sugiere un esfuerzo hermenéutico de comprensión de los sentidos que le dan vida a esta experiencia cuyo resultado vaya más allá de la mera abstracción y/o formulación de teorías, sino que tenga aplicación en el mundo de práctica de la cual derivan estos sentidos. De esta manera, se logra la conjunción entre teoría y práctica, tan problemáticas para quienes consideran que el conocimiento acerca de lo educativo no trasciende la sistematización de buenas prácticas.

La teoría surge de un proceso reflexivo, y, por ende, interpretativo de la práctica. Y la práctica requiere del diálogo con una teoría enraizada en el contexto en dónde sucede. En este sentido: “La hermenéutica pedagógica se ve, entonces, como una oportunidad de pensamiento, reflexión, de cambio, para aquellos que sepan ver su aplicación en el mundo tangible de la práctica educativa.” (Bravo y Martín, 2003, 70). El papel de la hermenéutica en este intercambio es el de ayudar a ponerse en el lugar del otro, de situarse dentro de su perspectiva desde la cual observa y siente el mundo. Como escriben Bravo y Martín (2013), hoy en día es más que necesario este ejercicio de acercamiento a los procesos formativos populares y comunitarios para

que la ciencia de la educación pueda reconocer su incidencia en los cambios de la sociedad.

En este sentido, la perspectiva etnográfica está interesada en estudiar un problema en el contexto mismo con sus participantes. Aquí, la figura del investigador no es la de alguien que observa y describe a lo lejos, sino que se adentra en la misma dinámica de la organización. En consecuencia la etnografía en esta búsqueda de sentidos como plantea Geertz (1993) busca asumir un compromiso con la explicación de lo que sucede en el contacto con la vida de los actores

Una herramienta importante para un proceso etnográfico es la observación participante que promueve el diálogo para comprender una cultura o un grupo social (Ángel 2011, 22). Este diálogo les solicita a los investigadores sumergirse en el grupo que investiga, por lo que se convierte en un participante. El proceso etnográfico en una investigación concibe a las personas como parte de un colectivo con una meta en común: vehicular procesos comunitarios de formación, atravesados por prácticas artísticas. De esta manera, los participantes de la investigación no son asumidos como informantes, sino actores dadores de sentido a las experiencias y coparticipes del tejido cultural que las construye. Particularmente se resalta, la construcción dialógica que permitió el tejido de relaciones entre NG y el investigador, evidenciado en la posibilidad de mantener un canal abierto con un miembro de la organización quien desde su interés en el acumulado pedagógico de la experiencia enriqueció la mirada, interpretación y explicación del estudio dándole un tinte cercano a lo participativo, sino desde el inicio del estudio mismo, si como resultado de una dialéctica fraterna compartida por la relevancia del estudio desde ambas orillas.

En coherencia se busca visibilizar y movilizar las experiencias de los sujetos sociales, así como de los saberes y las construcciones pedagógicas constituidas desde el sujeto colectivo. Aunque podamos ver el uso de tradiciones metodológicas que son útiles para acercarnos a la realidad, una postura crítica y reflexiva nos permite dialogar e interrogar las percepciones y lugares de enunciación de quienes participan y los conocimientos que desde allí circulan.

Por tal razón, para una ruta metodológica que dé cuenta de la realidad social en-lugar (Escobar) de este estudio, se acude a Zemelman, quien considera que el conocimiento sobre la realidad no puede ser completo, pues es inacabado y con una

dinámica inherente de movimiento. Aunque el conocimiento teórico pretenda reducir la diversidad dimensional en aquello que conforma el corpus teórico para hacer de la realidad algo manejable y explicable (Woods 1998). Para entender la realidad que convoca esta indagación se busca entonces asumir una mirada sistémica y dinámica para desplazar la mirada, como lo plantea Ghiso, “De la recolección a la generación de la información, del interrogatorio a la conversación, de los instrumentos a las estrategias.” (Ghiso 2004, 8), buscando comprender y explicar los sentidos en relación.

El enfoque metodológico que este estudio plantea está atravesado por tensiones de orden epistemológico que atraviesan el debate socio-crítico que es transversal este ejercicio de investigación. Al respecto Ángel se refiere a estas tensiones como retos: “El primer reto se refiere a las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón, el segundo a la dialéctica entre teoría y práctica y el tercero a la relación entre sujeto y objeto.” (Ángel 2011, 24). Entender las realidades en el mundo de relaciones y su constante fluir, teniendo en cuenta la alta complejidad social de las organizaciones populares en el contexto de Medellín, implica recrear la mirada y buscar en la interacción entre contexto y experiencia nuevos entendimientos.

En consonancia con la primera tensión esta investigación no espera ajustar la realidad al marco de una teorización, a la necesidad de perpetuar la racionalidad cientificista de la colonialidad del saber (Lander 2000). Esta mirada define qué y quién es legítimo en el marco de un estudio. En este sentido, en una clara exposición sobre el pensamiento Zemelmaniano, Torres y Torres plantean que este pensador latinoamericano:

es enfático en señalar que la teoría debe subordinarse a los esfuerzos de construcción de los problemas de investigación. Si la realidad social es histórica, cambiante, compleja e indeterminada, no puede existir una teoría de valor universal a la cual deban someterse las singularidades sociales. (2000, 13)

Es la pretensión teórica demagógica la que desdibuja la realidad y pretende responderle a la problematización que nace en las calles desde las paredes del texto o de una edificación. La segunda tensión, entonces, pone en diálogo la teoría con la realidad de las calles, con la vivencia de las personas que asisten a las obras, talleres y espacios de encuentro de Nuestra Gente. La tercera cuestiona la prevalencia de un

sujeto cognoscente sobre un objeto de investigación para considerar a todos los involucrados en la investigación como constructores y coparticipes de conocimiento sin pretensiones de verdad.

Las anteriores tensiones se han hecho visibles en las técnicas para la recolección y para el análisis de la información. Las más sobresalientes fueron la observación participante y las entrevistas. La observación participante tiene un importante rol en el enfoque asumido aquí debido a que se basa en los cinco sentidos como recolectores primarios de la información; a su vez, permite aprender de las actividades implementadas por la organización (Kawulich 2005, web). Las entrevistas son conversaciones que valoran el conocimiento del interlocutor. Se caracterizaron por “ser abiertas, sin categorías preestablecidas” (Vargas 2012, 124) permitiendo que se pudieran expresar las opiniones con naturalidad; fueron no estructuradas por lo que se adaptaron a las circunstancias de la investigación, a la necesidad de comprender más que de explicar.

Otras técnicas implementadas en este estudio fueron el registro documentado de prácticas y el análisis de documentos, propias de la investigación documental; se refieren al acceso de archivos y a la identificación de textos que nutrieron la información recolectada mediante la observación y las entrevistas.

Se desarrollaron entrevistas y diálogos con personas procedentes de tres sectores:

*Sector Teología de la Liberación y sindical:* personas que participaron en el proceso de la TL, como el padre Federico Carrasquilla y otro padre participante de Golconda, contacto con el Movimiento Camilo Vive que compartieron documentación de la TL en Medellín, una mujer misionera, activista sindical que participa en el proceso organizativo popular, en el movimiento de la TL, participante de las Comunidades Eclesiásticas de Base —CEBS— de la ciudad y a nivel rural en las Comunidades Cristianas Campesinas —CCC—, Un sindicalista y educador que participó de espacios de confluencia con el cristianismo revolucionario en la Ciudad, un exmisionero y educador participante de espacios de articulación desde el legado de la TL y las CEBS.

*Sector organizativo y de educadores populares:* en total participaron diez personas. En este ámbito, participé activamente de espacios de reflexión

articulada como la Mesa por la educación, la transformación y otros encuentros centrados en la reflexión y construcción de propuestas sobre la formación popular que han permitido hasta el presente establecer diálogos con educadores, activistas y líderes populares para alimentar mi reflexión en esta ruta.

*Integrantes de Nuestra Gente:* dos entrevistas a profundidad con Jorge Blandón y Mónica Rojas, miembros de la organización cuyos roles son determinantes. Estas conversaciones cuentan con unas características que son importantes para el proceso de interpretación. Por ejemplo, la entrevista con Jorge Blandón se desarrolló en tres momentos: el primero y el segundo se centraron en el componente histórico de la organización, y el tercero en la actualidad y en el componente formativo de la organización. La entrevista con Mónica Rojas tuvo un fuerte componente histórico, más el énfasis en los procesos formativos de Nuestra Gente. Se llevaron a cabo cuatro entrevistas abiertas semi-estructuradas con otros miembros de la organización y dos grupos focales con madres de familia y con niños del grupo “Manchitas”. Así como algunas entrevistas informales durante las dos veces que asistí a la puesta en escena de la obra “Cuando llegamos éramos otros”, ejemplo del proceso de teatro comunitario de Nuestra Gente y del accionar pedagógico con el contexto barrial.

En cuanto a los procesos de observación participante cabe mencionar mi asistencia a nueve obras de teatro de varios de los grupos de la organización, al Festival de Teatro Joven Comunitario que organiza Nuestra Gente y participación en dos de las comparsas que abren el Festival durante dos años consecutivos, como otros espacios de la cotidianidad.

El proceso de triangulación de las entrevistas recoge la exploración etnográfica en el espacio barrial y organizativo de Nuestra Gente y la documentación de la organización disponible. En este momento participaron Jorge Blandón y Mónica Rojas por lo que sus tres componentes son las entrevistas, la documentación y las percepciones externas de quienes hacen parte del ámbito cultural del barrio y de otras organizaciones. Mónica se convirtió en la interlocutora que permitió una lectura de la experiencia desde la organización misma y aunque la investigación no se planteó participativa en su enfoque, el constante diálogo y fraternidad permitieron

construir confianzas en las visiones y sentires en sintonía con dicho enfoque. Este diálogo persiste hasta el día de hoy como parte de la socialización del proceso de investigación y a futuro como participación en Nuestra Gente. Se tiene como propósito el que la tesis sea un material que enriquezca a Nuestra Gente en sus procesos formativos y organizativos.

Por último, con el desarrollo metodológico de la tesis no se esperaba confirmar una hipótesis ya dada, sino visibilizar las relaciones dialécticas que desde estos espacios interrogan y responden al mundo de las experiencias y realidades que se desbordan ante cualquier intento de contención teórica. La apertura epistemológica permite interactuar en relación de sentidos con las experiencias vinculadas a este proyecto y con las fuentes conceptuales, todo esto con un carácter no determinado sino por el contrario esperando que se abran nuevos portales.

Las anteriores discusiones se concretan en cuatro capítulos:

En el *Capítulo Uno. Eurocentrismo, conocimiento y formación* se desarrollan los fundamentos teórico conceptuales para una crítica al paradigma eurocéntrico que ha permeado las estructuras a través de las cuales se produce conocimiento en contextos latinoamericanos. La continuidad de prácticas de huella colonial manifestadas aún en las relaciones de poder a través de las cuales se articulan las personas, y, de manera consecuente, en los conocimientos que se construyen en el interior de instituciones con reconocimiento académico y social como la Universidad. Este capítulo reflexiona, desde los Estudios Culturales Latinoamericanos, acerca de los alcances de la colonialidad del poder y el saber en Latinoamérica y su impacto en procesos de articulación social construidos bajo planteamientos decoloniales.

El primer apartado se ubica en la visualización de la colonialidad y sus alcances epistemológicos y subjetivos en el continente americano y la emergencia de un pensamiento propio en respuesta a sus estrategias de dominación.

El colonialismo creó no solo una lógica para el robo y apropiación de recursos minerales americanos por medio de la esclavitud; también creó sujetos. La producción de subjetividades colonizadas tuvo una fuerte influencia para la categorización del acceso al conocimiento a través de estereotipos de raza, sexo y género, y de una hegemonía de lo europeo como centro para la producción de conocimiento racional sobre el hombre y la naturaleza. Quienes no hicieran parte de

sus ideales fueron categorizados como exóticos y subdesarrollados. Más adelante hubo procesos de liberación y las naciones se proclamaron como independientes. No obstante, este proceso no garantizó que las estructuras de sometimiento a través de relaciones de poder quedaran invalidadas.

Un lugar que por mucho tiempo pasó desapercibido fue el proceso de producción del conocimiento (Lander 2000). La Modernidad construyó la idea de que el conocimiento sólo podía producirse en Europa y a partir de esta verdad comenzó a clasificar unos conocimientos más altos que otros: se tornó como centro de la narrativa de la historia (Dussel 1994). Los grandes relatos sobre cómo debía ser el mundo y cómo se debía aprender en él fueron construidos por España cuando se convierte en la corona de la colonia. Pero como sucede en los relatos universales se excluyeron sujetos como el caso de los *condenados de la tierra* (Fanon 1961), quienes fueron dominados y excluidos de la clase productora del saber moderno.

Estos sujetos iniciaron la trayectoria del regreso: reconocer esos saberes denominados como inferiores como parte de su vida y de su conocimiento. Fals Borda, un hombre formado bajo el conocimiento europeo, regresa a Colombia para forjar en la Universidad Nacional de Colombia —UNAL— la primera facultad de sociología en el país. El trabajo de Borda reclamó una sociología que pasara de una perspectiva descriptiva y poco comprometida, a ofrecer su trabajo intelectual y político a una causa: ir a las zonas alejadas de la ciudad y de la universidad para demostrar que la colonia no había acabado con procesos colectivos en defensa de los conocimientos locales. El trabajo de Borda, junto con el de su contemporáneo brasileño Paulo Freire, se inserta en el trabajo de Mariátegui, José Martí, Fausto Reinaga, Dolores Cacuango, Manuel Zapata Olivella, Quintín Lame, quienes ya venían accionando en torno a la elaboración de un pensamiento propio, forjando el pensamiento crítico latinoamericano.

En la segunda parte del capítulo se elabora, desde una perspectiva crítica, un acercamiento a la universidad como institución moderna. Se ubica como un centro de validación del conocimiento moderno (Lander 2000; Castro-Gómez 2007) en oposición a saberes ancestrales y populares. Para Walsh (2001), la universidad se tornó en un centro que, desde una mirada eurocentrada, califica los conocimientos; en el caso de las ciencias sociales como una disciplina cuya base es sostenida, también, por teorías producidas y situadas en el contexto europeo. Como escribe De

Sousa (2005), la universidad latinoamericana enseña y aporta a la permanencia de conocimientos no desarrollados en el continente americano, así como a la defensa de profesiones que plantean observar la realidad bajo parámetros preestablecidos y que la entrega fragmento por fragmento.

A su vez, la universidad se ubica como la institución que alberga procesos investigativos con un rigor instrumentalizado y bajo métodos científicos capaces de demostrar hipótesis. Gana terreno una idea de investigación ligada a procesos mercantiles y de ganancias monetarias. Sin embargo, dentro de la misma universidad y como consecuencia de los movimientos sociales, aparece una crítica al eurocentrismo académico.

En la tercera parte de este capítulo se construye la senda de la decolonialidad como proceso reflexivo sobre la colonia y de reconocimiento de la inclusión en este acto de los sujetos dominados y no tenidos en cuenta como sujetos pensantes. La noción de interculturalidad (Walsh 2009) resulta necesaria como parte de este asalto al mandato eurocéntrico en la distribución y administración del conocimiento, así como un cambio en la pedagogía misma, en la forma como éste es enseñado en las aulas universitarias. El giro decolonial cuestiona la pedagogía del conocimiento colonial e introduce otras formas comunitarias y populares como prácticas formativas. Estos fundamentos allanan el terreno para entender la importancia que tuvo el movimiento de la Teología de la Liberación.

El *Capítulo Dos. Haciendo memoria: el pensamiento sembrado* se interesa en identificar las condiciones de emergencia de organizaciones comunitarias como Nuestra Gente que desmontan los prejuicios coloniales sobre los habitantes de las periferias como sujetos sin determinación política y cultural. En el primer segmento se describen los contextos que influyeron en la aparición de estas organizaciones. Un hito fundamental lo constituye la Revolución Cubana en todo el continente debido a que muestra los alcances de la lucha que más adelante retomaría Fals Borda: el compromiso de la sociología con la acción política.

El segundo momento es la llegada a las ciudades colombianas de campesinos que huían de la violencia en el campo a finales de los 40. Medellín se presentaba como una muy buena opción por su industria manufacturera y textil, lo cual fue aprovechado por algunos, pero la gran mayoría tuvo que ocuparse en labores ocasionales e informales. Estas personas iniciaron la construcción de sus propias

viviendas y encontraron en las laderas de la ciudad, los lugares para establecerse. Sus casas con materiales como láminas de aluminio o tablas, sin servicios públicos ni calles pavimentadas, configuraron el uso de la palabra “tugurianos” para referirse a quienes vivían en casas precarias y periféricas. Aparecen dos ciudades: la de los ciudadanos que hicieron su propia casa y barrio y que para ello aprendieron a organizarse, y la de los ciudadanos con calles y casas distribuidas en un mapa.

En la ciudad de los tugurianos ejercen su sacerdocio un grupo de sujetos comprometidos con la transformación social y cultural. Como Camilo Torres y Fals Borda, regresaron a casa para que sus conocimientos adquiridos en las universidades europeas tuvieran mucho qué ver con las necesidades de transformación y de liberación de las políticas gobernantes encaminadas hacia el empobrecimiento de los que menos tenían oportunidades y apenas llegaban a la ciudad. El padre Camilo Torres, junto con Fals Borda, crea la Facultad de Sociología de la UNAL. La simpatía con la movilización de los estudiantes le cuesta su lugar en la universidad. Es sacado de la Universidad pero logra aglutinar diversos sectores desde el movimiento de Unidad Popular, un proyecto que reivindica la necesidad de opinar con voz y pensamiento propio.

La última parte del capítulo visibiliza un escenario contundente dentro de la trayectoria del pensamiento con voz de los “tugurianos”: Medellín 68. Asienta el trabajo de los sacerdotes a nivel local y nacional alrededor del trabajo con las personas desde tópicos políticos y generadores de tejido social. La Conferencia del Episcopado Latinoamericano —CELAM—, con la visita del papa y la posterior asamblea de sacerdotes interesados en otra evangelización-formación crítica cimentada en una praxis cristiana, constituyen la trayectoria de una Teología de la Liberación del pensamiento colonial en América Latina.

El encuentro en territorios ajenos genera una nueva posibilidad de compartir memorias comunes entre la población campesina que llega a las ciudades. Es así como los barrios se van construyendo con procesos comunitarios de campesinos que fueron llegando de otros territorios, cuyo fin era buscar formas de sobrevivir sembradas en la solidaridad campesina y, desde allí, en la construcción comunitaria de un espacio para (re)vivir.

En este trabajo se identifica una experiencia compartida desde la marginalidad, con una raíz campesina común, que al llegar a las laderas del Valle de

Aburrá, de manera conjunta se reúne en convite para, desde la escasez, darle vida a los espacios comunitarios vitales como una forma de suplir su otrora relación con la tierra y el cultivo. De tal modo, la construcción de una experiencia de vida se llenaba de significados en estos espacios comunes. Es así como el convite, forma de organización comunitaria por excelencia, configuraría escenarios como las casas, las calles, la cancha, la iglesia, la biblioteca y los comités populares.

En el *Capítulo Tres. Un legado latinoamericano: pedagogía para transformar* se describe cómo la experiencia barrial organizativa del territorio en Medellín cobra relevancia en tanto involucra un tejido de circunstancias tales como el desencuentro de dos ciudades descritas en el Capítulo Dos, el desamparo de un lado y la lucha organizada en medio de circunstancias extremas, y la unión entre lo organizativo y el legado de la Teología de la Liberación, personificada en la figura del padre Vicente Mejía y la comunidad del basurero municipal de Medellín, a finales de los 60 y la década del 70, donde surgieron los barrios Fidel Castro, Moravia y el Bosque.

Acercarse a la historia del poblamiento de dichos barrios no sólo permite entender las formas de poblamiento en Medellín mediante procesos comunitarios, sino también los conflictos y construcciones organizativas que dicha conformación generó en los contextos populares. Barrios que pese a la inclemencia del Estado y las condiciones geográficas que repetidas veces incidieron en la constante construcción y reconstrucción de sus viviendas, se alimentaron de sus necesidades vitales y emancipatorias con el acompañamiento liberador de la TL, frente a una ciudad moderna que no los acogía.

Es por ello que agruparse y trabajar comunitariamente desde la autogestión y la lucha barrial era la ruta para una vida más digna, entre cantos, himnos y representaciones que expresaban la defensa por la recuperación de sus construcciones colectivas, educativas, culturales y vitales.

Por otra parte, las Juntas de Acción Comunal —JAC— y algunos líderes comunitarios particulares fueron sustanciales al apoyo de procesos de reclamación de servicios públicos y dotación de sitios comunitarios, sirviendo como mediadores entre la gente y el Estado. Pero, a pesar de su lucha, las JAC perdieron credibilidad, y en contraposición a esta configuración del clientelismo bipartidista y abuso de poder en el barrio, surge el Comité Popular como un espacio de poder organizacional desde

el mismo pueblo, cuyo carácter era de lucha popular, sin interés alguno por institucionalizarse frente al Estado. Esta opción dio entrada a un espíritu político y de reivindicación, a favor de logros comunitarios.

Dichos logros se fueron fortaleciendo de la mano de aliados, sobre todo eclesiásticos, vinculados con la Teología de la Liberación, quienes se articularon de diversas maneras con el deseo de cambios sociales, a partir del diálogo y con un lente de análisis marxista frente a la agudización de la desigualdad para denunciar ante el Estado. Esto da cuenta de la doctrina social de la Iglesia, de la cual surge una Iglesia popular que opta por los pobres, centrada en la fe en el otro y en la lucha por construir lo propio.

Por ello es clave resaltar en esta investigación el vínculo profundo y el hilar de TL y de las Comunidades Eclesiales de Base —CEB— en la construcción de las organizaciones en Colombia, a partir de un trabajo pedagógico en contexto y en perspectiva de comunicación popular, vinculado al enfoque freiriano, donde la lectura del mundo se unía a la palabra cristiana y la lectura bíblica tenía una aplicación práctica a las vivencias cotidianas, apuntados en la solidaridad y la fraternidad; muy contrario a lo que hacía la Iglesia tradicional, descontextualizada y ajena a las problemáticas sociales cotidianas, cuya jerarquía eclesial no hacía buena cara a la relación de aquéllos con los círculos de izquierda.

Se trata entonces de un enfoque formativo de Educación Popular que tornó en pedagogía el cristianismo comunitario de base, y que permitió construir subjetividades desde otras opciones prácticas de formación, en el contexto de una década en la que se recrudece la crisis social de Medellín, pero en la que se fortalecen los procesos de acompañamiento desde los distintos movimientos y compañías cristianas, así como de otras organizaciones no gubernamentales en los procesos de organización popular.

Se destaca y visibiliza el carácter heterogéneo de la EP desde la diversidad de rutas enriquecidas por un sin número de experiencias y discursos críticos con raíz en procesos de base y movimientos sociales. Un devenir en la historia de la EP cuyos sentidos y significaciones tendrán q ser entendidos dentro de sus construcciones particulares (Joao Bosco, 1984: Puigros 2005). Entre estos sentidos encontramos hilos y reconfiguraciones vinculados a la historia de la EP en la periferia de la ciudad

de Medellín manifestados en prácticas artístico-pedagógicas y culturales desde organizaciones populares comunitarias como Nuestra Gente.

Se hace una elaboración propia de los fundamentos de la EP desde la diversidad en su conceptualización hasta sus principios centrales. Desde allí se plantean algunos diálogos y preguntas que se consideran pertinentes para los estudios culturales latinoamericanos. Igualmente, se resalta el caminar de la EP como una pedagogía con raíz propia en Latinoamérica para la transformación.

El *Capítulo Cuatro. Nuestra Gente: sentidos red-tejidos desde lo pedagógico y lo comunitario* se desarrolla metodológicamente desde: análisis de documentos, entrevistas y registros de observaciones participantes, para considerar los procesos formativos de Nuestra Gente desde la visión política y cultural de su apuesta artístico-pedagógico de base comunitaria. Igualmente, se presentan reflexiones sobre formación popular desde espacios organizativos articulados en Medellín y lo que concibe la plataforma de Cultura Viva Comunitaria en este ámbito formativo. Desde la perspectiva pedagógica latinoamericana, reconociendo tanto su legado popular como ancestral, presentamos una breve lectura cruzada con aspectos en lo pedagógico en Nuestra Gente, así como una reflexión desde una pedagogía del encuentro con raíz.

El trabajo de este capítulo se apoya en transcripciones de entrevistas a los participantes en la investigación, en fotografías que permiten visualizar el trabajo de Nuestra Gente así como en esquemas que resumen ciclos y procesos vivenciados al interior de la organización. De igual manera acudo a diálogos y documentos de espacios articulados en la reflexión por una formación popular desde la cual participé e igualmente a mi experiencia como docente desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Este capítulo parte de una visualización desde las narrativas acerca de las comunas de Medellín que veían a sus jóvenes echados a perder entre su adicción a la violencia y su falta de miedo. Este punto de partida desencadena otra narrativa de parte de un grupo de jóvenes de la Comuna 2 que entre las décadas de los 80 y 90 optaron por el arte como espacio liberador y transformador. Fueron capaces de contar otra historia por medio de las herramientas del teatro y de una pedagogía basada en procesos transformativos y comunitarios.

El primer proceso se identifica en la formación de los formadores. Cada uno cuenta con una formación integral que complementa sus estudios académicos con los estudios de la vida y de su realidad. Ellos han construido un equipo pedagógico y artístico que a su vez está conformado por cuatro equipos de trabajo: comunicaciones, artístico, sociocultural y administrativo. Esta formación fue posible a través del Sistema de Capacitación y Asesoría a grupos juveniles de teatro (SISCAP), el cual es asumido como la semilla de los procesos formativos en Nuestra Gente y como el espacio formativo cuya preocupación se orientó a concebir la técnica artística teatral como herramienta socio-pedagógica.

El segundo, más que un proceso, es una influencia con impactos pedagógicos. El teatro del oprimido de Augusto Boal es la base de las producciones artísticas de Nuestra Gente. Se interesan no por un espectador que asista a las obras de teatro sino por un espect-actor que desarrolla sus motivaciones desde una mirada situada en la realidad que le circunda, en este caso, el barrio y sus problemáticas. El teatro comunitario de Nuestra Gente traduce pedagógicamente a los habitantes del barrio su interés en reconocer la memoria como un ser vivo en constante crecimiento, necesitada de ser recordada como contenedora de la cultura y de la historia barrial. Es el trabajo de un equipo que, con intenciones formativas, quiere contar las historias propias a través de acciones y palabras colectivas. Este proceso se interesa en formar artistas para la vida y la ciudadanía y no tanto para la técnica teatral.

La visión que engloba a estos procesos es la de la transformación. La imagen del nacimiento de una mariposa da cuenta de los cambios que sucedieron en los integrantes de Nuestra Gente. La propuesta de Nuestra Gente postula que la cultura, el arte y la educación son elementos centrales en el desarrollo de una comunidad y en la transformación de las condiciones de desesperanza que acompañan la cotidianidad de los sectores populares. Luego de ser una crisálida, la mariposa en su vuelo se asienta en flores y lugares en donde pueda alimentarse. Nuestra Gente, siguiendo su visión colectiva y comunitaria, se vincula con otras organizaciones de la ciudad y de otros países a través del trabajo en red.

Su trabajo en red afianza aún más su visión pedagógica desde la educación popular en tanto implica un intercambio comunitario y colectivo. Este tipo de trabajo desarticula relaciones de poder jerárquicas, propias de procesos colonizadores. Opta por líneas de poder que se transparentan como parte del diálogo entre saberes, en el

reconocimiento de que el otro sabe y puede enseñarme a comprender aún mejor mi realidad. Parte, en este sentido, de un pensamiento propio.

El pensamiento propio está inmerso en la historia propia. Durante la investigación realizada para la escritura de esta tesis fue posible evidenciar que si bien se ha perdido la historia del vuelo de las mariposas enraizadas en el pensamiento latinoamericano, ellas han dejado crisálidas en todas sus estaciones. Una de esas crisálidas es la organización Nuestra Gente cuyo trabajo es representativo en esta búsqueda de la historia de una pedagogía latinoamericana desde las prácticas formativas comunitarias, colectivas y populares.

En los últimos apartados del capítulo nos centramos en las reflexiones articuladas que desde Medellín se han venido haciendo en torno a la formación con perspectiva popular comunitaria desde algunos espacios articulados como la Escuela de formación Popular, La mesa por la Educación y la transformación, la plataforma de la red Cultura Viva Comunitaria, para preguntarnos ¿Cómo dialogan o contribuyen estas experiencias con perspectiva popular comunitaria con un enfoque pedagógico decolonial? “¿Cómo ponemos a dialogar los procesos alternativos de la escuela con los procesos populares? Allí vemos estas pedagogías de enfoque popular cruzadas con el llamado a una pedagogía decolonial (Walsh, 2013) y desde ambos lugares, el cuestionamiento a las rutas trazadas en el ámbito educativo desde la colonialidad del saber.

De igual manera, se presenta como la perspectiva pedagógica latinoamericana nace por oposición a unas pedagogías desarrollistas que se mueven en un horizonte mercantilista y deshumanizante. Se reconoce en la experiencia pedagógica latinoamericana su propósito liberador y las condiciones situadas que le dan forma su configuración, a diferencia de otras tradiciones pedagógicas en el norte. Desde este pensamiento pedagógico latinoamericano se evidencia tanto su legado popular como el que le otorga el pensamiento cosmogónico ancestral. Desde allí se presenta un sucinto dialogo cruzado entre aquello que caracteriza lo educativo en dos experiencias latinoamericanas con algunos rasgos de la experiencia popular comunitaria de Nuestra Gente.

Por último se reflexiona en el vínculo con este legado desde una pedagogía del encuentro y con raíz como lugar que vincule en una formación liberadora tanto el legado ancestral como el popular. Allí se visibilizan confluencias que ofrecen claves

desde el lugar de un sujeto colectivo y comunitario, desde el “yo *nosótico*”(Lankerdoff 2008) de los tojolabales, algo que se construye, como lo evidencian estos procesos desde lo que nombramos como” afecto” haciendo eco de Nuestra Gente, como lazo fundamental para tejer comunitariamente. Una pedagogía que permita el reencuentro con nosotros mismos y con los otros desde la afectividad y la alegría, que denuncia y camina contra la deshumanización. Una pedagogía que permita recuperar la confianza para pensarnos a nosotros mismos y para crear otras rutas de formación y transformación.

## Capítulo 1

### Eurocentrismo, conocimiento y formación

La idea del progreso humano, la del viejo iluminismo, resulta demasiado ambigua. Acá no nos ha servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas.

Fals Borda

#### 1.1. Historia universalizada y las estrategias del eurocentrismo

En 1809 se instauró en Quito el primer gobierno *autónomo* de la colonia española. Dos siglos después, en el marco de las actividades conmemorativas de la revolución quiteña, varios académicos se reunieron bajo el lema “Las independencias: un enfoque mundial”. El texto de presentación del encuentro decía: “Si el siglo XIX fue el de las independencias latinoamericanas, el crecimiento y el auge de los imperios coloniales, el siglo XX fue el de la descolonización en Asia, África y el Caribe. Estos procesos impactaron en el ámbito internacional y cambiaron la historia del mundo” (IV Congreso Sudamericano de Historia 2009).

Al ubicar la anterior consigna dentro de las conmemoraciones de las independencias en Latinoamérica u otras partes del sur, aparecen las siguientes preguntas ¿qué celebramos?, ¿quiénes celebran?, ¿cuántos pueden celebrar? Es claro que al llamarlas *conmemoraciones* no pueden evadirse los tintes de celebración, el despliegue y el tipo de eventos que terminan por ubicarlas como fiestas. Al observar con detenimiento el lenguaje de la anterior descripción pueden ubicarse elementos clave del discurso sobre las independencias en Latinoamérica en el siglo XIX y la descolonización en el XX y que a continuación se discuten.

Sí es cierto que logramos una independencia más no una descolonización. Los procesos de independencia en América Latina fueron concebidos y articulados por élites criollas deseosas de los puestos de poder del imperio, a diferencia de la mayor

parte de las regiones de Asia, África y el Caribe en donde la liberación fue emprendida por *los condenados de la tierra*, Haití logró su independencia en 1804.

Esta brevísima referencia basta para comprender la diferencia entre colonialismo y colonialidad. La primera tiene que ver con el régimen de control de autoridad política que ejercían los imperios sobre los colonizados y sus territorios, donde la centralidad de este control era ejercida desde otra jurisdicción territorial. La segunda es integral al patrón del poder capitalista<sup>6</sup> (Quijano 2000) y representa la continuidad de prácticas coloniales de opresión y explotación aún visibles en los territorios colonizados, que supuestamente vivieron un proceso de independencia. En esta misma dirección se encuentra que “uno de los mitos más fuertes del siglo XX fue la noción que la eliminación de las administraciones coloniales equivalía a la descolonización del mundo” (Grosfoguel 2006, 28).

La idea de liberación de los territorios en América Latina, promovida mediante los procesos de independencia y consolidada en diferentes esferas de la sociedad como la economía, la cultura, la educación, la religión y la política, ha llevado a nuestras sociedades a buscar respuestas en lugares equivocados. A su vez, esta idea ha ensombrecido prácticas de origen colonial evidenciadas por el sociólogo Aníbal Quijano como parte de *la colonialidad del poder* (Quijano 1999). Esta colonialidad hace parte de un orden social establecido desde la raza, vinculado directamente al trabajo que le otorga sentido al modelo globalizante que encarna el capitalismo como lógica universal. A partir de esta estrategia se establecen mecanismos de control social desde la subjetividad y la cultura.

De esta forma, en la colonización de Europa sobre América se crearon y naturalizaron jerarquías sociales centradas en la noción de raza para establecer la subalternización de las poblaciones no europeas; tal es el caso de indígenas y afrodescendientes por el supuesto carácter de inferioridad que estas encarnaban. Dicha colonización sobre los territorios que hoy llamamos América representa la materialización de la Modernidad. Desde la centralidad que Europa se adjudicó fue posible la construcción de una periferia habitada por los excluidos, la apertura de

---

<sup>6</sup>Aníbal Quijano plantea que esta colonialidad “se funda en imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (Quijano 2000, 342).

mercados y la acumulación de capital a partir de la construcción colonial de las tierras, sus gentes y sus “recursos”.

La condición de otredad que la colonización europea otorga a estos pueblos no se redujo simplemente a una dominación sobre los sujetos. También conllevó una etiqueta de inferioridad, impuesta sobre todo conocimiento emanado desde estas poblaciones, y la proclamación del conocimiento euro-centrado como el orden científico a ser universalizado, actores que dieron lugar a una *colonialidad del saber* (Lander 2000). Esta cosmovisión eurocéntrica se erige desde lo que Castro-Gómez (2005) llama la *Hybris del punto cero*, un lugar privilegiado del observador pero desde el cual no puede ser observado. O, en términos de Walter Mignolo, la fabricación de un locus de enunciación máximo en el que “la concepción misma de la historia universal y su escritura estaban inscritos en la expansión colonial y legitimaron su aparato imperial y del Estado-nación” (Mignolo 1995, 329).

Enrique Dussel escribe desde un contra-relato que busca desmitificar la historiografía hegemónica eurocéntrica. Para esto señala la existencia de dos modernidades. La primera es la versión eurocéntrica, asumida como un proceso interno de Europa con una linealidad histórica en la cual este continente se desarrolla a sí mismo y alcanza la Ilustración en el siglo XVIII, para luego expandirse por el mundo como un modelo civilizatorio. Ésta es la versión provincial intraeuropea como lo plantea Hegel: “La historia universal va del Oriente al Occidente. Europa es absolutamente el fin de la historia universal. Asia es el comienzo” (Dussel 1994, 15). Desde la lógica hegeliana, Europa se hace poseedora y guardiana de la razón. De allí, seguramente, su misión cristiana salvadora en América, en correspondencia al proyecto moderno: “La Modernidad es una emancipación, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano” (Dussel 2000, 45).

La segunda versión, planteada desde una lectura crítica dusseliana de la modernidad eurocéntrica, la denomina como el “nuevo paradigma de la vida cotidiana” y centralidad total sapiente. Se origina en 1492 con la llegada de la corona española al continente americano y su dominio sobre el Atlántico. Este suceso configura una historia mundial única que construye a cualquier otra cultura como periférica, pues “El Eurocentrismo de la Modernidad es exactamente el haber

confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemónizada por Europa como centro" (Dussel 2000, 48).

De esta manera, Dussel irrumpe con la hegemonía histórica eurocéntrica al clarificar dos aspectos: primero, que Europa logra ser centralidad a partir de su invasión y de la invención del sistema colonial en América; y segundo, España y Portugal son los gestores de la Modernidad en el continente desde sus empresas colonizadoras en el siglo XVI. Para Dussel, lo que la perspectiva eurocéntrica reconoce como el inicio de la Modernidad durante la Ilustración, no es más que la segunda modernidad. Al respecto, Immanuel Wallerstein plantea:

Para nosotros, la "centralidad" de la Europa latina en la Historia Mundial es la determinación fundamental de la Modernidad. Las demás determinaciones se van dando en torno a ella (la subjetividad constituyente, la propiedad privada, la libertad del contrato, etc.). El siglo XVII (p. e. Descartes, etc.) es ya el fruto de un siglo y medio de "Modernidad": efecto y no punto de partida". (Wallerstein 2004, 46)

Aún más, si la madurez europea es alcanzada racionalmente a partir de la Modernidad, el lado oculto de este proceso es completamente contrario, colmado de actos violentos e irracionales. Dussel, al igual que Quijano visibiliza un mundo periférico colonial. La noción desarrollada por Wallerstein de sistema mundo es retomada por Dussel para develar este mito de la Modernidad y, por consiguiente, demostrar su alcance mundial representado en el nacimiento de una nueva subjetividad y en la fabricación de otra forma de entender la historia.

Dentro de la teoría del sistema mundo moderno de Wallerstein se tiene en cuenta el circuito comercial del Atlántico, pero esta perspectiva no considera al proceso colonial como constitutivo de la Modernidad, y mucho menos a la diferencia colonial. Walter Mignolo, retomando tanto a Wallerstein como a Dussel y Quijano, complementaría esta noción como sistema mundo moderno colonial. En este sentido, Dussel afirma que "modernidad, colonialismo, sistema mundo y capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constituyente" (Dussel 2006, 39), en consonancia con el llamado de Quijano a entender la colonialidad con su patrón colonial de poder articulado al sistema mundo.

Por tanto, la teoría del sistema mundo de Wallerstein, como su crítica de apertura a las ciencias sociales, continúa circulando dentro del laberinto de las críticas eurocéntricas al Eurocentrismo. Mientras que desde la filosofía de la

liberación de Dussel cuestiona tanto la Modernidad como la estructura epistémica misma que le da origen al conocimiento disciplinar de la filosofía. Dussel propone situarse en la negación construida por la Modernidad, una exterioridad que está localizada en las propias experiencias culturales. En este sentido, el planteamiento de esta exterioridad como negación, al contrario de parecer negatividad, tiene potencial creador, “su afirmación es novedad, desafío y subsunción de lo mejor de la misma Modernidad” (Dussel 2004, 155).

Desde esta invención moderna, Europa se autonombra como centralidad, desplazando el resto del mundo a una periferia que habría de traducirse en la perpetuación de un dualismo determinante de todo tipo de relaciones: subjetivas (civilizado-bárbaro), económicas y geopolíticas (desarrollado-subdesarrollado), epistémicas (ciencia-saberes mitológicos). Se obtiene una dependencia epistémica, una *colonialidad del saber*. Entendiendo esta colonialidad como el control sobre todas las formas de producción de conocimiento y la hegemonía de la episteme eurocéntrica científica como superior digna de universalizarse, con una centralidad que barre hacia la periferia cualquier otro conocimiento “no racional”, construyéndolo como “sub-desarrollado” (Mignolo 2000). De lo cual se deriva el posicionamiento colonial de superioridad epistemológica como idea clave del Eurocentrismo<sup>7</sup>, y con la que pueden señalarse los hilos de poder bajo los cuales se encuentra la censura de cualquier otra interpretación del mundo. Es decir:

Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados. (Quijano 2000, 343)

El develamiento de este mito de la Modernidad enseña lo no visible, su rostro colonial, aquello que le permite a Dussel caracterizarla<sup>8</sup>. De esta forma propone,

---

<sup>7</sup> Afirma Quijano que “El Eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido” (Quijano 2007, 94).

<sup>8</sup> Estos velos son enumerados por Dussel de la siguiente manera: “1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica), 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la “falacia desarrollista”). 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir

frente a la perspectiva moderno-colonial, un proyecto de liberación a todo nivel a partir de una transmodernidad. Esta noción constituye su propuesta para ir más allá del patrón global de poder<sup>9</sup>.

Pero en la narrativa moderna, aquella de *la cultura universal* (Borda, 2003), aún continúan las ausencias repetidas de los condenados de la tierra, aquellos que “no le han aportado nada” a la historia universal de este mundo. Hoy esta historia nos habla de la diversidad de culturas pero desde una perspectiva histórica monocultural, la perspectiva del colonizador:

El colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que esta piratea, viola y hambrea (Fanón 1961, 45).

Fanon hace un reclamo certero: reclama la historia de la humanidad en contraposición al meta-relato hegeliano que defiende como parte de una historia universal eurocentrada. Este punto de vista, por medio del tránsito del sol, diseña las siguientes narrativas: ubica a Europa en la cúspide de la civilización occidental como fin de la historia, vuelve Asia en un pre-estado de la humanidad y América en una tierra (de niños) para el futuro (Dussel 1993). Es precisamente la defensa de esta *historia universal* la que ha ocultado contra-narrativas a este patrón de poder; por ejemplo, como lo evidencia Trouillot, la revolución haitiana que “entró en la historia mundial con la particular característica de ser inconcebible aún mientras ocurría.” (Trouillot 1995, 29). El paso de los esclavos para dejar de ser considerados salvajes e inferiores a individuos capaces de crear un proceso libertario, cuestionó el orden del

---

los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una “culpa” (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas. 7) Por último, y por el carácter “civilizatorio” de la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización” de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera.” (Dussel 1994, 175-176).

9 Para Dussel, “Transmodernidad” indica todos los aspectos que se sitúan “más-allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversa. “Transversal” indica aquí ese movimiento que va de la periferia a la periferia. Del movimiento feminista a las luchas antirracistas y anticolonialistas. Las “Diferencias” dialogan desde sus negatividades distintas sin necesidad de atravesar el “centro” de hegemonía” (Dussel 2005, 19).

poder existente y señaló una nueva ruta en la historia hegeliana. Esta transformación dejó sin sentido a la ontología y la epistemología que sostuvo la historia universal y sus razones coloniales para la *desaparición forzada* de nuestras historias. En esa medida, el trabajo de Trouillot ayuda a entender los silenciamientos históricos intencionados que aún perpetúan una historia basada en relaciones de poder y suma en la restauración de una historia vital para el pensamiento emancipador del presente. Grüner, a su vez, recalca que esta revolución “supuso una desterritorialización –tanto geográfica como simbólica, ideológica y aun filosófica– de la Revolución Francesa” (Grüner 2010, 69).

En su Taller de Historia Oral Andina<sup>10</sup>, la pensadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, interroga tanto la etnografía tradicional como los universales de la historia oficial enmarcados en los límites de la intraducibilidad cultural y lingüística. Presenta la historia oral como ruta de quiebre en la bifurcación entre investigador e investigado con el fin de recuperar la historia de los movimientos indígenas. Como es común en el pensamiento ancestral amerindio, el pasado aquí es parte fundamental de la identidad cultural y la política india, pues allí está el sustento de la crítica a la continuidad opresiva que ejerce la sociedad q´ara<sup>11</sup> sobre el indígena.

La reconstrucción histórica comienza a prestar más atención a las percepciones internas de los comunarios: su visión de la historia, de la sociedad y el estado q´aras: estas percepciones contrastan radicalmente con la versión que genera el mundo criollo sobre la resistencia india. De este modo no sólo se fundamenta una posición crítica frente a la historiografía oficial, sino que se descubre la existencia de racionalidades históricas diversas, que cumplen funciones legitimadoras de las respectivas posiciones en conflicto. (Rivera Cusicanqui 1987, 7)

Desde este movimiento de Historia Oral, Rivera Cusicanqui rescata la necesidad de una historia interpretada por sus sujetos, debido a que “Interesa, por lo tanto, no sólo reconstruir la historia “tal cual fue”, sino también, fundamentalmente, comprender la forma cómo las sociedades indias piensan e interpretan su experiencia histórica” (1987, 7).

De esta manera se demarca, metodológicamente, la historiografía tradicional para tornarla en un ejercicio de desalineación para el interlocutor y para el investigador (este último está sujeto al control social del colectivo que investiga).

---

10 Silvia Rivera y otros intelectuales indígenas y mestizos fundan el taller en 1983, tenían como fin revitalizar la identidad indígena y recuperar la memoria de la otra Bolivia no contada.

11 Para Rivera Cusicanqui, la palabra "q'ara" hace referencia a todo aquel que es no-indígena. Es un calificativo peyorativo usado por los aymaras y los quechuas.

Además, este movimiento sustenta la existencia de historias en plural y aclara que para la comprensión de los movimientos deben observarse las rebeliones como nodos de acumulación subterránea ideológica y no como meras sacudidas reactivas.

Dentro de esta perspectiva puede ubicarse el trabajo de Aimé Césaire, quien cuestionaba igualmente la episteme universalizada y supuesta superioridad científica occidental que perpetúa académicamente el racismo del proceso colonial (Fanon 2009). Su posición representa una de las primeras críticas a los saberes eurocentrados y la visibilización de otras formas de saber en el mundo. También evidencia tempranamente la fisura ontológica que genera la imposición moderno/colonial de un saber universal científicista, que Edgardo Lander (2000) denomina como una desconexión entre cuerpo y mente, realidad y razón que niega el lugar del cuerpo y la realidad que lo construye. Una fisura construida desde las ciencias eurocéntricas y que, hasta el presente, continúan persistiendo desde discursos teóricos de un saber sin lugar, sin contexto y sin sujeto.

### **1.1.1. Frente al eurocentrismo, el pensamiento propio**

Los anteriores precedentes impulsaron la emergencia de prácticas en contra de los relatos universalizantes en el contexto suramericano. La crítica al Eurocentrismo desde el contexto colombiano fue asumida tempranamente en los 60's por Orlando Fals Borda. Tanto sus aportes académicos a las ciencias sociales como su accionar intelectual han sido importantes para el pensamiento latinoamericano. Las décadas de los 60's y los 70's representaron un tiempo vital dentro de la historia del pensamiento latinoamericano y de sus luchas hacia un hacer y un pensar autónomo, a través de una lectura crítica del ejercicio de las ciencias sociales. La confluencia de rupturas teóricas y prácticas como el movimiento de la Teología de la Liberación, la pedagogía crítica de Paulo Freire y el trabajo de acción participativa de Fals Borda como parte del Colectivo La Rosca, permitieron construir vías dialógicas a la historia universalizante desde las Comunidades Eclesiásticas de Base, las experiencias barriales de educación popular y centros de acción comunal que darían lugar a espacios de formación anclados a las experiencias vitales de las comunidades.

En su libro *Ciencia propia y colonialismo intelectual*<sup>12</sup>, Fals Borda (1976) asocia la aparición de las facultades de ciencias sociales latinoamericanas como parte del proceso de crisis y de crítica intelectual desde esta disciplina. Efectivamente para Fals, la creación de institutos de investigación (especialmente en Venezuela, Colombia y Argentina) cuyas rutas teóricas obedecían al modelo Europeo y de Estados Unidos, avalaron, a finales de los 50 y principios de los 60, el cuestionamiento de varios sociólogos que señalaban las dificultades para pensar las realidades propias latinoamericanas desde la centralidad euroamericana.

Con la obra mencionada, Fals Borda comparte una lectura de América Latina de cara al reformismo modernizante controlado desde afuera en complicidad con una intelectualidad colonizada. Y, partir de allí, la necesidad de la autonomía y de una ciencia propia que pueda construirse con un compromiso encarnado en una sociología de la liberación:

La vía propia de la acción, ciencia y cultura incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas para fines particulares. (Fals Borda 1976, 15)

El trabajo de Fals Borda solicita una sociología que pase de una perspectiva descriptiva y poco comprometida<sup>13</sup>, a ofrecer su trabajo intelectual y político a una causa. Plantea que los esfuerzos reformistas guiados por una ciencia que responde a realidades lejanas han logrado aumentar “la distancia entre los grupos [...] creando una barbarie técnica moderna”. Para el sociólogo colombiano, esto evidencia la necesidad de formar un nuevo hombre latinoamericano, pues “parece evidente que hay que hacer un reto al mundo desarrollado, si queremos realmente soltar las amarras.” (Fals Borda 2009).

Las condiciones sociales, la crítica a una ciencia colonialista y su búsqueda por un conocimiento al servicio de una causa generaron la ruptura de Fals Borda con la universidad, más no con sus ideales. En 1968 después de la muerte de Camilo

---

<sup>12</sup> En este trabajo, Fals Borda presenta como pioneros de la sociología comprometida a Alberto Guerreiro Ramos, Alberto, Sergio Bagú, Celso Furtado, Jorge Ahumada, Aníbal Pinto y Osvaldo Sunkel.

<sup>13</sup> La noción de compromiso es retomada por Borda de la de “Engagement” de Sartre.

Torres se reúne en Suiza con otros pensadores colombianos afines a sus ideas<sup>14</sup> y crea la Fundación La Rosca de Investigación y Acción Social. Esta alianza sería el terreno fértil para el nacimiento de la Investigación Acción Participativa (IAP). En dicha búsqueda, con recursos del gobierno holandés y de la Iglesia presbiteriana de los Estados Unidos, Borda y colegas comenzaron la defensa de un pensamiento propio y la transformación social para los menos favorecidos en diferentes partes de Colombia: “Yo en la costa atlántica, Augusto en el Pacífico, Gonzalo en Tolima, Víctor Daniel en el Valle y en el sur” (Borda 2004, 15). Desde allí se empieza a gestar acciones dirigidas a las poblaciones populares desde la “investigación militante” y la creación metodológica del “estudio-acción” con el fin de conocer la realidad para transformarla (Fals Borda 1972). En la fotografía 1 se evidencia una de tantas reuniones entre Fals Borda y Camilo Torres en la Universidad Nacional.



Fotografía 1. Orlando Fals Borda y Camilo Torres. Fuente: Colombia desde afuera.

<sup>14</sup> En entrevista realizada a Orlando Fals Borda, por Lola Cendales, Fernando Torres y Alfonso Torres, el sociólogo se refiere a las reuniones en Suiza como el espacio en el que “El único sociólogo formal era yo; antropólogo estaba Víctor Daniel Bonilla, estaba Jorge Ucrós, estaba Gonzalo Castillo, teólogo; interesante, dos de estos compañeros eran exministros evangélicos presbiterianos ambos y yo también; lo más interesante que la mitad de este grupo de seis científicos sociales éramos presbiterianos. El otro era Augusto Liberos, economista, fue profesor de la Universidad del Valle. Era un reto intelectual muy fuerte que nos obligó hasta estudiar el marxismo y a ponerlo en práctica; ese fue nuestro paradigma alternativo, el marxismo”. (Cendales, F. Torres y A. Torres 2004)

El trabajo en La Rosca se convierte en espacio fundamental para el desarrollo metodológico de la IAP que, desde sus inicios, tiene cimientos en la realidad colombiana. Como fruto de las sistematizaciones y trabajos de campo en Colombia de La Rosca, nace el libro que sería su guía ideológico-política: *Causa popular, ciencia popular*, publicado en 1972. De acuerdo con Ernesto Parra, este libro representaba la superación de la técnica ya reconocida de “participación-inserción” hacia una noción más clara de lo que vendría a llamarse IAP (Parra 1983, 21).

Es indiscutible la relevancia de este trabajo en zonas rurales de Colombia debido a que muestra el esfuerzo de una escritura colectiva e interdisciplinaria en ruptura con el quehacer académico intelectual moderno, es decir, con las formas de operación del colonialismo intelectual. Dejando a un lado la autoría y su proclamación egocéntrica, este libro se ubica entre las disciplinas con el fin de comprender la realidad propia<sup>15</sup>. Como escribe Borda: “El esfuerzo de investigación acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir el sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad” (Fals Borda 1976, 13). Este libro representa la colectividad como ruptura de la individualidad y cuestiona la ciencia colonial en su esfuerzo por sostener una verdad universal, construida lejos de las historias locales.

Creo que aquí se observan muy bien lugares de germinación de la IAP y su esfuerzo colectivo que da vida a los procesos. Aunque ha sido mucho más central por su figuración pública Fals Borda, los trabajos de Augusto Libreros, Gonzalo Castillo, Daniel Bonilla, Carlos Duplat y Jorge Ucros deben ser igualmente valorados. El trabajo crítico de Borda y la construcción colectiva con La Rosca buscaba crear unas ciencias propias vinculadas a nuestras realidades contextuales, frente al redoble de unas ciencias coloniales que pretendían que la realidad fuese encapsulada en ellas bajo los intereses particulares de unos supuestos “desarrollados.”<sup>16</sup>

En consonancia con la búsqueda socialista en Latinoamérica —como el socialismo indoamericano de Mariátegui— el incansable deseo de Borda por encontrar vías de transformación sociopolítica generó lo que él mismo llamaría

---

<sup>15</sup> Véase el prólogo de “Causa popular, ciencia popular”.

<sup>16</sup> A propósito, es importante mencionar que lastimosamente con la IAP, como con muchas herramientas de transformación social, se dio un proceso de cooptación y apropiación que ha sido asumido por el Banco Mundial, las Naciones Unidas e, incluso, planes de gobierno, prueba de ello es el Diagnóstico Rápido Participativo, una metodología de investigación.

Socialismo Raizal y Autóctono, en respuesta al panorama de crisis que el capitalismo planteaba para nuestras sociedades. Raizal, primero, para diferenciarlo de la construcción de un socialismo europeo, y segundo porque “considera las raíces histórico-culturales y de ambiente natural de nuestros pueblos de base.” (Fals Borda 2007, 108).

Desde la propuesta de Socialismo Raizal, desarrollada en el libro, *Causa popular, ciencia popular* (1972) Fals Borda afirma que se construyó una mirada limitada de ciencia propia. Esta ciencia la entiende como

aquella acumulación sistemática de conocimientos, técnicas y artes derivadas de la comprensión, usos y defensas del contexto tropical, sus gentes, valores, ambientes y culturas, que permiten equilibrar las disfunciones y descomposiciones producidas por el capitalismo, y hacer avanzar a las comunidades de base hacia organizaciones humanistas, libertarias y ecológicas del nuevo socialismo. (Fals Borda 2010, 335)

Dentro de la noción de *ciencia propia*, Borda afirma que estos valores sociales todavía se encuentran en algunos pueblos originarios con vitalidad, a pesar de la colonización hispánica. Allí incluye a los indígenas primarios, los negros de los palenques, los campesino-artesanos pobres antiseñoriales de origen hispánico, para destacar de estos colectivos la solidaridad, la libertad, la dignidad y la autonomía, respectivamente. Los valores enraizados en lo propio son presentados por Borda en oposición a los de una élite que mira hacia “el Norte euroamericano, imperial y explotador de nuestras riquezas, y se han basado en el fomento del individualismo y en la acumulación dinástica de castas por el poder y el capital” (Fals Borda 2010, 335).

En la reconfiguración de la idea de *ciencia propia* de parte de Borda puede observarse la articulación entre cultura, conocimiento y ética. Además, el reconocimiento de valores en contextos comunitarios bajo el tejido de la cultura se opone a la constitución de subjetividades individualizadas que fragmentan el tejido social y vehiculizan la continuidad de la matriz colonial de poder reproduciendo una ciencia sin contexto.

Hace unos años fue posible constatar que Fals Borda no abandona completamente su propuesta de Socialismo Raizal<sup>17</sup>. Aún es determinante en su

---

17 Fals Borda aclara en este texto que dentro del programa político del partido colombiano Polo Democrático Alternativo, a este socialismo raizal, lo nominaban como “Democracia Radical” por razones de táctica electoral y ética.

trabajo político la inclusión real de poblaciones comunitarias y sus organizaciones de base. Los horizontes del Socialismo Raizal para construir otra sociedad parecen ser inalcanzables en contextos actuales con un grado alto de corrupción y de intereses mercantilistas que permean todos los partidos políticos colombianos. Por ejemplo, el Polo Democrático Alternativo despertó una gran esperanza en algunos sectores de lucha social en Colombia, en particular con la participación de figuras como Carlos Gaviria, Gustavo Petro y la misma adscripción de figuras como Fals Borda al movimiento. Sin embargo, durante el 2010 y el 2011 se llegó a un punto de aguda decepción<sup>18</sup> en los sectores que habían visto en el Polo Democrático Alternativo una esperanza diferente a la continuidad partidista de siempre.

La reiteración de Fals Borda frente al papel de los pueblos originarios en la ruta de un Socialismo Raizal es muy positiva, pero no incluye el pensamiento indígena ancestral y sus aportes tanto éticos como epistémicos a la construcción de otra sociedad pensada desde nuestras raíces. Esta perspectiva es más visible en el trabajo de Víctor Daniel Bonilla, quien también hizo parte del colectivo La Rosca y se ha interesado en aprender de las comunidades indígenas del Cauca; puede resaltarse en su apropiación de la cartografía social y los mapas parlantes para la IAP (Bonilla 1972).

Desde este socialismo autóctono del que habla Fals Borda, se destaca la posibilidad de elevar la autoestima y el *kaziyadu*, vocablo huitoto que significa “despertar” o “amanecer”, por oposición al desarrollo eurocéntrico. Con el fin de vincular esa lectura de realidad con el mundo indígena, es importante incluir, en este trabajo, las palabras del líder y educador indígena kuna Abadio Green:

El tiempo dedicado por los indígenas para evitar la muerte, fue tiempo que no pudieron utilizar para pensar la vida. Mientras dejaron de pensarse a sí mismos, otros pensaron por ellos. Se fueron haciendo unas enormes lagunas en el conocimiento, en la autoevaluación, en la dignidad y en la confianza en nuestro propio saber. Para volver a llenar las lagunas de la memoria y el saber, con los ríos que nacen de sus propios cuerpos, es necesario rehacer la geografía de nuestros cuerpos, juntarnos sin la presión del desarrollo, sin la angustia del tiempo electoral, sin la obligación de decidir dónde invertir un dinero que no sabemos qué es ni cómo nació; pero lo más difícil es pensar en nosotros mismos, cuando muchos de los nuestros tienen la vista

---

18 Samuel Moreno en su calidad de alcalde de Bogotá fue destituido en 2011 y luego enviado a la cárcel por uso indebido de contratos y peculado por apropiación a terceros. De igual manera su hermano Iván Moreno, congresista y militante, en ese mismo año fue expulsado del partido y enviado a la cárcel debido a su participación en el carrusel de la contratación, asumido como el desfalco más grande en la historia de Bogotá.

puesta sobre el afuera. El prestigio de Occidente es muy grande, porque es poderoso, porque tiene los hornos más grandes, hace el ruido más intenso. (Green 2001, 12)

El persistente mensaje de Fals Borda sobre la confianza en nuestro propio pensamiento fractura la baja autoestima como uno de los lugares más profundamente marcados en la historia de opresión de diversas comunidades tanto en Colombia como en otros lugares de Latinoamérica. Concretamente, la herencia eurocéntrica, desde sus prácticas y discursos, ha afectado las subjetividades de manera tal que se logró materializar una auto-representación inferiorizada del valor propio y de la conciencia como capacidad de construir realidad, convirtiéndose en grandes barreras frente a la posibilidad de construir la realidad deseada desde el pensamiento propio.<sup>19</sup>

Una construcción subjetiva derivada de aquello que el filósofo Nelson Maldonado llama la *colonialidad del ser*, desde la cual se edifica una otredad “no capaz” frente a un referente externo eurocéntrico, dejando claro, como expresaba Aimé Cesaire, que la continuidad de estas cadenas mentales puede ser más fuerte que aquellas que retienen un cuerpo. Luchar por la vida, como expresa el educador kuna-tule Abadio Green, no dejó suficiente espacio para pensar por sí mismos, y en aquel sobrevivir se permitió que otros pensarán por un nosotros, resquebrajando así la confianza en lo propio, forzando la imagen reflejada en el espejo europeo sobre el mundo negro y mundo indígena. En este mismo sentido, aludiendo a la experiencia indígena boliviana, Esteban Ticona afirma que a través del colonialismo intelectual se construye al colonizado como objeto colonial, como cosa y principalmente como “sujeto sin pensamiento. En tanto “objeto de la dominación colonial”, el colonizado está privado de ser y hablar por y para sí mismo, está privado de la “posición enunciativa” y de la capacidad de generar un pensamiento propio” (Ticona 2006, 64).

Frente a esta imposibilidad de pensar desde lo propio, el filósofo argentino Rodolfo Kusch plantea una lectura de raíz donde argumenta que sólo recibimos de Occidente objetos de consumo que son transferidos a nuestros países sin un sujeto occidental que asuma decisiones sobre dichos objetos. Según Kusch, el sometimiento al *patio de los objetos* no nos permite pensarnos, es decir, coarta el sujeto filosofante.

---

<sup>19</sup> Ribeiro escribe que “Los pueblos colonizados, [...] sufrieron además la degradación de tener que asumir como si se tratara de su propia imagen aquella que no era sino un reflejo de la visión europea del mundo, que consideraba a la gente colonizada como racialmente inferior debido a que era negra, (amer) india o mestiza” (Ribeiro 1968, 63).

Pero el pueblo, al mantener una autenticidad cultural, logra presionar, y es en esta presión, encarnada en la cultura popular donde reside el pensamiento con suelo latinoamericano.

El mensaje de Kusch confirma que el pueblo en ejercicio, expresado en la cultura popular, subordina los objetos de Occidente a la lógica de su cultura, mientras que la cultura dominante de clase media permite que sea el objeto transferido el que actúe como referente organizador de una cultura (sin) sentido. Desde este escenario, Kusch invita a asumir al sujeto filosofante de nuestro suelo, el pueblo. Esta reflexión que él emprende, y que trata de desarrollar a partir del suelo habitado, convoca no sólo a considerar este llamado de mirar al pueblo como lugar donde se produce pensamiento y conocimiento auténticamente propio. Pide, además, que desde la diferencia pensemos cómo se ha hecho filosofía y construido conocimiento.

En este sentido, el pensamiento de Frantz Fanon (2009) ayuda a entender cómo esta construcción de otredad, impuesta sobre las poblaciones indígenas y africanos desterritorializados y esclavizados, representa la imposición del ser universal que nunca llegaremos a ser. La instauración del deseo racializado y constituido a partir del imaginario de la blancura, hoy se traduce en el tener y el saber al que no se puede llegar, al estar en un estado de “pre-desarrollo”, del cual, al parecer, no saldremos. La Modernidad está en nosotros cada y a la vez un paso adelante; corremos tras ella sin poderla alcanzar, estamos en ella pero no podemos ser en ella, y nunca lo podremos. Aun peor, nos condujo a dejar de ser lo que realmente somos. Es la colonialidad del ser que se instauró en la epidermis y borró el espíritu del cuerpo racializado.

Los dispositivos y prácticas de control de la subjetividad le dan forma a una *colonialidad del ser*. En este sentido Maldonado critica a Heidegger en sus elaboraciones ontológicas sobre el *ser ahí* (*Dasein*), donde el filósofo alemán, en un afán por refundar la filosofía y por superar las categorías europeas, cambia el concepto de hombre por *Dasein*. Maldonado (2007) argumenta que Heidegger vio sólo el limitante metafísico de esta noción, y perdió de vista, quizás más importante, que el mundo moderno no sostiene un solo tipo de hombre. Al contrario, se encuentra con muchos hombres y mujeres, entramados en relaciones complejas de poder que mantienen de un lado a los colonizadores y del otro a los colonizados. También Maldonado habla de la experiencia vivida del ser colonizado, la

localización de este ser dentro de una zona de negación del mismo ser, un no existir que se construye a partir de la interiorización, demonización y deshumanización que convierte a los colonizados, como bien lo dice Fanón, en un ser sin peso ontológico donde la dialéctica entre un yo y otro no es posible. De esta forma, “el colonizador construye una imagen del colonizado imponiéndola y haciendo que el colonizado la asuma como su propia imagen”. Estas prácticas de representación y auto-representación muestran cómo esta *colonialidad del ser* alcanza a construir una inconsciencia histórica y cultural tal que la auto-negación y la pérdida de memoria se convierten en una opción validada y estructurada por la Modernidad.<sup>20</sup> Aimé Césaire, en su grandioso discurso sobre el colonialismo, ya nos hablaba de esta colonialidad del ser: “Las secuelas del colonialismo son todavía más duras que el colonialismo mismo. Porque no hemos llegado a liberarnos moral, intelectual y espiritualmente del colonialismo” (Césaire 2006, 68).

La colonialidad del ser ataca al cuerpo y luego al espíritu. Demoniza al cuerpo y le dice que ni siquiera puede contener un alma, le crea el vacío que genera buscar afuera lo que siempre ha existido en su interior. La colonización dentro del proceso de construcción de otredad se encarga, en primera instancia, de la demonización del otro donde la barbarie que había sido parte del mundo antagónico del europeo se extrapola a las poblaciones indígenas y luego a los negros africanos producto del proceso de esclavitud. Se ejerce un control sobre el cuerpo colonizado pero también se desfigura su esencia:

El mundo colonial es un mundo maniqueo. No le basta al colono limitar físicamente, es decir, con ayuda de su policía y de sus gendarmes, el espacio colonizado. Como para ilustrar el carácter totalitario de la explosión colonial, el colono hace del colonizado una especie de quintaesencia del mal. (Fanon 1961, 35-36)

El colonizado negro e indígena se convierte en la encarnación del mal, e incluso se pone en duda la existencia de su alma. Lastimosamente, los negros no tuvieron una defensa en este aspecto, contrario a lo que sucedió con los indígenas cuyo “defensor”, De las Casas, demostró que sí tenían almas. No obstante, la defensa de los misioneros no era tan altruista después de todo. Sylvia Marcos dice lo siguiente al respecto: “Lo que los indios americanos escogían era refugiarse en los

---

20 Véase también los planteamientos de Michel Foucault (1990) en *Tecnologías del yo. Verdad, individuo y poder*.

que —para catequizarlos— los defendían de la voracidad de los colonizadores españoles” (Marcos 1989, 15). Es claro que el catequismo cristiano salvaba a los indígenas de la muerte mientras que trataba de reemplazar su espíritu. Marcos nos habla de un genocidio contra los pueblos indígenas que los desposeía tanto de cosas materiales como de la vida misma. Y, aún más profundo que la vida misma, fue el etnocidio “para demoler espiritualmente y cancelar las formas culturales de concebir el cosmos.” (Marcos 1989, 15). Esta muerte espiritual que se concentra en gran parte en manos de la Iglesia no le es ajena a Fanon (1961) cuando advierte que esta institución no buscaba la unión de los condenados con Dios sino con el camino del blanco, es decir, la idea era que el negro concibiese a su Dios blanco mientras dejaba atrás a sus dioses salvajes. Fausto Reinaga, desde la aguda certera de su crítica a la colonización española, afirmaría: “Igual Sepúlveda y De las Casas son racistas, pues solo discrepan en que uno dice que es un mono, y el otro que es hijo de Dios. Ambos afirman que el indio es un ser inferior y su destino es “ser esclavo del rey” (Reinaga 1978, 95).

El proceso de evangelización fue profundamente funcional en las construcciones de representación y auto-representaciones de las comunidades afro e indígena. Un ejemplo de esto es la demonización del cuerpo que históricamente ha construido la Iglesia, localizando el cuerpo como sitio de pecado, forzando una segmentación entre cuerpo y espíritu, deslegitimando las emociones, sentimientos y experiencias del primero. Esta concepción se encuentra en América con comunidades ancestrales indígenas y con pueblos africanos que no concebían tal separación. Dimensiones como la sexualidad dan cuenta del choque de cosmogonías entre Occidente y estas poblaciones. Marcos explica cómo la sexualidad estaba concebida por Mesoamérica en vínculo con la espiritualidad, mientras que la Iglesia concebía la sexualidad ligada simplemente a la procreación: “Los misioneros [...] solo toleraban el sexo como vehículo de procreación y sólo aprobaban una posición” (Marcos 1989, 22).

Las comunidades fueron separadas de sus diosas y dioses. Les fueron negadas sus concepciones sobre la vida sexual. Mientras ataban por separado sus cuerpos y espíritus cortaban la cadena de relaciones cuerpo-mente-corazón-espíritu-naturaleza-cosmos que era concebida en unidad. Sylvia Marcos señala que investigadores de la cultura nahua, como López Austin, manifiestan que la disección occidental entre la

dimensión materia y espiritual no estaba presente en el mundo de esta comunidad. Estos eran vistos dentro de una integralidad del ser (Marcos 1996, 5-38), mientras que en Occidente el cuerpo es algo material denso y con límites, y representa el lado opuesto a la mente, quien además desde la lógica cartesiana encarna la razón. Esta misma lógica sigue siendo reproducida dentro de los espacios de conocimiento, donde universidades y escuelas no sólo siguen manteniendo esta división a nivel del mundo, sino también el sistema educativo en general que ha servido de vehículo y guardián.

Se podría asumir que la posibilidad de un pensamiento propio pasa por un reconocimiento de las programaciones que esta *colonialidad del ser* ha insertado en nosotros, instaurando “devaluaciones vitales” —*devaluaciones vitales* porque, como subjetividades vinculadas a la Modernidad neoliberal, hacen parte de una construcción de valores vinculada a las dinámicas de producción de capital mediante prácticas y discursos de mercantilización de la vida—. Así, que pensar desde lo propio, como plantea Fals Borda, pasa por reconocer nuestras riquezas en un territorio de trópico, además de nuestras propias capacidades y valores para construir otras realidades.

### **1.1.2. Tejiendo con hilos propios**

El pensamiento propio ha estado vinculado a la pregunta sobre la idea de un pensamiento crítico latinoamericano. Hoy, la pregunta por la vigencia de este último, es un debate presente en las ciencias sociales en el sur hace algún tiempo. En parte, quizá, es la necesidad de reclamar la continuidad de un cuestionamiento al *pensamiento canónico* de carácter eurocéntrico. Aunque esta nominación ha estado anclada principalmente a espacios académicos e intelectuales para demarcar su diferenciación con un pensamiento universalizado por la modernidad eurocéntrica como único (Dussel 2000, 48).

Esta discusión suele centrarse, en mayor medida, en la esfera epistemológica, a pesar de que exista un hilo vinculante a los procesos de movimientos sociales y de base popular. Es desde una dialéctica entre intelectualidades que pareciera haberse mantenido dicha difusión y posterior preocupación por su continuidad.

Sin embargo, desde el lugar de pensadoras y pensadores como Mariátegui, José Martí, Fausto Reinaga, Dolores Cacuango, Manuel Zapata Olivella, Quintín

Lame podemos encontrar experiencias vitales que encarnan una manera más praxística y articulada a *otro pensamiento crítico latinoamericano*. Ellos/as parten desde el lugar mismo de la herida colonial indígena y afro para cuestionar lo que el canon de un pensamiento eurocéntrico ha materializado en cuerpos, mentes y territorios desde la matriz moderno-colonial. También señalar como rasgo central de un pensamiento crítico latinoamericano los legados provenientes del *pensamiento ancestral* amerindio y africano, como ha sido la lucha por un *pensamiento propio*. Esta búsqueda ha estado marcada por el dolor causado en el despliegue de la colonialidad del poder sobre los territorios de Latinoamérica, y por la certeza desde la memoria cosmogónica de un pensamiento propio articulado a la red de la vida.

Es precisamente el reconocimiento de las luchas de resistencia y pervivencia de los pueblos ancestrales que poblaban estas tierras y de aquellos que fueron secuestrados desde África que debemos ubicar la raíz de lo que entenderíamos hoy por un pensamiento crítico latinoamericano. Fueron estos los primeros en entender que sus cosmogonías, su pensamiento ancestral y sus formas de relacionarse estaban siendo estructuralmente violentadas y aplastadas por un pensamiento único que arribó con la colonización Europea. Es decir, antes de este arribo genocida, ya existían unos *pensamientos propios ancestrales*, por tal razón los términos de construcción y/o memoria de un pensamiento propio no son iguales en su lucha y recorrido para todos los sectores poblacionales.

El punto de partida de la anterior discusión son tres premisas fundamentales basadas en la defensa del pensamiento ancestral: la primera defiende la manera cosmogónica de entender la vida desde el pensamiento propio; la segunda el valor fundante del registro de la historia como relato cosmogónico vital que mantiene la construcción colectiva fortalecida, y la tercera, reside en el vínculo de este pensamiento en integralidad con los territorios, es decir, en relacionamiento con la Madre Tierra. De allí la necesidad de entender que el pensamiento ancestral crítico latinoamericano *desde abajo* tiene orígenes en estos entendimientos. Hago esta distinción para diferenciarlo del pensamiento crítico canónico<sup>21</sup>. Lastimosamente no

---

21 Pensamiento canónico se entiende aquel que, aunque ha tratado de pensar Latinoamérica cuestionando al pensamiento único eurocentrista, sigue debatiendo desde la abstracción intelectual los procesos de base. Este pensamiento sigue encapsulado en la exclusión canónica de otras formas de pensamiento con gramáticas por fuera del canon como el pensamiento sembrado, pensamiento cantado, pensamiento tejido, pensamiento de los bosques y montañas.

muchas veces se hace el reconocimiento de este legado ancestral de lectura de la realidad por parte de los pensadores críticos en América Latina.

El legado de un pensar desde el territorio vinculado a su historia y con un pensamiento propio lo ha asumido el pensamiento crítico en sus elaboraciones, en mayor o menor medida, en particular en los 60 y 70. El resurgimiento de este a nivel público (pues nunca ha dejado de existir) se da con las movilizaciones de los 90 a nivel latinoamericano, en países como Bolivia y Ecuador desde el movimiento indígena. De igual manera, sucede en la primera década del presente siglo en Colombia con las mingas de resistencia social y comunitaria.

Desde este lugar de resistencia y creación de los pueblos afro e indígenas, se ha alimentado el pensamiento crítico en muchas ocasiones, sin que las mismas poblaciones sean enteradas. Es decir, en la abstracción de debates epistemológicos en los que algunos intelectuales usan datos de la realidad de los pueblos para simular una relación con el mundo de la vida.

Esta perspectiva muchas veces niega el lugar de pensador o intelectual a miembros de las comunidades ancestrales, con quienes aún pretenden establecer interrogatorios desde un *extractivismo intelectual*, nombrándolos en calidad de informantes y no de pensadores que guardan conocimientos ancestrales no encontrados en biblioteca alguna. De allí el reclamo que hace Arboleda por restituir esta figura en los contextos de la diáspora africana y de visibilizar los impedimentos que el mismo pensamiento canónico levanta para reconocer el conocimiento de los pueblos (Arboleda 2011).

Aquello que ha sido nominado como pensamiento crítico, que viene marcado por la escuela de Frankfurt con Adorno, Horkheimer y Habermas retomando a Marx, como cuestionamiento al pensamiento de carácter positivista, en América Latina se asumiría por diversos intelectuales para cuestionar el pensamiento único, expresión viva de una colonialidad del saber. Esto ocurre dentro del contexto de la lucha histórica en relación a la dependencia neocolonial y explotación social racializada que se construyó bajo el estandarte de un pensamiento único liberal/desarrollista en Latinoamérica, lo que permite que surja un pensamiento crítico desde este territorio latinoamericano (Altamirano 2011). Allí mismo, encontramos una marcada búsqueda por un socialismo que ha sido anhelado utópicamente, algunas veces tocado, de modos diversos y por décadas hasta el presente.

Este pensamiento crítico en Latinoamérica ha bebido de diversas fuentes de pensamiento y luchas sociales, desde Liberalismo Radical del siglo XIX y principios del XX, el socialismo indio de Mariátegui, la Revolución Cubana, la Teología de la Liberación (Altamirano 2011, 4), la Filosofía de la Liberación y muchos otros. En el caso concreto de la red Modernidad/Colonialidad que se asume dentro de las búsquedas de continuidad en la construcción de un pensamiento crítico en Latinoamérica con intereses vinculantes a los movimientos sociales (Walsh 2003), existe un reconocimiento abierto de estos antecedentes como legados del pensamiento y paradigma crítico (Escobar 2003).

Sin embargo, la diferencia en una posible cartografía de este pensamiento reside precisamente en la tensión entre las cartografías no oficializadas y las cartografías oficializadas (Arboleda 2015), es decir, entre los mapas de un pensamiento crítico latinoamericano pensado más dentro del circuito interno de la academia y lo que podríamos llamar un pensamiento “crítico” cosmogónico/raizal que se asumiría originado en las luchas históricas afro, indígenas y populares y en las epistemologías que las componen.



Fotografía 2. Camilo Torres en el ELN. Fuente: El resto que retorna. Blog

Boaventura de Sousa afirma que a pesar de su crítica al Eurocentrismo, este pensamiento permanece vinculado a lo que critica. Argumenta que el mayor desafío está en la transformación epistémica y el aprovechamiento de la riqueza indígena y campesina que no ha sido aprovechada, y que la salida estaría en una nueva forma de producir pensamiento crítico (Altamirano et. al. 2011). Las preguntas que emergen con la opinión de Boaventura serían: ¿Con quienes se construiría esta nueva forma de

pensar crítico? ¿Se trata de construir y producir unas nuevas formas y qué pasaría con aquellas largamente silenciadas y negadas? ¿A qué se refiere exactamente con no desperdiciar esta riqueza.

Para Altamirano los desafíos que ha tenido el pensamiento crítico se encuentran también dentro y no tanto en una exterioridad. Estos vienen de “sus resistencias a reflexionar sobre sus fracasos, no sólo sobre sus derrotas, .siempre atribuibles, en última instancia, a los recursos del adversario” (2011, 2). De alguna manera, las opiniones de Boaventura y Altamirano coinciden en asomarse al interior del propio pensamiento crítico latinoamericano que, aunque suene redundante, es el objetivo de este movimiento: pensarse desde sus raíces. Es claro que no se desconocen los aportes que otros pensamientos han hecho al pensamiento latinoamericano, pero es igualmente cierto que permanece la tensión entre un pensamiento teórico y un pensamiento raizal. Es decir, se buscan formas, como decía Santos, de “aprovechar la riqueza” del pensamiento ancestral y el saber popular desde los pueblos nativos y los sectores populares.

No obstante, preguntémosnos por cuales han sido los términos de encuentro con estos legados latinoamericanos ¿Acaso “lo crítico” del pensamiento latinoamericano ha sido definido desde nuestro suelo o hemos asumido enteramente dicho entendimiento desde la teoría del pensamiento “crítico” europeo-norteamericano? ¿Entendemos claramente lo que piensan los pueblos indígenas, afros y los sectores populares por “Lo crítico”? Más que alimentarse de la riqueza epistemológica de los pueblos afro e indígenas, se trata de “pensar con”, como dice Catherine Walsh desde la propuesta de los Estudios Culturales Latinoamericanos:

Se trata de crear espacios que permitan cruzar y traspasar las fronteras (geográficas y nacionales, étnicas, disciplinares, etc.) que en América andina [...] Espacios que, tal vez, podrían estimular practicas teóricas e intelectuales alternativas a las que típicamente existen en las universidades latinoamericanas, y vínculos entre prácticas ejercidas dentro y fuera de la academia. (Walsh 2003, 14)

Esta propuesta reconoce la heterogeneidad latinoamericana y la pluralidad epistémica sin pensarlas aisladamente sino como parte del esfuerzo por seguir construyendo un pensamiento crítico latinoamericano que desde la red modernidad/colonialidad vincula la interculturalidad y las luchas y prácticas decoloniales que se viven hoy en diferentes espacios de Latinoamérica.

En esta tesis los proyectos de pensamiento y formación como el de los Estudios Culturales Latinoamericanos se articulan a proyectos epistémicos y sociales más amplios, para que se comprendan las formas en las que las ciencias sociales articulan la discursividad de un pensamiento crítico latinoamericano a las prácticas del pensamiento movilizado, como marca distintiva en los contextos de lucha social en Latinoamérica.

A pesar de lo anterior sigue funcionando una *formación desde la fragmentación* que constituyen subjetividades “academizadas”. Entre los aspectos que afectan la formación se encuentran: Exceso y a la vez promoción de una ego-intelectualidad que sigue reflejando la ruptura entre reflexión-acción y entre cultura académica-realidad cultural, poco interés en una reflexión pedagógica de lo político a partir de los procesos de formación y ausencia de lo que Freire llama una ética comprometida con la transformación.

En esta disertación no se exploran las formas en las que el pensamiento crítico latinoamericano ha sido construido o desarrollado y, menos aún, se ubican sus desaciertos. La intención de esta argumentación se dirige a la necesidad de visibilizar las cartografías de otros pensamientos (críticos-ancestrales-cantados-actuados-enterrados) construidos por fuera de la oficialidad y operantes en comunidades, barrios, calles y veredas de territorios locales y cercanos.

Formas de tejer en el mundo cuyos portales no pueden abrirse con la misma lógica que plantea el pensamiento crítico, pues tienen raíz en otros mundos como el artístico, cultural y espiritual, y que desde allí tejen un sentipensamiento latinoamericano. El Teatro del Oprimido de Augusto Boal, el teatro comunitario, el muralismo urbano, el pensamiento sembrado del que hablan los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta o el pensamiento cantado ancestral, las corporeidades pensantes en lo urbano-popular son maneras de tejer. Aceptar los cuestionamientos que estas otras formas generan en los cuerpos y en las mismas lógicas de movilizarse social, cultural y políticamente generan encuentros dialógicos que no reproduzcan las mismas segmentaciones que le criticamos al pensamiento eurocéntrico.

## 1.2. Conocimiento y formación

Se trata de preguntarnos si podemos adelantar un tipo de educación universitaria que sea más humanista que la actual, dando por sentado que la que tenemos está cada vez más ligada al dominio de la mentalidad instrumental y al pragmatismo. No se sorprendan en que esto me salga de las normas imperantes que presionan a nuestras instituciones para que privaticen y se conviertan en negocios. Porque, por supuesto, no estoy de acuerdo con tan degradante alternativa que cierra puertas a la ciencia y a la investigación básica, así como a las clases menos favorecidas.

Orlando Fals Borda

La sombra de un modelo civilizatorio deshumanizante y sus sofisticadas maneras para mercantilizar todos los órdenes de la vida hacen cada vez más evidente los límites existenciales de nuestro mundo. Este panorama permea los distintos ámbitos de nuestra sociedad por lo que sería imposible pensar el sistema educativo sin el patrón civilizatorio que encarna la Modernidad.

El sistema educativo moderno se basó en la construcción de escuelas cuya pretensión era homogeneizar lo social y lo cultural dentro y fuera de ellas. Esta labor no se encuentra alineada con la heterogeneidad de nuestros múltiples contextos educativos, ni de las comunidades en las cuales participa. Paradójicamente, conviven diversas realidades en la formación de sujetos que el sistema nos plantea. Una de ellas, la “oficial”, se construyó sobre la base de un conocimiento eurocéntrico que le daba sentido a nuestra realidad por medio de una educación *civilizada* corporeizada por una *colonialidad del saber*<sup>22</sup>. Desde allí, se moldea la formación de sujetos desde el horizonte educativo oficializado.

Pensar en la formación que recibimos desde este horizonte que permanece como hegemonía, y de naturaleza casi homogénea, implica una crítica a sus

---

<sup>22</sup>Entendiendo esta colonialidad del saber cómo el control sobre todas las formas de producción de conocimiento y la hegemonía de la episteme eurocéntrica científica como superior, digna de universalizarse y con una centralidad que barre hacia la periferia cualquier otro conocimiento “no racional”, construyéndolo como “sub-desarrollado.” (Mignolo 2000).

fundamentos. Nuestras instituciones educativas se encargan de la formación cada vez a más temprana edad de nuestros niños. Los maestros que los forman son a su vez formados en nuestras universidades. Estos espacios, aunque con cierta diversidad, encarnan esta oficialidad y están regidos por patrones globales de cientificidad. Esto nos lleva al escenario mismo de esta formación, la universidad como institución moderna y a la pregunta ¿qué paradigma de conocimiento sostiene mayoritariamente la formación desde el modelo de la universidad moderna?

### **1.2.1 La universidad moderna**

La construcción de conocimiento se asocia con diferentes espacios y contextos. Sin embargo existen instituciones validadas desde las estructuras sociales establecidas que ubican a las universidades como los espacios por excelencia para la producción y reproducción de conocimiento. La ruta que la Modernidad ha trazado dentro de la lógica del progreso del individuo sitúa a la universidad como la institución que brinda acceso a conocimientos especializados y, que a su vez, permite escalar en la jerarquía social, acceder a mejores ingresos en el mercado laboral e incrementar la capacidad de consumo con el fin de suplir las necesidades individuales. En el mejor de los casos, el paso por la universidad le entrega al sujeto un reconocimiento social y la sensación de cumplir y participar de la dinámica social a la cual pertenece. Dicho honor también está marcado diferencialmente por el área a la cual pertenece la profesión: ciencias *nomotécnicas, ideográficas o epistemológicas* (Mignolo 2009).

Las ciencias nomotécnicas se vinculan al modelo de las ciencias naturales; adquieren, al parecer, un reconocimiento económico mayor en el mercado laboral, mientras que en el caso de las ciencias sociales, vinculadas a ciencias hermenéuticas (algunas no entran siquiera en la categoría de ciencia), se les otorga una escala inferior, ya que representa una capacidad de producción inferior dentro del mercado capital. Esta diferenciación pesa en las representaciones sociales que validan a los sujetos que encarnan sus profesiones, así, el reconocimiento social que recibe un médico no es el mismo que el de un docente de escuela o un sociólogo. Esta lógica disciplinar es compleja y modela la vida presente y la historia que se construye con la idea lineal de un “progreso continuo” que defiende la Modernidad. “La idea de ‘modernidad’ fue y sigue siendo parte del proceso en el que los modelos disciplinares

de conocimiento se auto-constituyeron en el modelo y punto de llegada de la historia universal.” (Mignolo 2008, 12).

Estos modelos disciplinares, que podemos asumir como tendencias en las diferentes universidades que tenemos en Latinoamérica forman parte de una capa más amplia de estratificación global que sitúa a las universidades en jerarquías de acuerdo a su geopolítica y al conocimiento que producen a través de sus procesos investigativos, lo cual depende en gran medida del potencial de recursos. Esto último mediado por esa condición geopolítica, por ejemplo, su ubicación desarrollista dentro del primer mundo o tercer mundo –como es el caso de la mayoría de América latina—. Esto determinará el valor que se le asigne a la producción de dicho conocimiento y su capacidad de incidencia en el contexto global.

Algunos intelectuales críticos latinoamericanos (Lander 2000; Castro-Gómez 2007) escriben acerca de la visión que se tiene de la universidad moderna como centro para la producción de conocimiento y su carácter vigilante sobre la validación de dicho conocimiento. Su labor da cuenta de una relación cíclica y estructurada de reproducción epistémica que habla de un tipo de mundo al cual deben inscribirse los sujetos que deseen participar del mismo. La universidad se transformó en un centro de conocimiento validado desde las sociedades occidentales y como la encargada de generar, producir y reproducir conocimientos a partir de los paradigmas del racionalismo científico disciplinario euro-céntrico. A ella se le ha otorgado la misión de contraponer la producción académica en oposición a saberes ancestrales y populares<sup>23</sup>, jerarquizando no sólo la relación con los sujetos sino también con sus saberes.

Al valorar y validar sólo el conocimiento "científico" y particularmente su versión occidental y al mismo tiempo dejar intactas las representaciones tanto ideológicas como epistemológicas que justifican la subalternización y la diferencia colonial, las universidades latinoamericanas contribuyen a reproducir el orden social hegemónico existente y la colonialidad de poder. (Walsh 2001, 87)

A partir de la noción de colonialidad desarrollada por Quijano, Walter Mignolo plantea la diferencia colonial para entender esta construcción histórica y la importancia de un locus de enunciación situado o desde un suelo, como diría el

---

<sup>23</sup> Lo popular no lo entiendo como carente de o inferior a. Por el contrario, lo entiendo como la búsqueda colectiva de sentidos materializada en saberes y prácticas locales, desde comunidades particulares en espacios urbanos o rurales.

filósofo argentino Rodolfo Kush (1976). Esta diferencia colonial nos exige estudiar su construcción socio-histórica desde una perspectiva crítica, de ahí el potencial de pensar en la colonialidad del poder, del saber y, además, del ser (Mignolo 2000; Maldonado 2007). La naturalización de una forma de mirar al otro y al conocimiento, le permitió a Europa configurar el orden social y los lineamientos de una Modernidad que no considera las diferentes dinámicas de la vida, sino que, por el contrario, mercantiliza la experiencia en este mundo. Como lo expresa Lander, ella es:

una construcción *eurocéntrica* que piensa y organiza la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. (Lander 2000, 24)

En este sentido, todo conocimiento local situado que se pueda producir dentro de la lógica de la Modernidad ha sido validado desde un etnocentrismo epistemológico. Todo este entramado genera una dependencia epistémica que pervive mental y estructuralmente hasta el día de hoy: “Los bárbaros, los primitivos y los pueblos subdesarrollados, y las personas de color pertenecen, todos ellos, a categorías que establecen dependencias epistémicas bajo distintos diseños globales” (Mignolo 2008, 32).

El historiador Mauricio Nieto plantea que aún después de la salida de los españoles del territorio colombiano, el carácter eurocentrado, instaurado como el referente válido de cualquier tipo de conocimiento, se radicó, asegurando su perpetuación mientras que continuaba descalificando todo saber local: “Una ciencia que supuestamente debía tener un carácter universal, permaneció centralizada y bajo el control de los miembros de un grupo reducido, cuyos intereses nunca se separarían de Europa” (Nieto 2000, 45). Lo que Nieto describe, precisamente, es el relevo de poderes de mano de los colonos españoles a una élite criolla que bajo una supuesta independencia consideró conveniente mantener las estructuras establecidas de poder que permitían el control tanto sobre el conocimiento como sobre las poblaciones. Lo logró por medio del esclavismo y de las relaciones feudales que antecederían su

gobierno, dentro de un *colonialismo interno*<sup>24</sup>, como lo nombrara el mexicano González Casanova (2006) en su obra *Sociología de la explotación*.

Al considerar este panorama y algunas de sus imbricaciones, se hace necesario entender a la universidad en América Latina como una pieza de un engranaje mucho más amplio. Esto demanda preguntas y cuestionamientos críticos, tal como lo plantea el sociólogo Edgardo Lander:

la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (2000, 65)

El contexto que plantea Lander no es estático. A medida que pasa el tiempo va estrechando los nudos que fortalecen el proyecto de una Modernidad para ubicarla como el centro de la lógica de la razón mientras presenta la universidad como un eje funcional para el mercado.

Puede entonces reconocerse que el tejido que la Modernidad ha construido, y exhibe hoy, da cuenta de múltiples desarticulaciones y desconexiones en nuestras sociedades, y en el adentro y el afuera del ser humano. Encontrar los vacíos, los nudos y los sin-sentido en esta matriz requiere de un trabajo de análisis, comprensión y de acciones colectivas que permitan no sólo desengancharnos de-colonialmente, como diría Mignolo, sino también desmembrar dicha matriz. Las fragmentaciones se han dado en todas las esferas de la vida, en favor del control social y de la obediencia a un sistema capitalista neoliberal que se reproduce así mismo a partir de las colonialidades instauradas en cuerpos y mentes. Si se asume que la colonialidad del saber tiene un papel central dentro del origen y continuidad de la universidad moderna, podría hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué fragmentaciones se construyen al interior de la universidad a partir de este patrón de conocimiento que encarna la colonialidad del saber?

---

<sup>24</sup> Esta noción también la usa el sociólogo Rodolfo Stavenhagen, aunque de formas diferenciadas en sus análisis. Casanova señala las características que definen al colonialismo en el presente. Colonialización internacional y colonización interior tienden a realizar expropiaciones y despojos de territorios y propiedades agrarias existentes, y contribuyen a la proletarianización o empobrecimiento, por depredación, desempleo y bajos salarios, de la población y los trabajadores de las zonas subyugadas.

### 1.2.2. Formación desde la fragmentación

Tal vez, la primera capa de segmentación que evidencian nuestras universidades es la disciplinar que, en su origen, como nos plantea el sociólogo Edgardo Lander, mantiene la división cartesiana del *objeto y el sujeto*, con el fin de producir conocimiento objetivo universal. “Conocimiento que en su pretensión de objetividad no depende del sujeto de conocimiento, sino de la lógica de la razón” (Lander 2004, 169). Es universal en tanto no está limitado por el contexto, el tiempo o el espacio. La formación disciplinar que contiene esta ilusión fragmentaria, no sólo desde el binarismo sujeto/objeto sino vinculada a sus propias fronteras disciplinarias y al adoctrinamiento laborioso para el fortalecimiento de las mismas, genera fragmentaciones entre la *formación disciplinar y la realidad*.

Catherine Walsh (2003) nos presenta tres momentos claves para entender por qué la construcción disciplinar eurocentrada de las ciencias sociales es y ha sido problemática en la construcción de conocimiento en este mundo. Reseña un primer momento en el cual la institucionalización de las disciplinas, a través de entes como las universidades, legitima y naturaliza el disciplinamiento sobre el sujeto y el conocimiento. En segundo lugar, presenta la disciplina como patrón lógico y vehículo de la razón, desde la cual se organiza el qué, el cómo y el por qué se refuerza la lógica segmentaria entre cuerpo y razón. Y un tercer momento reseña las formaciones disciplinares reinantes al interior de las universidades latinoamericanas, lo que generan a nivel estructural y, por supuesto, a nivel de relacionamiento entre las personas.

En el libro *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Boaventura de Sousa plantea que el conocimiento disciplinar producido en las universidades a lo largo del siglo XX generó, desde su autonomía, “un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades” (De Sousa 2005, 44). Las consecuencias de un pensamiento segmentando sobre la subjetividad que se forma a partir de esta lógica disciplinar generan, por un lado, la ilusión de una realidad que debe ser mirada desde la especialidad y en su revés, y el choque social al tratar de responderle a una realidad que no entiende estas fracturas, puesto que la vida no se divide para que el antropólogo o el biólogo la interpreten. Los limitantes, por el contrario, pertenecen a quienes han sido disciplinados mas no a la realidad.

Esta lógica de conocimiento disciplinar moderno no separa exclusivamente a la razón del cuerpo como materialidad sino a aquello que le permite al cuerpo sentir las emociones. Las emociones representan la posibilidad de subjetivarse, y en tanto se vinculan con el objeto, ponen en peligro la objetividad misma que legitima la cientificidad de este patrón de conocimiento.

Humberto Maturana, el reconocido biólogo chileno, cuyas contribuciones han traspasado diversos campos disciplinares y hacen un replanteamiento de las relaciones humanas, llama la atención sobre la idea de pensar al ser humano solo como un ser racional. Esta idea pone el ámbito de lo emocional casi en un nivel incivilizado: “No nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos [...] Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción”. (Maturana 1991, 8). En una elaboración que hace posteriormente, desde su texto “El sentido de lo humano”, encuentra que es precisamente esta devaluación de las emociones, y su supuesta interferencia con la racionalidad, el argumento principal para negar el papel fundamental del amor en nuestra sociedad. Esto significa que ciencia y afectividad, emoción o amor, difícilmente podrían ocupar el mismo espacio, al menos no desde su construcción teórica.

Igualmente, el educador e investigador Sáenz Obregón recuerda que los procesos de subjetivación dentro de la historia de la pedagogía en nuestro país dan cuenta de una racionalidad que desprecia el sentir y la imaginación, lo que pone de manifiesto la fragmentación que ha ejercido el mundo moderno sobre el sujeto (Sáenz 1998, 19-20).

Con lo anterior puede afirmarse que cuando lo afectivo es segmentado de la razón, la asociación colectiva no tiene muchas oportunidades dentro de espacios escolarizados. *Individuo/Colectivo* es una fragmentación más que se produce dentro de este sistema moderno de formación. La construcción subjetiva de una individualidad moderna dentro del sistema educativo se da en alguna medida ya que no existe un sentido colectivo de experiencia formativa. El mundo académico lo reafirma desde su división disciplinar, reflejada en su arquitectura y espacios de trabajo segmentado. Esta doctrina del individuo es defendida desde gran parte de las propuestas didácticas y pedagógicas que se desarrollan en nuestros centros universitarios, dando a entender que sólo en el desempeño puede valorarse con

objetividad la capacidad intelectual del individuo. Aunque se promuevan pedagogías como las constructivistas y de enfoque cooperativo desde muchos espacios académicos, es mucho más preponderante el modelo competitivo individualista, construcción particularmente cercana a las prácticas socioculturales que promueve el paradigma moderno eurocéntrico. Frantz Fanon vislumbraba ya este panorama hace muchos años:

Y en primer lugar el individualismo. El intelectual colonizado había aprendido de sus maestros que el individuo debe afirmarse. La burguesía colonialista había introducido, a martillazos, en el espíritu colonizado, la idea de una sociedad de individuos donde cada cual se encierra en su subjetividad, donde la riqueza es la del pensamiento. Pero el colonizado que tenga la oportunidad de sumergirse en el pueblo durante la lucha de liberación va a descubrir la falsedad de esa teoría. (Fanon 1961, 41)

El anterior planteamiento de Fanon cuestiona no solo el modelo individualizante del mundo moderno, promovido fervientemente desde la academia, sino también su estrategia que le notifica al individuo su incapacidad de alcanzar la liberación. Desde esta fragmentación individualizante, aquello del bien común no es un horizonte, sino la *competencia* como dispositivo instaurado dentro de las prácticas sociales y pedagógicas que articulan la misma universidad (sistemas de evaluación, becas, sistema salarial de puntos, publicaciones científicas, sistema centralizado de financiación de investigaciones y otros). La noción de competencia viene a engrosar el número de prácticas de mercado que se han infiltrado en los espacios formativos de nuestras universidades. Y aunque se defiende como sana competencia desde el mercado, Maturana nos recuerda que la “competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro. La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico” (Maturana 1991, 5).

En esta misma línea, Daniel Mato afirma que la universidad latinoamericana tiene una herencia colonial que ha constituido unos principios instaurados hoy al interior de esta institución —razón técnico-científica, individualismo, competencia, calidad— defendidos vehementemente por intereses diversos y por las mismas estructuras.

Este mismo enfoque individualizante nos separa de una cosmovisión comunitaria y de red de la vida, es a su vez reproducción de aquella fragmentación

que separó a los hombres y mujeres que vivían en comunión con la naturaleza, pasando del lugar de lo sagrado y de las relaciones de simbiosis a ser llamada recurso cosificado y mercadeable.

Catherine Walsh (2007), refiriéndose a la colonialidad de la naturaleza, nos recuerda que precisamente esta lógica de la razón eurocentrada llevó al blanco burgués europeo heterosexual a no sólo separar a sujeto y objeto, razón y cuerpo-emociones, sino que separó al hombre de la naturaleza y se posicionó sobre ella. La construyó como recurso, como objeto. El hombre se hizo Dios de la naturaleza y actuó en consecuencia a esto el proyecto de la modernidad: mercantilizó la naturaleza en contraposición a las cosmovisiones de muchos pueblos ancestrales indígenas y afros de América Latina donde se da una simbiosis entre naturaleza y el ser humano, donde “los valores culturales y espirituales relacionados con la naturaleza también ocupan un lugar central” (Martínez-Alier 2008, 6). Es constante la tensión entre estos horizontes de vida. Por un lado se extiende la idea del recurso en función del mercado y, por otro, el reconocimiento de la naturaleza como la vida y que todo lo que la afecta, nos afecta a todos. En consecuencia, la segmentación y el desarrollismo que construyó el fundamentalismo euro-céntrico son la muerte de la vida.

Hoy en día este desencuentro sigue presente en la universidad latinoamericana y se evidencia en la lucha de muchos pueblos indígenas y afro por acceder a una educación superior que tenga en cuenta sus cosmovisiones en vínculo con la Madre Tierra. Los programas de educación bilingüe intercultural en Bolivia y Perú, los programas de etnoeducación en Colombia, las universidades interculturales en Bolivia, Ecuador, México y Colombia. De manera específica, la Universidad de Antioquia en donde se diseña el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Los anteriores ejemplos representan las constantes luchas y tensiones interesadas en la defensa de otra formación dentro de las universidades; una formación que no separa a las mujeres y los hombres del mundo en el que viven, que les enseñe la existencia de otros conocimientos ancestrales fruto de la construcción de un tipo de racionalidad sentipensante.

La comunión con el territorio es mandato cosmogónico en muchas comunidades en América Latina. La tierra es sagrada y es la madre (Green 1998; Lenkerdorf 2008). Lo que ella posee tiene vida y eso explica la relación que las

comunidades mantienen con la tierra. No se pretende desde esta investigación tornar exótica esta relación debido a que la Modernidad ha generado rupturas en las relaciones naturaleza-humanidad, dentro de las mismas comunidades. No obstante, han sido las comunidades las primeras en alzar la voz y caminar en defensa de la Madre Tierra (minga indígena colombiana), y sabemos que no lo han hecho para arrebatar tierras y generar la plusvalía y la acumulación que defiende el sistema capital.

En este punto, es importante ilustrar, con un ejemplo, esta tensión entre la segmentación que encarna muchas veces la universidad con nuestras realidades sociales con la de aquellos pueblos que desean otra universidad vinculada a la vida. Esta situación puede observarse en las tensiones entre la minga indígena de los pueblos y una universidad colombiana, la Universidad Nacional (sede Bogotá). Durante la movilización de octubre de 2008, la minga de los pueblos<sup>25</sup> necesitaba un lugar de acogida para los miles de marchantes que llegaban a la capital colombiana, la ciudad de encuentro y llegada. Los líderes de la movilización consideraron aquella universidad como un espacio válido para recibir a este movimiento, sin embargo, la respuesta no fue positiva en un inicio. Esta situación evidenció algunas de las tensiones que se dan entre la universidad, en el ámbito de lo público y los movimientos sociales.

Este segmento de una entrevista realizada a la líder indígena Ayda Quilcue,<sup>26</sup> desde la minga, amplía esta situación<sup>27</sup>:

Entrevistador: La Universidad Nacional había rechazado acogerlos. ¿Cómo fue que llegaron a un acuerdo con ellos?

---

<sup>25</sup> La palabra “minga” proviene de la lengua quechua y se refiere al trabajo colectivo para lograr un objetivo común desde la reciprocidad. En el sur de Colombia se dieron mingas de pensamiento desde la creación del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), en 1970, pero es sólo hasta el 2004 que se da una movilización desde la minga, con una concentración multitudinaria en oposición al Gobierno de Uribe y sus políticas neoliberales, bajo el lema de “Caminar la palabra: las palabras sin acción son vacías, la acción sin palabras es ciega, y las palabras y la acción por fuera del espíritu de la comunidad son la muerte”. La minga se moviliza de nuevo masivamente en octubre-noviembre de 2008, con alrededor de cinco puntos centrales: derecho a la vida, agenda de los pueblos, soberanía, tierra y territorio, acuerdos incumplidos y modelo económico. Cabe aclarar, igualmente, que esta movilización contaba con diferentes sectores sociales campesinos, estudiantes, obreros.

<sup>26</sup> Creo relevante mencionar aquí que Ayda Quilcue fue víctima de un atentado contra su vida. Ella no se encontraba en el vehículo, pero su esposo sí, quien murió asesinado a manos del ejército colombiano que presentó el incidente como un accidente ante el resto del país. Ahora quienes están siendo judicializados por su participación en la minga son Ayda Quilcue y Feliciano Valencia, líderes de la minga de los pueblos. Una muestra de cómo actúa la “justicia neoliberal”.

<sup>27</sup> Cabe aclarar que aunque la Universidad Nacional terminó accediendo a que la minga estuviese en sus instalaciones, les cerró todas las aulas.

Quilcue: Hemos sido insistentes en que lo mínimo que necesitamos es un sitio digno para llegar, porque estamos defendiendo la dignidad. Sería muy complicado que el tratamiento de la dignidad se diera desde otro sentido, entonces finalmente han dicho que nos dejan llegar a la Universidad Nacional porque también nuestro argumento es que la universidad es un sitio público, es de los pobres, y si es de los pobres, también el marco de lo académico no debe decir que se suspende, porque en el marco de lo académico se aprende caminando con la gente, un poco el complemento es encerrarnos en los salones, pero ese esquema también hay que romperlo en Colombia porque la educación se debe replantear. No debe ser un modelo impuesto sino un modelo construido desde la base, de caminar la palabra como lo estamos haciendo nosotros. (Entrevista a Ayda Quilcue, Movimientos org.)

Esta situación trae a la superficie lo que actualmente se vive en la relación academia-movimientos sociales, aun desde una universidad pública que existe dentro del imaginario social en que lo público le pertenece al pueblo, claro, siempre y cuando se esté alineado como individuo al fundamentalismo epistémico que defiende la mayor parte del tiempo la universidad.

La universidad ve a los movimientos como procesos ajenos o como sujetos factibles de ser estudiados, pero muy pocas veces dentro del ámbito de una reciprocidad o diálogo inter-epistémico, mucho menos cuando le interesa mantener la segmentación entre lo político y lo académico. Ayda Quilcue hace un llamado a romper el encierro del aula y que se reconozca que caminando con la gente también se aprende. Estos enunciados parecen simples, pero son profundos en tanto cuestionan la constitución de la universidad misma y le reclaman por la exclusión de otras lógicas de educación, por otras formaciones que se dan en la exterioridad relativa y que claman por relaciones diferentes, tanto humanas como epistémicas.

### **1.2.3. Mercantilización de la educación**

Al estudiar la fractura universidad-sociedad en el caso de América Latina desde una perspectiva de la geopolítica del conocimiento, está marcada por las nociones disciplinares desarrollistas lideradas desde la antropología y la sociología de la modernización (Lander 2004). Estas nociones desconocieron los contextos locales e impusieron la búsqueda de experiencias culturales de un referente externo desarrollado mientras negábamos el propio.

Por esto, se podría asumir que la universidad como institución ha jugado un papel importante en la validación y reproducción de la colonialidad del saber. Un rol protagónico para mantener la idea de un conocimiento des-corporeizado y des-

localizado. Mientras que esta brecha aumente y siga reforzando la división universidad-sociedad, irónicamente la universidad se acercará más al mundo del mercado.

En su libro *La universidad del siglo XXI*, Boaventura de Sousa (2005) denuncia que la disminución del presupuesto de la universidad pública y la globalización neoliberal mercantil están vinculados y hacen parte de un proyecto a escala global, “destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo” (de Sousa 2005, 21). Así mismo plantea que dentro de esta agenda se espera acabar con la distinción entre la universidad pública y la privada, llevando a la universidad a asumir el carácter de empresa “que no produce solamente para el mercado sino que se produce en sí misma como mercado” (de Sousa 2005, 31). Este proyecto global cuenta además con el apoyo del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio<sup>28</sup>. De Sousa expresaba así que la globalización neoliberal que vive la universidad es el gran desafío dentro de las numerosas transformaciones que viene afrontando el sistema educativo.

Esta ruta neoliberal de la educación aparece vehiculizada por el discurso de gestión empresarial y mercantil que adopta la universidad desde categorías como competitividad y emprendimiento<sup>29</sup>. En este sentido, el pedagogo Martínez-Boom nos advierte que esto produce un cierto vaciamiento político y cultural, lo cual está teniendo y tendrá repercusiones futuras dando lugar a que “la investigación educativa y pedagógica (se esté marcando) por imperativos funcionales que en gran medida vienen dados por instancias externas, más que por el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales” (Martínez-Boom 2004, 20).

El discurso y la práctica de la competencia están socialmente presentes a lo largo de nuestro sistema educativo y son promovidos abiertamente dentro de nuestras

---

<sup>28</sup>Como escribe el pensador brasileño: “La opción fue entonces la mercantilización de la universidad. En este proceso identificó dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad” (De Sousa 2005, 30).

<sup>29</sup> El caso concreto de universidades en Colombia con cátedras de emprendimiento cimentadas en una estructura económica que se antepone a cualquier otro factor misional social que le haya dado vida a la universidad.

instituciones educativas. Esta “competencia” se encuentra en el seno de la ciencia neoliberal (Lander, 2005), que no sólo promueve alianzas entre el sector productivo y estos centros de formación sino que generan grandes giros al interior de la cultura académica y de una supuesta apuesta social que debería guiar a la universidad, pues en lugar de participar con el campesinado <sup>30</sup>—trabajador de la red de la vida—, apoya la empresa que financia algunas de sus investigaciones hacia el capitalismo académico (Krimsky 2003).

Las previsiones de afianzamiento del mercado educativo hechas por varios investigadores como De Sousa, Lander y Krimsky, desde las ciencias sociales o desde el ámbito local educativo, las del pedagogo Martínez-Boom, aún siguen vigentes en ámbitos tanto globales como a nivel nacional y regional. Las políticas educativas y de circulación del conocimiento siguen fortaleciendo esta agenda. Las siguientes preguntas son vigentes: ¿Con quién quiere dialogar y aliarse la universidad hoy? ¿Qué tipo de formación busca alcanzar este modelo de universidad a través de dichas alianzas? ¿Ha pasado la formación a un segundo plano? ¿Es entonces el mercado y la gerencia de conocimientos la nueva prioridad?

Aún es vigente aquella educación bancaria que Freire expuso en términos de una relación asimétrica entre sujetos y conocimiento, cruzada por depósitos de conocimiento en mentes ansiosas de ser llenadas por el educador. El modelo mercantilista trae consigo educación bancaria y el paso de la *transmisión por depósitos de conocimiento a la transacción monetaria por el conocimiento*. Para ilustrar esto puede tomarse como ejemplo la asociación entre la banca y las universidades públicas y privadas que se viene presentando en el contexto de Iberoamérica. Dentro de un escenario particular, el III Encuentro Internacional de Rectores Universia, realizado en Río de Janeiro y organizado por el Banco Santander (el más grande de origen iberoamericano y uno de los más grandes en el mundo). Los 1.103 rectores participantes llegaron a algunos acuerdos consignados en la carta de Río que fue luego entregada en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, en Veracruz, en diciembre de 2014. Los principios acordados en la carta, de acuerdo

---

<sup>30</sup> Bien lo dice Lander: “Las grandes corporaciones y sus gobiernos buscan extender no sólo su creciente control sobre la producción y distribución de alimentos en todo el mundo, sino igualmente un modelo productivo único, un modelo fabril de monocultivo que está amenazando en forma simultánea tanto los modos de vida de centenares de millones de agricultores como la diversidad genética que hace posible la vida en el planeta Tierra” (Lander 2005, 7).

con el presidente del Banco Santander, Emilio Botín, suponen una ruta que permitiría a las universidades jugar un rol determinante en los años por venir. La carta sugiere:

la movilidad de recursos humanos entre la universidad y la empresa, la creación de políticas de protección y transferencia de los resultados de investigación, propone el impulso de programas de colaboración internacional, particularmente de prácticas profesionales y de emprendimiento, que fortalezcan las capacidades emprendedoras, la vinculación con la empresa y los programas de capital semilla y de creación de “spin-offs. (Universia Web)

Esta situación deja entrever cómo la agenda de ruta de nuestras universidades, en particular las públicas, sufre intervenciones mercantiles en sus intereses misionales, agendas asociadas con la banca y la industria. Este proyecto hace parte de las políticas neoliberales para desestimar la financiación estatal y aumentar la auto-sostenibilidad, vía la inversión privada dentro de la educación “pública”.

En la cotidianidad de las universidades colombianas el mencionado proyecto se expresa en políticas gerenciales no sólo en términos de la investigación, como el modelo de las “spin-offs”, que derivan en empresas como resultado de las investigaciones llevadas a cabo en la universidad. También en las estructuras de administración y de regulación académica al interior de las mismas, como lo deja entrever un comunicado de una asamblea de profesores de la Universidad de Antioquia, en cuya declaración decisiva de asamblea permanente<sup>31</sup>, aqueja, particularmente, en uno de sus puntos centrales:

El Proceso de Transformación Organizacional, ya en ejecución, las bases misionales de nuestra universidad (docencia, investigación y extensión) y altera sus Estatutos General y Profesoral. Este proceso, impulsado por las directivas en los últimos tres años, pretende una transformación de la Universidad como organización y nos involucra en dinámicas empresariales y corporativas, ajenas al carácter educativo, público, político y crítico del Alma Máter. El profesorado, reunido además en claustros, cuestiona que se ha ya realizado al margen de la comunidad universitaria y exige su participación activa.”. (Comunicado Asamblea de profesores 2012)

El sentir de los docentes universitarios y de nuestros estudiantes<sup>32</sup> no es gratuito. Toda la vida académica está siendo transformada desde este paradigma a la ya existente necesidad de construir una ciencia más cercana a la sociedad. El modelo

---

<sup>31</sup>Esta Asamblea contó con una presencia numerosa de 222 profesores y profesoras, donde se determinó, por mayoría absoluta, declararse en Asamblea Permanente. 27 de Noviembre de 2012.

<sup>32</sup> Ver movilización de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) frente la propuesta del Ministerio de Educación sobre la educación superior en Colombia.

neoliberal oscurece aún más el panorama con el recrudecimiento de las políticas gerenciales de mercado dentro de las relaciones al interior de los centros de formación. Un ejemplo claro de esto tiene que ver con las políticas de investigación promulgadas desde los organismos de regulación de cada país (Conycet, Argentina; Conacyt, México; Colciencias, Colombia). En el caso de Colombia, se vienen presentando tensiones y rupturas por el tipo de políticas y dispositivos de medición, tanto de los grupos de investigación como de la financiación y producción del conocimiento.

Un estudio realizado por la investigadora antioqueña Adriana Mejía da cuenta de las consecuencias que el modelo de gestión del conocimiento tiene desde entidades como Colciencias en Colombia, a partir de lo que se nombró como sistema Triple Hélice —la alianza entre Estado, Universidad y Empresa—, convertido en política nacional en el 2008 desde el Ministerio de Educación con el fin de articular el sector empresarial con la academia. El estudio afirma que los referentes de investigación están siendo orientados desde la racionalidad instrumental que le da prioridad a la producción y rentabilidad financiera del conocimiento, lo cual termina desfavoreciendo al enfoque y tipo de investigaciones que se hacen desde las ciencias sociales y humanas. Esta perspectiva de corte neoliberal ha buscado que la academia se adapte a lo que Mejía llama un *mercado científico* que sigue los parámetros de investigación en países “desarrollados”. Este análisis hecho por Mejía, y en perspectiva de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, “implica la obtención de fines a partir de técnicas eficientes. Esto constituye el carácter dominante de la ideología del sistema de producción capitalista y lleva a privilegiar la investigación de carácter tecnológico” (Mejía 2009, 236).

El estudio de Mejía indaga en la percepción que investigadores de algunas universidades públicas y privadas tenían sobre las políticas de Colciencias en el área de las ciencias sociales y humanas. Desde allí, evidencia dentro de sus conclusiones que el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en Colombia privilegia, desde sus parámetros de investigación, las ciencias duras sobre las ciencias sociales: “Lo que todos advierten es que el modelo transforma las prácticas investigativas y hace que conceptos como tecno-ciencia se incorporen al ámbito académico y lo determinen” (Mejía 2009, 247).

Mejía concluye que el modelo Triple Hélice busca promover la creación y financiación desde las universidades de empresas con base tecnológica, otorgándole centralidad a la investigación tecnológica, incluyendo la creación de parques tecnológicos y líneas de innovación. Esto resulta en una adaptación forzada de la investigación en ciencias sociales, desde parámetros que desfiguran los objetos de estudio y reclaman la comercialización de resultados.

El enrutamiento de Triple Hélice ha producido una direccionalidad cada vez más mercantilista. Y en el adentro de la vida universitaria ha generado desasosiego y tensión, aumentando exponencialmente la brecha entre la sociedad y la universidad. Paradójicamente se estrecha el lazo entre el mercado y la universidad, pero no se refuerza el tan mencionado y sobre diagnosticado distanciamiento entre el conocimiento y la investigación académica con el mundo de la vida.<sup>33</sup> Crece así la desesperanza de aquello que sucede en el afuera, en las calles, con el adentro de las aulas y los laboratorios de investigación. La lógica impuesta desde estos parámetros de producción y medición del conocimiento produce lo deseado en términos de competencia, al construir unas relaciones intersubjetivas dentro de los espacios académicos que fomentan cada vez más la individualidad y el afán de un técnico fabril que será evaluado por su producción acorde a sus publicaciones, que solo tendrán validez en un reducido número de revistas, en su mayor parte del primer mundo. Esta estrategia delega el ejercicio de la formación y su quehacer pedagógico a un segundo o tercer plano, pues primero está la relación con la Triple Hélice y después con los estudiantes.

La problemática en Colombia con el Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico y/o de Innovación se ha agudizado en los últimos años. En el 2013 se generaron múltiples cuestionamientos por parte de varios sectores académicos. Cabe destacar que un exdirector de Colciencias y profesor de la Universidad del Valle, Felipe Vallejo, manifestó en un estudio realizado sobre el impacto de los indicadores bibliográficos en la investigación en Colombia su malestar frente a este modelo. Vallejo establece desde allí una relación muy interesante donde muestra cómo las políticas de medición de Colciencias están

---

<sup>33</sup> Como escribe Lander: “Durante los últimos años se ha llevado a cabo una pugna entre la tendencia al sometimiento de la producción y divulgación científica a las exigencias mercantiles de la industria, y algunos editores de publicaciones científicas que todavía creen en las viejas nociones de la integridad de la ciencia y en su función pública. Se trata de un terreno móvil” (Lander 2005, 25)

vinculadas a una hoja de ruta intencionada desde el gobierno del presidente Santos, con el fin de adherir al país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo — OECD—, en un periodo de tres años que iniciaba en octubre de 2013. Desde la lectura hecha al documento de la OECD, referente a las políticas de innovación en nuestro país y a las recomendaciones hechas por este organismo internacional, Vallejo afirma: “Se refieren exclusivamente a la implementación de un modelo de Ciencia modo 2, con una fuerte tendencia a la innovación empresarial y a la organización del sistema con base en una política mercantilista” (García Vallejo 2013, 28).<sup>34</sup>

Proyectos insertos en la universidad pública, como los Parques del Emprendimiento y la tan renombrada Cultura del Emprendimiento<sup>35</sup>, materializados en el contexto de la ciudad de Medellín desde lo público y lo privado, dejan entrever que lo que se está fortaleciendo es la articulación de la universidad con el mercado a través de una lógica empresarial. Bien sabemos que dentro de la lógica que persigue este modelo mercantil encontramos conceptos del capital como la productividad, la eficiencia y la generación de plusvalía. ¿Qué significa entonces que dicho ideario esté anclado a los procesos de formación, las dinámicas de construcción de conocimiento, la forma de evaluar y validar el desempeño tanto de docentes como de estudiantes?

Estas prácticas y discursos de modernización de la ciencia buscan controlar y delinear límites a la vida académica desde las lógicas de la productividad del mercado. Las transformaciones dentro de nuestras universidades están siendo guiadas, como expresa el sociólogo venezolano Edgardo Lander, “por el diseño de

---

<sup>34</sup>Recientemente, en febrero de 2015, doce grupos del área de ciencias Sociales y humanas de diferentes universidades del país se negaron a participar en la convocatoria de medición de Colciencias por considerar que esta medición está pensada más para el área de las ciencias aplicadas y por el incremento de la burocracia en los trámites que genera esta entidad (El Espectador, Web).

De igual manera, en una reciente entrevista con la directora de Colciencias, realizada por el diario El Tiempo, al indagar sobre las estrategias pensadas por la institución para acercar más a la academia con las empresas, la funcionaria afirma: “El año pasado armamos las Oficinas de Transferencia Tecnológica. Lo que estas hacen es coger el conocimiento que se tiene en un lugar, que en su mayoría es con los científicos, y lo transfiere a una empresa, que es la que lo puede usar. También estamos en la idea de sacar ‘spin-offs’, que resultan cuando una universidad y una empresa se juntan, generan nuevo conocimiento y se arma una empresa a raíz de esto. Vamos por 50 nuevas empresas de base tecnológica muy grande”. El pensar en las empresas como las únicas encargadas de darle uso aplicado al conocimiento, necesariamente lleva a una mirada muy miope frente a las relaciones entre conocimiento y sociedad, hecho preocupante para una entidad como Colciencias que está direccionando las políticas de financiamiento y validación de conocimiento desde el ámbito investigativo. (Yaneth Giha, Directora de Colciencias. El tiempo, Web)

<sup>35</sup> Esta “cultura” o forma de “tecnológica” ha sido promulgada por instituciones medellinences como la Secretaría de la Cultura y la Universidad de Antioquia.

esquemas de evaluación de acuerdo con los cuales los resultados se miden en términos de producto, lo cual significa el establecer indicadores cuantitativos para definir cuál es la universidad que “está cumpliendo” y “cuál no”. (Lander 2004, 177).

Este panorama claramente refleja el proceso mercantilista que conlleva el circuito que se articula en la producción y socialización del conocimiento desde este marco de segmentación. Contrariamente, encontramos la visión de un conocimiento relacional que permite una lectura de la realidad desde el en-lugar y la posibilidad de articular la transformación desde la praxis. El tejido relacional en esta perspectiva alimenta e incentiva no solo la construcción colectiva sino la constitución de una subjetividad que se piensa así misma, características que no están alineadas con valores del mercado del conocimiento como control, individualismo y competencia.

En consecuencia, se acentúa la importancia de propuestas de pensamiento y praxis con una ética comprometida con la transformación que denuncien y decidan exteriorizar su posición frente a construcciones mercantiles del conocimiento. Propuestas y experiencias que permitan generar procesos educativos otros y pedagogías que constituyan otra formación no fragmentaria. Desde ese interés se fortalece la necesidad de reconocer y estudiar experiencias de perspectiva decolonial, desde territorios y subjetividades urbanas populares donde los procesos de formación generan ruptura con el individualismo y la competencia a través del tejido comunitario. En tal sentido cabe preguntarse ¿Es posible reconocer en las experiencias urbano populares comunitarias una postura decolonial? ¿Qué sentidos comparten las experiencias de formación popular con una pedagogía decolonial?

### **1.3. Perspectiva decolonial y experiencias pedagógicas populares**

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar.

Catherine Walsh

Ante el panorama planteado anteriormente frente a las consecuencias que la postura eurocéntrica tiene en el ámbito educativo y en los procesos de subjetivación limitantes y fragmentarios que se alimentan desde allí, Catherine Walsh ha planteado la necesidad de una pedagogía decolonial, como postura decolonial en el ámbito formativo de la institucionalidad. En tal medida, se hace necesario entender la noción de decolonialidad construida desde este enfoque de las ciencias sociales latinoamericanas.

Desde la perspectiva del grupo Modernidad/Colonialidad se ha asumido la propuesta decolonial como ruta alternativa al Eurocentrismo. El término *decolonialidad* parece haber surgido dentro del proyecto Modernidad/Colonialidad —MC— durante los años 2004-2005, su surgimiento aparece vinculado, principalmente, a reflexiones de Catherine Walsh y Nelson Maldonado, ambos integrantes del colectivo MC<sup>36</sup>.

Grosfoguel y Castro-Gómez plantean que la noción de decolonialidad se refiere a la segunda descolonización, pues la primera que tuvo lugar en el siglo XIX “fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias” (Grosfoguel y Castro-Gómez 2007, 17). La necesidad de la decolonialidad no posee entonces los mismos referentes y lógicas que se dan en la primera descolonización<sup>37</sup>. Se está hablando de un proceso de re-significación de larga temporalidad. Se parte de la necesidad de configurar nuevos lenguajes que den cuenta de las complejas articulaciones antes excluidas e invisibilizadas; y la necesidad de establecer diálogos con quienes se mueven en *la exterioridad* (Dussel 2005) y de un caminar hacia un proyecto de “*la pluriversalidad*” (Mignolo 2005).

---

<sup>36</sup> Catherine Walsh (2005), en el libro *Pensamiento crítico y matriz de-colonial*, afirma que en 2004 durante la reunión Teoría Crítica y Descolonización introduce el término por primera vez después de diálogos con Maldonado y Edison Leon. Walsh vincula esta discusión a la de la interculturalidad, lo cual es importante para el mundo andino en particular, ya que establece conexiones entre ambas. Así mismo, de acuerdo a Grosfoguel y Castro-Gómez (2007), es precisamente en una de las reuniones que se lleva a cabo en 2005 en Berkley, bajo el título “The Decolonial Turn”, donde parece empezar a fortalecerse la noción de “decolonialidad”, y nombran a Maldonado como alguien que lideró la discusión sobre este tema.

<sup>37</sup>En el caso de Grosfoguel y Castro-Gómez tal vez se habla de descolonialización con un sentido similar al de decolonialidad, incluso Maldonado lo usa, pero también sigue refiriendo el de descolonización en muchos casos (ver su texto “La colonialidad del ser”). El uso más consistente de la noción de decolonialidad lo encuentro en Walsh, quien además hace una contundente aclaración en este sentido: “La decolonialidad no es algo necesariamente distinto a la descolonialización; más bien representa una estrategia que va más allá de la transformación -lo que implica dejar de ser colonizado-, apuntando mucho más que a la transformación, a la construcción o a la creación” (Walsh 2005, 24).

De igual manera, Walsh afirma que esta vía “implica partir de la deshumanización—del sentido de no-existencia presente en la colonialidad” (Walsh 2005, 25). En ese sentido, Mignolo afirma que es el damné el sujeto filosófico y político central de tal proyecto y aclara además que esta ruta no representa una razón o verdad universal. Enuncia la decolonialidad como un “conjunto de procesos ética y epistémicamente orientados, políticamente motivados y económicamente necesarios” (Mignolo 2008, 12).

El proyecto de la decolonialidad encuentra puntos de empalme con la propuesta de transmodernidad de Enrique Dussel. Ambos, Walsh y Dussel, parten de un posicionamiento de exterioridad —lo que reconocemos como el mundo— contenedor de sentidos de los excluidos. Para Dussel es desde allí que se puede reconstruir dicho mundo<sup>38</sup>.

Esta localización representa para Walsh la localización de partida hacia la decolonialidad y para Dussel hacia lo que denomina la transmodernidad, que “indica todos los aspectos que se sitúan “más-allá” (y también “anterior”) de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversa” (Dussel 2005, 17).

Este movimiento en Dussel se da entonces desde la exterioridad hacia una utopía pluriversa, mientras que Walsh expresa que la decolonialidad se mueve hacia “la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas” (Walsh 2005, 24). Tanto la transmodernidad como la decolonialidad plantean la necesidad de construir una sociedad donde aquello que la exterioridad ha mantenido como espíritu de resistencia y utopía contribuya al establecimiento de mundos otros. De igual manera, ambos proyectos comparten la idea de una valoración de la tradición de la cultura y pensamiento propio. En Dussel como semilla esencial en los procesos, y en Walsh es muy fuerte la categoría de “*casa adentro*”, que asume desde el pensador afro-ecuatoriano Juan García. Lo anterior está acompañado de lo que Dussel denomina un diálogo intercultural entre los pensadores críticos de cada cultura. Walsh, por su

---

<sup>38</sup>Esa “exterioridad” negada, esa alteridad siempre existente y latente indica la existencia de una riqueza cultural insospechada, que lentamente renace como las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo.” (Dussel 2005).

parte, tiene una elaboración más amplia en este sentido, desde la noción de interculturalidad como proyecto epistémico-político y ha sido, dentro del grupo MC, quien más claramente ha elaborado la necesidad de hablar de colonialidad vinculando la interculturalidad. Incluso afirma que este último proyecto tiene posibilidades en tanto asuma otras formas de poder, saber y ser con la decolonialidad como meta.

En posteriores elaboraciones, Walsh no sólo plantea estos dos proyectos como articulación sino que establece este vínculo desde lo pedagógico:

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial (Walsh 2009, 11).

Es esta última elaboración de Walsh, la que permite iniciar y establecer un vínculo de relación directa con una posibilidad de diálogo con lo pedagógico y lo formativo desde la perspectiva de movimientos sociales, procesos afro e indígena de educación propia y organizaciones populares.

Algo importante a visibilizar desde la reflexión que Walsh establece es el distanciamiento con esa idea tradicional de pedagogía institucionalizada, no sólo en su conceptualización sino desde la geopolítica de la misma. Para ella, las pedagogías deben estar en vía de construcción permanente y contar con diversas localizaciones institucionales y no institucionales (universidades, la calle, el barrio). De esta manera, sería un proceso sociopolítico y transformador que toma sentido desde la experiencia y la lucha de la gente.

En consecuencia, Walsh marca una ruta pedagógica al sugerir la necesidad de pensar en unas pedagogías conectadas a procesos decolonizantes y a la interculturalidad crítica, “Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial” (Walsh 2009, 15). Esta visión pedagógica está en consonancia con el legado latinoamericano freiriano que vinculó lo político con lo pedagógico simbióticamente y que guarda relación con algunas experiencias de formación urbana populares en ciudades latinoamericanas como Medellín.

Siguiendo a Walsh, se puede afirmar la existencia de proyectos formativos crítico-políticos, enraizados en las luchas y resistencias. Este tipo de proyectos en

contextos urbanos como la ciudad de Medellín, aparecen imbricados en la historia de las organizaciones nominadas como populares y comunitarias. Desde ese lugar se han venido generando procesos y entendimientos enraizados frente a lo pedagógico en sus procesos de formación.

En ese sentido, encontramos experiencias pedagógicas en Medellín como Nuestra Gente, organización popular que ejemplifica en su caminar, esa pregunta por otra formación desde sentidos populares comunitarios que ha estado presente en Medellín por una necesidad de construir procesos de formación desde una perspectiva popular. Frente a lo popular comunitario que es aquella que provee de raíz y matiz particular la experiencia pedagógica de algunas organizaciones, resaltamos en estos territorios periféricos d Medellín una experiencia llamada la Red de Organizaciones Comunitarias —ROC—. En los 90 se presentan nuevos direccionamientos que reconfiguran los métodos y discursos y prácticas desde el desarrollo comunitario. Esto se evidencia en los procesos de desarrollo local<sup>39</sup> y desde la práctica de una democracia participativa, de esta forma la perspectiva comunitaria se fortalece, allí surge la figura de una organización comunitaria barrial. (Hidalgo 2004).

En esa medida se hace necesario plantear la comprensión de “organización comunitaria” desde referentes sistemáticos construidos en los procesos organizativos de este territorio, más que acudir a nominaciones hechas en otros espacios o que provengan solo desde la literatura sobre lo urbano del mundo académico.<sup>40</sup>

Cuando se habla de organización comunitaria se hace referencia a los agrupamientos más o menos estables, que pobladores de un vecindario barrial constituyen para estar juntos y buscar resolver algún problemas que los afecta (...) se forma y nace en dinámicas socio-culturales, políticas y territoriales de la barriada y de la comuna , e interactúan y establecen relaciones vinculantes con el vecindario barrial, la ciudad y la municipalidad para alcanzar sus propósitos los cuales pueden ser de supervivencia y emancipación. (Hidalgo y Restrepo 2001, 25-26)

---

<sup>39</sup> En 1994 se crea la ley 152 que reglamenta los planes de desarrollo municipal. En Medellín el primer plan de desarrollo 1995-1997 en la alcaldía de Sergio Naranjo, respalda la idea de cultura y educación como una vía para la compleja situación de Medellín.

<sup>40</sup> Sin embargo, reconocemos la importancia que existe desde un esfuerzo teórico por algunos autores como Alfonso Torres quien en textos como “Identidad y política de la acción colectiva: organizaciones y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000” usa la noción de organizaciones populares urbanas con el fin de trazar una diferenciación con los procesos de lucha urbana en Colombia y los movimientos urbanos en otras partes de Latinoamérica.

Esta noción de Organización comunitaria, ha surgido desde este territorio local en Medellín como resultado de un proceso de sistematización “Redes comunitarias locales entre la supervivencia y la emancipación” (2001), intencionado conjuntamente por una red de organizaciones comunitarias. Nace como fruto de un deseo de articulación territorial entre las organizaciones comunitarias de la ciudad, como resultado de ese esfuerzo de reconocerse mutuamente en su trabajo con los sectores populares, surge la ROC<sup>41</sup> que en 2002 realiza la primera acción como red El “Festival Comunitario por la Vida” (2002)<sup>42</sup>. Allí tiene lugar la problematización conjunta de las complejas condiciones de exclusión y pobreza de las poblaciones populares en la ciudad periférica. La discusión sobre la desconexión de los servicios públicos domiciliarios tuvo centralidad por algunos años. Igualmente se discutieron temas importantes en la vida de las organizaciones como la educación popular, la formación, la comunicación popular. Hasta el año 2008 estos temas harían parte de la agenda de doce organizaciones comunitarias que se reducirían a siete para el 2009 cuando el proceso se disuelve. Esto en parte por razones vinculadas al presupuesto participativo y sus implicaciones al interior del movimiento organizativo, las mercantilizaciones de los liderazgos populares, la diversidad de intereses y de agendas al interior (Red de Organizaciones Comunitarias y Equipo Red Juvenil 2010; Entrevista con Edison Villa mayo de 2014).

En el IV Congreso Iberoamericano de Cultura en el año 2013, se complementó la noción de organización comunitaria con una perspectiva cultural: “Las organizaciones culturales comunitarias de Latinoamérica nos asumimos como parte fundamental del camino que hacen nuestros Pueblos en la creación de una Democracia Participativa e Integral. Necesitamos que el conjunto de la sociedad y del Estado reconozcan este potencial y lo valoren”. (Plataforma Puente Web 2013)

---

<sup>41</sup> Para ver esta discusión en mayor detalle: (ROC y Equipo Red Juvenil (2010). “La red de organizaciones comunitarias una experiencia de articulación barrial zonal y de ciudad por una vida digna, sin miseria ni exclusión”, 2(2), Revista Kavilando.

<sup>42</sup> La corporación Cultural Nuestra Gente ha participado activamente de estos Festivales. De igual manera dentro de los procesos comunitarios estudiados en esta sistematización se encuentran desde la zona nororiental procesos como “La semana por la paz Zona Nororiental” donde igualmente participa Nuestra Gente. Este trabajo en red organizativo fue promovido por otra de las organizaciones históricas de la zona, la corporación “Convivamos”. Propuesta que surge en la búsqueda de recuperar los espacios públicos frente a la acción de los grupos armados y así promover la convivencia desde el trabajo conjunto. Otros procesos comunitarios de esta zona que hicieron parte de la sistematización fueron la Coordinación de Mujeres Zona Nororiental, El Convite Dinamizador Juvenil y El Movimiento Cívico Comunitario que contó con un medio de comunicación popular llamado “el Convite”.

Desde esta comprensión lo organizativo comunitario germina en medio de condiciones socio-políticas y culturales propias de los contextos barriales en las comunas desde donde construyen su tejido con estos territorios y con la ciudad con el fin de viabilizar sus proyectos de resistencia y emancipación. De esta forma construye mecanismos para procurar la promoción y protección de sus participantes (Hidalgo y Restrepo 2001).

En el caso particular de Corporación Cultural Nuestra Gente, se encuentra tanto su autonominación como organización comunitaria como un reconocimiento desde el mundo organizativo en ese sentido. Podemos notar que desde sus referentes crítico-políticos, así como desde sus prácticas culturales se han configurado significados que le dan una centralidad a lo comunitario, a lo pedagógico y a la construcción de comunidades en red como lo detallaremos en el Capítulo 4.

Estas propuestas formativas se ubican en exterioridad relativa (Dussel 2005) y su construcción crítico-pedagógica se origina en las calles y los barrios de Medellín desde legados como la teología de la liberación, el marxismo, la educación popular, la comunicación popular, feminismos latinoamericanos, y el teatro comunitario, por lo que se auto-nominan como populares y/o comunitarias. En tal medida, el educador popular Edison Villa, retomando aprendizajes de una experiencia de formación popular, en Medellín<sup>43</sup> nos recuerda que para asumir una propuesta como popular desde estos contextos debe existir la intencionalidad de transformar las configuraciones educativas que nos han constituido y debe apuntar a “la construcción de autonomía y de una conciencia crítica que busque colectivamente la superación de los modelos y discursos hegemónicos” (Villa 2011, 71).

Esta postura, al mostrarse inconforme e indignada con la forma en la que hemos sido educados, da cuenta del cuestionamiento que ha existido desde los sectores populares frente a las lógicas educativas modernas. Es decir, existe un distanciamiento claro con la racionalidad moderno/colonial y el paradigma hegemónico educativo y buscar generar otro tipo de relaciones con el conocimiento.

---

<sup>43</sup> Esta experiencia recoge el trabajo articulado de dos colectivos, La Red Juvenil y Periferia Prensa, desde el proceso de la Escuela de Formación Popular, por un periodo de tres años (2007-2010).

Para ilustrar esto de manera más clara, se pueden observar algunas de las problematizaciones que plantean algunas organizaciones populares<sup>44</sup> a la educación institucionalizada (Choachi y Betancourt 2011; Villa 2011):

- La educación se asume como el ingreso al proyecto hegemónico de sociedad a partir del comportamiento de los sistemas de organización social establecidos.
- Reduccionismo educativo al aspecto administrativo-tecnocracia.
- La academia continúa evadiendo la realidad y la responsabilidad social.
- Propósito de la actual propuesta educativa.
- ¿Para qué ingresar a la escuela y a la universidad hoy?
- Balance de esta realidad educativa, ¿cuál es el costo sobre lo humano? ¿Cuáles son las consecuencias para la vida con dignidad?

Estos cuestionamientos dan cuenta de un movimiento desde el desprendimiento que se moviliza hacia el giro decolonial, cuando se da no sólo el distanciamiento con el modelo educativo mercantil neoliberal sino que se asume otro horizonte formativo desde la experiencia propia e histórica y los saberes que allí residen “En esas otras formas de construir lo formativo para la transformación en el micromundo organizativo latinoamericano buscamos validar y legitimar esa memoria de la experiencias, la cual se nutre de la resistencia a la injusticia como un saber del cual aprenderemos” (Choachi y Betancur 2011, 69). Villa manifiesta que se piensa igualmente en un sujeto de la formación y la transformación con otros sentidos (no modernos), es decir, podríamos inferir que existe una búsqueda por decolonizar el ser.

Hacemos formación popular cuando problematizamos y transformamos los guiones y roles en los cuales se hace y reproduce la sociedad patriarcal y capitalista, esa formación no se reduce sólo a las aulas, sino que involucra e impulsa el trabajo comunitario (Choachi y Betancur 2011, 70).

De igual manera, la noción de lo popular que se concibe desde esta formación moviliza un pensamiento decolonial que surge del giro que asumen las organizaciones al pensarse la formación por fuera de una de las cualidades que por

---

<sup>44</sup>Asumo estos puntos desde la experiencia mencionada anteriormente, La Escuela de Formación Popular y de un encuentro de educadores populares. Esto hace parte de un artículo que sale de una sistematización parcial de la experiencia y de un encuentro realizado en Bogotá (2011) por distintas organizaciones de varias partes del país que trabajan con Educación Popular.

excelencia marcan la educación moderno-colonial, la individualidad. Al hablar de trabajo comunitario como experiencia de formación se ubican en otra mirada de formación. Al cuestionar la sociedad patriarcal, establecen un deseo de buscar otras relaciones intersubjetivas que alteren esta herencia colonial.

Esta mirada va mucho más allá cuando se establece una clara diferencia entre la visión de lo educativo desde lo popular y aquella visión que defiende el Estado de la educación como derecho. Villa expresa que las organizaciones populares asumen “la educación como espacio de lucha y transformación de la realidad y no como derecho dado o adquirido” (2011, 71). Es precisamente en este tipo de diferenciaciones, que dan cuenta de horizontes formativos divergentes donde las organizaciones encuentran las posibilidades de articulaciones o distanciamientos.

Algunas consideraciones formativas desde las organizaciones evidencian un proyecto con carácter decolonial de largo aliento que asume un proceso por fuera de la formación, propio de la hegemonía epistémica desde el sistema educativo.

El valor de esta apuesta reside en la potencialidad que encarna el impulso de construir desde los saberes propios, no sólo de transformar, reconociendo la capacidad de creación propia y de un colectivo. Quizás, esta es una condición indispensable para pensarse otra formación desde cualquier espacio. Desde ese horizonte, la comprensión de la Educación Popular como un movimiento cultural y de resistencia ha sido parte de la experiencia de varios espacios de exterioridad en toda Latinoamérica. De allí la importancia de pensar en procesos formativos que constituyan subjetividades emancipatorias “Para ello, la puesta en marcha de *pedagogías solidarias y de unidad* en las que sean determinantes la formación, organización y movilización. Por lo tanto tiene sentido el trabajo en redes” (Choachi y Betancourt 2011, 61).<sup>45</sup>

Aunque en ocasiones parece ser que aún triunfa el condicionamiento y la programación colonial que nos impulsa a mirar al otro desde una ego-política. La búsqueda por la decolonización frente a procesos educativos que continúan fragmentando la vida y el conocimiento desde las lógicas coloniales de producción, devela la necesidad de construir propuestas formativas que involucren el desarrollo de subjetividades que se piensen a sí mismas en conexión con el territorio y tejidas a una comunidad. Para este fin se hace necesario el fortalecimiento del trabajo

---

<sup>45</sup>Las itálicas son un resaltado mío.

colectivo, la mirada hacia experiencias con otras rutas pedagógicas vitales así como el fortalecimiento de la red-tejido dentro de la construcción de propuestas alternativas en consonancia con la postura latinoamericana de un pensamiento propio y comunitario.

Además de plantear una de las tensiones y desafíos más grandes para las organizaciones y movimientos sociales: la articulación, el trabajo en red, el reconocimiento de un aglutinante, en lugar de la separación ideológica o la lucha por recursos económicos del Estado multiculturalista. Camilo Torres, de alguna manera, lo expresaba en su texto *La clase popular como sujeto histórico*: “Insistir en lo que nos une...prescindir de lo que nos separa”. Por eso la posibilidad de reconocer y construir otras pedagogías que promuevan subjetividades con pensamiento colectivo y espíritu comunitario se hace fundamental en la construcción de *otra formación*. En consecuencia, este trabajo reconoce los trazos pedagógicos que desde las pedagogías liberadoras y decoloniales se vienen delineando desde algunas experiencias de carácter popular comunitario en Medellín que se han alimentado de la praxis del pensamiento latinoamericano.

## Capítulo 2

### Haciendo memoria: el pensamiento sembrado

Creo que me he entregado a la revolución por amor al prójimo. He dejado de decir misa para realizar ese amor al prójimo en el terreno temporal, económico y social.

Camilo Torres

En este apartado pretendo visibilizar algunas relaciones que, dentro de la realidad latinoamericana, se presentaban en el trasfondo de lo que sería el inicio de un nuevo ciclo en la histórica lucha de los pueblos latinoamericanos por pensar desde sus propias raíces. En particular durante los años 50 y 60 ocurrieron un ciclo de acontecimientos con potencial transformador que fortalecieron la movilización popular y el pensamiento latinoamericano en sus diferentes manifestaciones.

Con la esperanza de la revolución cubana como telón de fondo, la violencia bipartidista en Colombia generó grandes desplazamientos forzados que desencadenarían, en este movimiento de cuerpos y territorios, el nacimiento de la lucha popular urbana y campesina en barrios y veredas donde el marxismo y el cristianismo comulgarían juntos con el trabajo de Camilo Torres bajo los principios de la Teología de la Liberación.

#### 2.1. Contextos fértiles para las transformaciones sociales

En los años 60, la realidad que envolvía a Latinoamérica estuvo marcada por una confluencia de luchas emancipatorias hacia un pensamiento propio, transformaciones paradigmáticas y tejidos de pensamiento que buscaban, no solo cuestionar la continuidad de una opresión de origen colonial, sino construir rutas de liberación para una mayoría que vivía en condiciones de indignidad. Estas condiciones afirmaban el camino hacia una resignificación de las relaciones que afirmaban asimetrías históricas.

En el contexto latinoamericano esta década estuvo marcada por golpes militares en varios países que terminaron con gobiernos populares como el de Vargas en Brasil, el de Arbenz en Guatemala y el de Perón en Argentina. Estos golpes se unían a la conspiración para acabar con la expansión del marxismo leninismo en el hemisferio.

En el caso Colombiano, Rojas Pinilla se hizo presidente por vía militar en 1953 con el apoyo de algunos sectores políticos incluyendo al expresidente Mariano Ospina Pérez. Este hecho hace parte de un convulsionado contexto a partir de la muerte de Gaitán, el periodo de la llamada “violencia” (1948-1953), enfrentamiento entre liberales y conservadores que dejó gran número de muertos y llevó a la creación de guerrillas libertarias. Asimismo se crea el Frente Nacional, un acuerdo bipartidista resultado de una negociación que prometía alternar el gobierno entre liberales y conservadores excluyendo cualquier otra posibilidad política.

Este acuerdo bipartidista se efectuó entre 1958 y 1974 y le dio mayor profundidad a la ya existente desigualdad social que reinaba en el país y permitiría, aún con mayor fuerza, la ya existente relación de dependencia colonial con los Estados Unidos. Esta relación fue denominada Alianza para el Progreso que mediante programas supuestamente desarrollistas intentaba poner un alto al comunismo y todo lo que estuviese teñido de rojo según el gobierno estadounidense. Dicha paranoia estaba agudizada por el triunfo de la revolución cubana liderada por Fidel Castro y el Che Guevara.

La migración campesina a las ciudades, tanto en Colombia como en el resto de Latinoamérica, se convirtió en un eje fundamental para el nacimiento del movimiento popular urbano. Los sujetos que se adscribirían a este movimiento fueron ubicados como parte de una clase popular urbana de parte de la teoría sociológica. Pero su organización, más allá de la teorización, desde su accionar político reconfiguró las relaciones sociales, culturales y políticas dentro de las ciudades colombianas.



Fotografía 3. Creación comunitaria de vías de transporte para el barrio La Rosa.  
Archivo de Mi Comuna 2

La adaptación, en un principio, y la lucha popular por habitar con mayores derechos sus territorios de asentamiento, reconfiguraría la planeación que el arquetipo desarrollista tenía pensado para acabar con cualquier tipo de organización social. El trabajo de adaptación de la migración campesina en las ciudades estuvo dirigido a mejorar su calidad de vida, a resolver el abandono del Estado. (Ver Fotografía 3).

### **2.1.1. La Revolución Cubana**

La Revolución Cubana constituye un hito histórico que impulsó el movimiento revolucionario y la esperanza en las transformaciones sociales, no solo en Latinoamérica sino en el resto del mundo. La Revolución Cubana encarnó un pensamiento de acción movilizadora que no puede advertirse como algo aislado sino como un suceso que hace parte del contexto histórico de una época en la que una parte del mundo estaba girando hacia la izquierda. Algunos casos mundiales

representativos: procesos de descolonización por parte de movimientos independentistas en África y Asia, la clase obrera se alzaba contra la burocracia estalinista generando huelgas en países como URSS (ahora Rusia), Checoslovaquia, Alemania Oriental, Polonia, entre otros fenómenos.

El triunfo de la Revolución Cubana en 1959, representa la materialización de la utopía por un orden diferente al impuesto por el modelo desarrollista moderno. Esta Revolución motivó la idea de que el contexto histórico de la lucha emancipadora de Abya Ayala<sup>46</sup> no podía quedarse sin memoria e ignorar lo que defendieron Bolívar, Zapata, San Martín y José Martí, tal como lo expresó el mismo Fidel Castro después de su fallido ataque en 1953 a los cuarteles militares en Cuba. Al ser capturado y luego interrogado sobre la autoría intelectual de tal acción, Fidel Castro respondió, sin más: —José Martí—. Con este enunciado Fidel reconoce que las ideas libertarias de Martí seguían vivas y que lo que él buscaba no era más que la continuación de la lucha que José Martí encarnó en su tiempo.

Sería difícil medir apropiadamente el impacto que la gesta cubana tuvo en lo que ha devenido del pensamiento latinoamericano hasta el día de hoy. Esta revolución logró desligar a esta isla caribeña del legado colonial que se extendía con Fulgencio Batista y su alianza con los norteamericanos. Intelectuales, escritores, pintores, músicos, vieron en la revolución y en héroes como el Che Guevara, la esperanza de otro vivir por la vía del socialismo marxista.

La Revolución Cubana tuvo que soportar desde sus inicios el abandono y la crítica de gran parte del mundo por atreverse a pensar un proyecto diferente al planteado globalmente desde el modelo capitalista. Una de las primeras acciones que se tomaron contra el proyecto cubano fue la declaración de los cancilleres de la Organización de los Estados Americanos —OEA—, en San José de Costa Rica, a través de la cual se hace pública una crítica que condenaba las relaciones entre Cuba y la URSS. Este comunicado expresaría el temor que de alguna manera representaba la revolución cubana para otros países de la región, esto sumado a la demonización posterior frente a las posturas marxistas. Ante tal comunicado, el 2 de septiembre de 1960, Fidel Castro presentó la Primera Declaración de la Habana, para manifestar el derecho a la soberanía y la libre determinación de Cuba y para expresar su repudio al dominio imperialista al que ha estado sometida América Latina.

---

<sup>46</sup> América en lengua Kuna-Tule, término usado por diferentes comunidades indígenas de Latinoamérica.

Luego de la anterior Declaración vendría la invasión de Bahía Cochinos, el 16 de abril de 1961 con el desembarco de 1500 hombres en Playa Girón con la complicidad de la CIA que buscaba medir el poder de respuesta y de apoyo<sup>47</sup> al gobierno de Fidel. A pesar del asalto, estas fuerzas fracasaron y reconocieron que no sería tarea fácil acabar con el gobierno revolucionario de Castro.

Lastimosamente, la situación no mejoraría pues, el 31 de enero de 1962, los cancilleres de América Latina en una reunión de consulta de la OEA que tuvo lugar en Punta del Este, Uruguay, deciden expulsar a Cuba de dicho organismo por considerarlo un gobierno marxista-leninista que amenazaba la unidad del hemisferio. Un mes después, el presidente estadounidense, John F. Kennedy le impuso un bloqueo comercial y financiero a Cuba. Este último evento llevó a Fidel Castro a leer su respuesta ante miles de personas: la Segunda Declaración de la Habana (1962). Esta última es un documento histórico por su elocuencia y fortaleza. En ella Castro hace una severa crítica y denuncia de la historia colonial e imperial a la que ha estado sometida Latinoamérica y evidencia cómo la explotación y dominación de América Latina ha servido para el enriquecimiento y concentración de poder a expensas de muchos; del mismo modo, Castro expresa su compromiso con las luchas revolucionarias emancipadoras de los países latinoamericanos y del Caribe.

A partir de su Revolución y triunfo, la arremetida contra Cuba ha sido fuerte y no ha cesado. En la mayor parte de Latinoamérica desconocemos lo que implica bloquear a un país económicamente y lo que esto representa para su población. ¿Cómo ha podido sobrevivir Cuba ante todo esto? En el 2003, en un foro de ciencias sociales en su primera visita a La Habana, Noam Chomsky comentó que Cuba era “símbolo de desafío exitoso”. Esta afirmación nos hace entender que el bloqueo económico a Cuba ha sido solo uno de los intentos por derrocar este precedente histórico de rebelión, perseverancia y, tal vez, de terquedad para muchos pero de compromiso con principios para otros.

El llamado a reflexionar desde América Latina está presente en muchos de los procesos que seguirían a la Revolución Cubana, pues esta gesta dejaría su sello en procesos como el cepalismo y las teorías de la dependencia. A su vez, haría que

---

<sup>47</sup> Entre 1950 y 1956, el gobierno de los Estados Unidos, en cabeza del senador Joseph McCarthy (1908-1957) llevó a cabo una cruzada contra el comunismo y cualquier persona que estuviese cercana en relaciones, pensamiento o hechos a esta corriente ideológica. Las denuncias e interrogatorios fueron desmedidos y se dieron violaciones a los derechos humanos en múltiples ocasiones.

muchos entendieran que la lucha por lo propio no era solo posible desde lo teórico sino desde el activismo político que buscaba liberarse de la opresión, como lo manifiesta la investigadora Fernanda Beigel:

La Revolución Cubana puso un pie firme en la historia de América Latina. Uno de los impactos mayores de este fenómeno ocurrió en el campo intelectual y vino a sellar el compromiso de la sociología con la acción política. Nació un concepto de 'dependencia' que, a diferencia del anterior era predominante 'espacial'. (González 1985). La lucha contra la dependencia dejó de verse como un cierto progreso de una etapa colonial o neocolonial. (Beigel 2006, 285)

Tanto el cepalismo como la teoría de la dependencia compartían la solidaridad del subcontinente, la necesidad de pensar desde América Latina y repensar los lazos de dependencia con el primer mundo, ya que muchos de los problemas latinoamericanos venían de afuera. Sin embargo, existían diferencias entre estos dos enfoques: el primero veía como asunto problemático de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe —CEPAL— con énfasis en articular toda transformación a factores económicos, ignorando acciones en el campo social como las relaciones entre sujetos y los proyectos de acción colectiva (Cardoso y Faletto 1979). Y el segundo, desde una teoría de la dependencia, se centraba en que las condiciones mayores para el desarrollo debían aparecer luego de un estudio profundo de las condiciones particulares de América Latina.

La teoría de la dependencia permanece como un legado latinoamericano que logró, al igual que la Revolución Cubana, tornar la reflexión hacia América Latina a partir de nuestras particularidades en lugar de responder a las distracciones e imposiciones del norte (Marini Ruy 1973). Esta teoría buscaba invertir o, al menos, equilibrar las asimetrías que el primer mundo había venido construyendo sobre nuestros pueblos.

Ramón Grosfoguel hace una lectura de la teoría de la dependencia y las experiencias latinoamericanas que buscaron, y siguen buscando, un desarrollo autónomo desde el interior de nuestras naciones; considera que estas no deben estar ancladas a la ilusión del fundamentalismo eurocéntrico:

Los proyectos desarrollistas que se centran en cambios de políticas a nivel del Estado-nación son obsoletos en la economía mundial de hoy en día y desembocan en ilusiones desarrollistas. No puede darse una «solución nacional» a un sistema de

explotación y dominación que funciona a escala global como lo hace el sistema mundo capitalista. Un problema global no puede resolverse en el plano del Estado-nación. (Grosfoguel 2006, 43).

Es importante resaltar el llamado que hace Grosfoguel al recordarnos que el capitalismo global no puede ser combatido simplemente desde estrategias nacionalistas, así éstas sean de izquierda e, incluso, con mayor razón, cuando siguen apostándole al desarrollismo que contiene al proyecto neoliberal y que hoy se reconfigura a partir de estrategias disfrazadas de convenios como es el caso de los tratados de libre comercio.

Por otro lado, el recorrido histórico que Beigel (2006) realiza sobre la teoría de la dependencia resalta cómo la teología de la liberación y las nociones anticoloniales cuestionaron el universalismo que nos planteaba el paquete desarrollista o incluso el marxismo soviético. Esto, según Beigel, “significa redefinir las unidades de análisis, reelaborar nuestras categorías y asumir el compromiso al que nos convoca Pablo González Casanova cuando propone la articulación de un discurso teórico con una praxis política; en definitiva, cuando nos interpela a emprender una verdadera militancia intelectual.” (Beigel 2006, 320).

Esta militancia intelectual es la que tal vez no se ha podido consumir en muchos otros procesos en América Latina, al menos, no con el alcance que tuvo en Cuba en su momento. Nos preguntamos, entonces, ¿dónde podríamos ubicar, en la actualidad, este tipo de militancia en América Latina?

En los años 60, todo este pensamiento y lucha social se vieron reflejados en Colombia en el nacimiento de un movimiento revolucionario y popular sin afiliación al bipartidismo. De un lado, el proceso de industrialización generó el nacimiento y el accionar de los sindicatos, de la Federación Universitaria Nacional —FUN— en 1968 y la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos —ANUC—. De otro, surgen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia —FARC— y el Ejército Liberación Nacional —ELN— en 1963 y 1964 respectivamente. En 1965, antes de su muerte, Camilo Torres logró convocar el movimiento popular en Colombia bajo la propuesta política del Frente Unido, articulación única en su historia.

La experiencia latinoamericana atraviesa celularmente los barrios de Medellín con el fin de extender los lazos contextuales que envuelven estas experiencias vitales arraigadas en sus territorios. Es pertinente evocar algunos de esos hilos que, desde la

historia oficial, intentan ser negados o fragmentados en trozos sin sentido. Por ejemplo, la historia de las organizaciones comunitarias como la de *Nuestra Gente*, situada en Santa Cruz, en la Comuna 2 de Medellín. Este colectivo está atravesado por diversas raíces: la vida de Camilo Torres, la Teología de la Liberación, la Educación Popular, la Organización Popular Comunitaria, las Comunidades Eclesiales de Base, entre muchas otras raíces que hablan de la siembra de utopías, pero también de la forma en la cual las políticas de la diferencia colonial moderna son estructuralmente reflejadas en fenómenos como el poblamiento urbano y la representación que se construye desde la modernidad sobre las poblaciones de los barrios populares.

### **2.1.2. La Medellín periférica: los tugurianos y su lugar**

En Medellín, los barrios de la Comuna 2 tienen su origen en los años treinta, cuando había algunas fincas en la zona. Algunos terrenos fueron vendidos por lotes que en inicio fueron ocupados por pobladores campesinos de las cercanías. Mientras algunos pobladores llegaron a acuerdos con los dueños de la tierra y, a cambio de labrarla, pagaban con su producción y así se les permitía habitarla; otros, que estaban en condiciones precarias desde su éxodo campesino, ocupaban los terrenos ilegalmente (Corporación Cultural Nuestra Gente 2011). A finales de los años cincuenta, en esta zona y muchas otras de la ciudad se harían los denominados “barrios piratas” o “tugurios” y, para finales de esta década, ya se sumaban alrededor de 54 de estos focos tugurianos.

Medellín ha sido una ciudad que, históricamente, ha estado marcada por procesos vinculados al desarraigo, la violencia, la pobreza y demás columnas estructurales fundadas en ideas como “desarrollo” que caracterizan esta modernidad y abarcan todas las esferas de la vida. Rasgos que, lastimosamente, hasta hoy siguen vigentes. Aún Medellín es un territorio atravesado por la matriz estructural colonial de poder.

Para esta disertación es muy importante la llegada de los pobladores que invadieron a Medellín. Llegaron a las laderas de esta ciudad y sus dificultades económicas los llevarían a construir juntos estrategias para existir en la complejidad que este escenario presentaba. Varios autores y trabajos investigativos ubican el nacimiento del poblamiento popular urbano en los años 50. Este fenómeno

vertiginoso de urbanización en ciudades grandes, lo comparte gran parte del contexto latinoamericano y se debe a factores como la falta de empleo en sectores rurales así como la búsqueda de mejores oportunidades de vida. En el caso de muchas ciudades colombianas, la violencia que se experimentaba en esta época fue causal de un gran desplazamiento del campesinado a los principales centros de configuración urbana del país como Medellín. (Torres 1991; Naranjo 1992). Los campesinos trataban de huir de la violencia en el campo, aunque no necesariamente esperaban tener una mejor vida en la ciudad.

Medellín representaba el centro de manufactura más importante del país (Melo 1988), pero muchos de los migrantes campesinos tuvieron que subsistir en el sector de la construcción y en sus oficios ocasionales como limpieza y ventas informales. Además, la industrialización de Medellín no hizo evidente la movilidad social ascendente de estas poblaciones de origen rural (Naranjo 1992).

En el Valle de Aburrá, segundo epicentro del país, este desarraigo y subsecuente movilización hacia la ciudad se puede observar en su crecimiento poblacional. De 168.266 habitantes en 1938, pasó a tener 350.189 en 1950. Esta migración quintuplicó el nivel poblacional entre 1938 y 1951. Para el año 1951, el censo nacional arrojaba 11.548.172 habitantes para todo el país, de los cuales 500.000 habitantes pertenecían a Medellín. En este periodo, aproximadamente la mitad de la población se debía a migraciones campesinas. Para el año 1964, Medellín ya contaba con una población de 773.877 habitantes y para 1974 contaba con 1.152.000.

*Nuestra Gente* se encuentra ubicada en el nororiente de la ciudad en donde muchos terrenos fueron divididos en lotes y vendidos para la construcción de vivienda popular; en esta zona se ubicaron la mayoría de núcleos denominados “piratas”, de manera que las laderas se poblaron al norte, tal como lo detalla Martínez en su investigación: “Una vez asentados en dichos lotes, los pobladores pasaban al montaje de su vivienda con materiales como cartón, palos, plásticos y latas. De este modo, surgieron barrios como Villa de Guadalupe en Santa Cruz” (Martínez 2014, 226). La llegada de más población visibilizó problemáticas como el no acceso o limitación a servicios públicos, agua y energía, que promovieron la urbanización pirata y las invasiones.

Surgieron experiencias de desplazamiento interno con habitantes colindantes con la zona céntrica de la ciudad como La Alpujarra y La Inmaculada, entre otros. Los habitantes de estas zonas serían reubicados en un nuevo barrio en la periferia de la ciudad por la Fundación Casitas de la Providencia. Para esta entidad, los tugurianos<sup>48</sup> eran personas que se oponían al desarrollo puesto que estaban inclinados a la barbarie. Este rechazo influyó en la emergencia de un otro como subalterno, carente de “urbanidad” y habitante de tugurios. Esta condición resultaba de su desplazamiento hacia la periferia de la ciudad donde su otredad era más acorde.

### **2.1.3. Dos Ciudades: la urbanizada y la tuguriana**

La historia de Medellín y su proceso de urbanización moderna, industrialización y políticas de desarrollo desde el modelo capitalista tendrían rasgos similares a muchas de las grandes y medianas ciudades en Latinoamérica. La configuración de los centros urbanos está vinculada a la geopolítica que ejercita la modernidad cuya lógica configura las centralidades urbanas como espacios de poder normativo y aculturizante. Estos espacios, aunque permeados por el mestizaje que se dio entre indígenas, negros y criollos, son articulados desde “la blancura colonial” de la que nos habla Castro-Gómez: el indio, el negro e incluso la mujer no tienen un lugar central en la configuración de la ciudad moderna.

La ciudad es, entonces, un espacio arquetípico de la modernidad, de la civilización y del desarrollo, y en esa medida, su antagónico o el salvaje moderno, en este momento histórico de configuración de las ciudades en Latinoamérica, es la subjetividad campesina, una otredad construida desde el opuesto de esta urbe: la ruralidad con todo su mundo.

El territorio tiene memoria, una memoria que podríamos asumir como aquello que permite reconocer los sentidos que le han dado cuerpo al proceso de construcción de la vida. La memoria de una ciudad como Medellín está inscrita en el territorio de cada uno de los barrios de las 16 comunas y 5 corregimientos que tiene. En la zona nororiental de la ciudad encontramos la comuna 2 que cuenta con 11 barrios, entre ellos el barrio Santa Cruz (la comuna también recibe este nombre), territorio sede de la organización comunitaria *Nuestra Gente*. La ciudad de Medellín

---

<sup>48</sup> Los tugurianos hace referencia a los habitantes de casas precarias realizadas con materiales que son desechados como láminas de hierro y/o cartones. Este palabra viene del vocablo “Tugurio” aparece justamente en la época reseñada, de migración de campesinos a la ciudad.

ha estado permeada por el proyecto de modernización de los centros urbano-industriales latinoamericanos; sin embargo, mientras algunos en la centralidad imaginaban sus formas desde referentes de metrópolis europeas, otra ciudad se levantaba sin permiso y con vehemencia.

Una ciudad que más que responder a los planos de la ciudad civilizada, se asentaba en gran medida, sobre lo más básico de la vida misma: la supervivencia. Estas dos ciudades contrapuestas, claramente reflejaban dos caras de una misma moneda; de un lado, una cenicienta de la ilegalidad con ausencia del Estado y, de otro, una princesa del Estado con todos los privilegios de la herencia moderna.

En el nororiente de la ciudad de Medellín, se podría hablar de dos momentos singulares: el primero tiene su origen en los años treinta, cuando había algunas fincas en esta zona y corresponde al periodo en el que algunos terrenos fueron divididos en pequeños lotes para la construcción de urbanizaciones; el segundo, que se presenta en mayor medida a finales de los cincuenta en esta zona de la ciudad, corresponde a lo que se nombraría como invasiones y barrios piratas. Para finales de esta década, se sumaban alrededor de 54 de estos focos tugurianos<sup>49</sup>. Este poblamiento ilegal se daba en mayor medida por campesinos desplazados de sus tierras a causa de la violencia o de las condiciones de miseria que hacían pensar en la ciudad como lugar de alivio frente a la difícil situación de la ruralidad. La oficina de valorización de la época, realizó un estudio frente a esta problemática y como resultado el jefe de esta unidad, José Mesa Velásquez expresó:

La erradicación de los tugurios mueve la compasión y la caridad cristiana bajo el contraste de una gran miseria expuesta a los ojos de todos y, por lo menos, vista con relativa comodidad por la mayoría de los habitantes de la ciudad. Esta circunstancia es caldo de cultivo para los resentimientos sociales y un terreno abonado para las doctrinas revolucionarias que predicán la violencia para destruir el orden existente. La caridad y la beneficencia procuran eliminar cuanto antes “esta lacra de los tugurios, y estamos seguros que los medellinenses sabrán cada uno a su medida dar su aporte a esta obra de redención.” (Naranjo y Villa 1997, 52).

Estas palabras del jefe de valorización de la época dan cuenta de la coexistencia de dos ciudades: la urbanizada y la tuguriana. Estas palabras están cargadas de una fuerte connotación política, que advierte sobre el peligro que esta otra ciudad y su sentido de lucha podrían ofrecerle al orden existente en la ciudad

---

<sup>49</sup> La invasión de esta zona seguiría siendo la forma más habitual en el poblamiento de la zona nororiental. Ver Naranjo, 1992.

letrada. De esta manera, el dolor y la miseria de otros se convierte nuevamente en la redención de los pobladores de la centralidad civilizada.

Cabe mencionar, en este contexto particular, el gran trabajo genealógico que Ángel Rama realiza con su obra, *La Ciudad letrada*, obra en la cual problematiza las relaciones entre letra y poder. Este autor no asume como centralidad la historia de las ideas sino que le interesa la de los discursos y el modo cómo estos son estructurados en un orden (normas, reglas, signos). Rama intenta mostrarnos cómo la letra en Latinoamérica ha sido un vehículo de poder para ejercer control. En esta medida, devela lo que se construye entre el discurso y la práctica en la *ciudad letrada*, al evidenciar su relación con *la ciudad real* cuya raíz central en la comunicación es la tradición oral.

Ángel Rama plantea que esta ciudad letrada está poblada por administradores, religiosos, educadores, entre otros actores hábiles con la pluma, que conforman la burocracia de la urbe cumpliendo la función de transmitir, aculturar y desaculturar entre la ciudad como la sede de la hegemonía globalizante y lo otro cargado de lugar<sup>50</sup>.

Los letrados, como el jefe de valorización de Medellín, son los encargados de asegurar que la distribución del espacio urbano conserve el orden social y diseñadores de los símbolos y narrativas de homogeneización. Como asegura Rama tienen la función de crear “modelos culturales destinados a la conformación de ideologías públicas” (Rama 1984, 36). Los letrados deben instaurar el orden para los iletrados para que no sean la mancha que les impida su orden urbano moderno. Algunos investigadores caracterizan esta situación de los años 60 como el choque entre la ciudad formal y ciudad informal marcada por políticas de la urbe que buscaban darle orden al problema de asentamientos no formales (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003, 24).

Castro Gómez advierte que la propuesta de Rama entra en contradicción con metarelatos en Latinoamérica como el de Arturo Roig y Leopoldo Zea, cuando estos afirman que intelectuales como Echevarría, Bello y Latsarria dieron inicio al “para sí” de la conciencia latinoamericana (Castro-Gómez 1996). Siguiendo la línea de

---

<sup>50</sup> Rama afirma que la colonización representa el triunfo de las ciudades sobre lo rural, es decir, una construcción de lugar incivilizado dotado de seres diferenciados como negros e indígenas que representan la barbarie de ese mundo rural que debe entrar en el orden de las cosas. La ciudad, mundo del blanco, trae la expansión global como el desarrollo que no requiere realmente del lugar local, tabula rasa, la asimilación de los lugares a esta totalidad es mandato civilizatorio.

interpretación de Rama sobre estos intelectuales del siglo XIX, Castro-Gómez argumenta que sus ideas fueron vehiculizantes de la unificación identitaria desde la historia, la lengua y la literatura para el proyecto de Nación.

Castro-Gómez argumenta que el énfasis cognitivo-instrumental que Rama hace de la escritura no genera una separación ontológica entre ambas ciudades y, además, no permite visibilizar las posibles trasgresiones que desde la ciudad letrada se ejercitan. Por lo que propone, además de una reflexividad cognitiva, una hermenéutica y una estética y se pregunta además: “[...] ¿por qué no entender esta ciudad como una institución reflexiva, capaz no solo de “vigilar y castigar” sino también de domesticar y transformar sus propias reglas?” (Castro-Gómez 1997, 129). Este cuestionamiento de Castro-Gómez busca señalar también las irrupciones que desde el interior de esta supuesta urbe homogénea pueden transfigurar, al mismo tiempo, dicho orden.

En el contexto de la configuración de Medellín dentro del proyecto de urbe podríamos decir que las trasgresiones a esta ciudad empezaron desde la ciudad real con invasiones periféricas y otras que temporalmente ocuparon la centralidad, pero serían desplazadas intra-urbanamente hacia las periferias (Calvo y Parra 2012) como sucedió a finales de los años 50 y principios de los 60. Décadas después, en los años 80, estas periferias terminarían movilizándose por una igualdad de derechos frente a los recursos de la ciudad y el reconocimiento de su ciudadanía. (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003).

Pero no todos los letrados tenían la necesidad de ejercer el control sobre los no civilizados. Puede tomarse, por ejemplo, el caso de los letrados de la Iglesia, que se convirtieron en transgresores en estas urbes como Camilo Torres y el grupo de Sacerdotes por América Latina —SAL—. No obstante, al ser hijos de la ciudad letrada, con una formación privilegiada en Europa, vendrían a disputarle a esta ciudad moderna y su proyecto evangelizador, un liderazgo que, aunque ejemplar, no era el que se esperaba de ellos. Estos sacerdotes letrados generaron irrupciones tan peligrosas para el orden social moderno que terminaron siendo perseguidos por la letra-poder evangelizadora y la letra-poder estatal. Esta persecución era tanto ideológica como vital, hasta el punto de despojarles de sus ideales utópicos o de la vida misma.

La transgresión de estos letrados contribuyó a la construcción de procesos organizativos comunitarios e, incluso, a la posterior movilización por un derecho a la ciudad y una Iglesia que los relegaba a estar en la periferia de ambos mundos. Esta transgresión exhortaba a los tugurianos a existir dignamente en una ciudad reflejo del proyecto moderno que también los había despojado de sus tierras.

La lectura sociológica que Aníbal Quijano hacía en esas décadas, sobre el fenómeno de migración rural a las grandes urbes y el encuentro de estos dos modelos de vida, invita a considerar una permeabilidad bidireccional entre la cultura urbana y la rural, esta última, de origen indígena y campesino en contextos latinoamericanos, ejercerá su influencia sobre todo en los sectores urbanos populares. Encontramos así, lo que Quijano denomina “cultura urbana dependiente” que contiene formas y modelos originados en las metrópolis dominantes de afuera que van en pugna con “una cultura urbana popular formada en gran parte con modelos y elementos llegados con la migración rural o urbana tradicional, menos estructurada y menos influyente en la sociedad, y que forma la subcultura urbana dominada (Quijano 1968, 7).

El encuentro entre estas dos ciudades —desde una perspectiva de la historia urbana en Latinoamérica— lo describe el historiador José Luis Romero (2001) en su obra *Las Ciudades y las Ideas*, como la configuración de una ‘ciudad escindida’ en la cual se generaba la oposición de dos mundos, expuestos a un continuo enfrentamiento pero, a su vez, obligados a compenetrar en una forma compleja y lenta, según Romero, aún no consumada. Romero describe a la ciudad existente como la sociedad normalizada y tradicional que estaba conformada por “clases y grupos articulados, cuyas tensiones y formas de vida transcurrían dentro de un sistema convenido de normas” (Romero 2001, 331). Su opuesta, es la ciudad de los inmigrantes, compuesta por seres humanos separados los unos de los otros, cuyo único vínculo en ese momento, de acuerdo con Romero, era su confluencia en la ciudad. Esta ciudad es faltante de “todo sistema de normas: era una sociedad anómica instalada precariamente al lado de la otra como un grupo marginal” (Romero 2001, 331).

Sin embargo, Romero reconoce que éste no era el único vínculo. Comparten más cosas como la experiencia cultural campesina que los inmigrantes tenían, además se aparta del sistema de valores que se ha tejido en la vida rural. De manera

que, afirmar que estos inmigrantes constituían una sociedad “anómica”, desconoce la construcción sociocultural previa y oculta el equipaje social y cultural trasladado a las ciudades. Este equipaje entrega los insumos para los convites<sup>51</sup>, los cuales materializan posibilidades de existencia en los nuevos espacios que, luego serían, la base para establecer procesos organizativos de reivindicación frente a la “ciudad normalizada”.

## 2.2 Siembra organizativa y comunitaria

Este barrio lo empezamos a construir por etapas, nos traían a la gente de los tugurios del centro; primero a unos, después a otros; aquí hay de cuatro clases de familias, pongamos; hay unas de la Calesita y la Valladera; la segunda etapa que trajeron aquí fuimos nosotros, de San Benito y la Estación Villa; la tercera etapa que vino a este barrio fue de un punto que llamaban el Bosque, que era el basurero, lo que llamaban el Barrio Cartón, nos traían en volquetas del municipio

Poblador del barrio Santa Cruz

Aunque podríamos argumentar que el tipo de desarraigo causado por la violencia bipartidista dista en alguna medida de las formas de desplazamiento forzado que se presentan hoy en Colombia, Arturo Escobar nos recuerda que estas formas vienen desde la Colonia y que actúan como parte de una ‘modernidad capitalista’. El desplazamiento hacia las ciudades obedece a una

lógica subyacente de deslocalización, desarraigo y conquista territorial y cultural que las caracteriza. Desde las deportaciones de los pueblos indígenas y africanos generadas por la conquista y colonización del Nuevo Mundo, hasta las oleadas de emigraciones masivas de campesinos, obreros y pobres que se produjeron por todo el mundo en las etapas posteriores de la modernidad. (Escobar 2005, 58)

---

<sup>51</sup> El convite es una actividad comunitaria barrial o rural en la cual las personas se agrupan con un fin solidario de realizar una acción colectiva, edificar una casa, construir un camino, etc. Regularmente esta viene acompañada de una comida colectiva como sancocho. En el mundo indígena también se le conoce como minga.

El fenómeno del desplazamiento en Colombia se ubica dentro de esta lógica de desarraigo promovida por el proyecto moderno. Pero, como hemos visto, esta exclusión continuaba en la ciudad de llegada. Tal es el caso del barrio Villa del Socorro, como lo documenta el investigador Oscar Calvo, el cual “debía ser un barrio piloto que rehabilitara a los habitantes de los tugurios mediante el ejemplo de otras familias pobres” (Calvo y Parra 1968 42). La otredad de estas poblaciones es mirada en ausencia de una modernidad civilizante que requiere la intervención para la rehabilitación social. Estas poblaciones han de hacer parte de la urbe, de la periferia, del lugar del tuguriano bajo el orden desarrollista moderno.

En el periodo colonial en los territorios latinoamericanos los españoles erigieron sus ciudades, sobre los centros ancestrales de los pueblos indígenas, dando lugar a los primeros desplazamientos forzados (Aprile-Gnisset 2007). En la contemporaneidad colombiana, específicamente, esta situación regresa pero a causa de la crisis campesina, el desarrollo industrial en las ciudades y, en gran parte, por la violencia de los 50. Este último fenómeno es nombrado también por Fals Borda, German Guzmán y Eduardo Umaña (1962) como “despojo forzado” en sus análisis de las causas estructurales de la violencia durante esa época en nuestro país. Lo irónico es que este despojo forzado se tradujo en diez millones de hectáreas (Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado 2009) y no ha terminado hasta la fecha.

Explica Escobar que las formas en las que la lógica moderna reacciona ante estos desplazamientos, deslocalizaciones o desarraigos tienen variables desde el ordenamiento urbano, planeamiento del desarrollo y la reconfiguración de las ecologías tanto humanas como biofísicas que obedecen a razonamientos jerárquicos particulares. Las condiciones de desarraigo encarnadas en las poblaciones campesinas estarían marcadas por la negación del lugar tanto de sus cuerpos como del compendio de saberes histórico-culturales que traían consigo.

En el caso de la ciudad de Medellín, podemos considerar, como lo fue planteado anteriormente, el caso de desplazamiento intraurbano bajo el proyecto del Barrio Villa del Socorro que debía ser, desde la institucionalidad urbana, un barrio piloto de rehabilitación de tuguriano. Lo cual, constituye un buen ejemplo de la forma en que la lógica de esa modernidad capitalista direccionaba el ordenamiento territorial en esta ciudad. Este reordenamiento territorial, estaba basado en un orden

social de clases que también involucraba la exclusión cultural de un grupo, considerado por fuera del proyecto moderno urbano debido a su procedencia campesina.

La investigadora antioqueña Gloria Naranjo se refiere esto como una continuidad histórica del desplazamiento forzado y aclara que, mientras que en muchos lugares del mundo el desplazamiento forzado se da desde situaciones particulares de violencia con temporalidades intensas y cortas, en Colombia el fenómeno del desplazamiento es “un eje de pervivencia histórica que atraviesa la vida nacional desde la fundación de la república hasta el presente” (Naranjo, et al. 2001, 18), marcado por intermitencias de agudización y de relativa estabilidad.

Cabe destacar que aunque no se hablara de desplazamiento forzado en la literatura de esas décadas<sup>52</sup>, si podemos asumir que estábamos hablando de casos de desplazamiento forzado rural e, incluso, intra-urbano. Esto lo dejan entrever relatos de pobladores, como el de un habitante de la Comuna 2, en el trabajo de recuperación de la memoria que llevó a cabo el sociólogo William Estrada en su obra *Somos Historia*, que recoge testimonios que dan cuenta del proceso de poblamiento en ese territorio:

este barrio lo empezamos a construir por etapas, nos traían a la gente de los tugurios del centro; primero a unos, después a otros; aquí hay de cuatro clases de familias, pongamos; hay unas de la Calesita y la Valladera; la segunda etapa que trajeron aquí fuimos nosotros, de San Benito y la Estación Villa; la tercera etapa que vino a este barrio fue de un punto que llamaban el Bosque, que era el basurero, lo que llamaban el Barrio Cartón, nos traían en volquetas del municipio. (Estrada 1992, 20)

La cultura encarnada en los cuerpos y en los lugares de origen de estos pobladores, junto a sus prácticas campesinas, habría de reconfigurarse en un territorio que presentaba frecuentemente cierta hostilidad, en ocasiones cercana por las tensiones con otros pobladores y, en otras, lejana por el rechazo sentido desde la ausencia del Estado, constatado en la negación de servicios públicos que sí hacían parte de lugares jerarquizados a otro nivel en la centralidad de esa ciudad.

---

<sup>52</sup> En la década de los noventa se agudiza el problema del desplazamiento forzado en Colombia y en 1997 surge la categoría de “desplazado”, impulsada desde varios sectores, organizaciones de desplazados y algunas como ACNUR, OIM, entre otras. Esto logra sacar a flote la problemática y la definición de desplazamiento aparece consignada en la Ley 387/97.

En esta medida, es la construcción del barrio y del tejido sociocultural amalgamado comunitariamente a través de la solidaridad cotidiana entre contradicciones y relatos de supervivencia lo que logra construir formas y rutas de vida no conocidas. Aquello que devoraba las posibilidades de existencia en la ruralidad, forzaba nuevas creaciones de existencia y construcción conjunta en un lugar intermedio que los dejaba por fuera del campo pero, contradictoriamente, tampoco les permitía ser parte de la ciudad.

La modernidad (Quijano 2000; Dussel 1996) ha desdibujado cruelmente nuestros cuerpos y territorios; sin embargo, Arturo Escobar nos recuerda que “aun cuando es evidente que las economías y las culturas ‘locales’ no están por fuera del alcance del capital y la modernidad, también es necesario tener en cuenta nuevamente que los primeros no son producidos exclusivamente por los últimos” (Escobar 2010, 131 ) Es precisamente desde esa exterioridad relativa *en-lugar* que Escobar y otros académicos/activistas nos plantean que se están dando luchas, cuestionamientos y nuevas rutas que ponen en tensión el *en-lugar* y la pretensión de olvidarlo. Escobar afirma que el lugar es “aquella [...] experiencia de una locación en particular con alguna medida de anclaje (inestable, sin embargo), con un sentido de fronteras (permeables, sin embargo) y de conexión con la vida cotidiana (2005, 158).

De acuerdo con Escobar, tradicionalmente, las ciencias sociales modernas han marginalizado al lugar y han intentado eliminar reflexiones acerca del mismo desde otras configuraciones. Esto ha generado una asimetría entre lo global y lo local, aun así el lugar permanece vitalmente en gran parte de los individuos del mundo. No obstante, el lugar mantiene su relevancia y vitalidad en gran parte de los territorios del mundo. Igualmente, Escobar manifiesta un malestar frente a un capital centrismo que no ha permitido reconocer otros mundos que son subsumidos por este, y manifiesta, del mismo modo, que no se reconoce que todo aquello que la globalización produce no necesariamente termina vinculado a la lógica capitalista.

En esta línea, Coronil plantea que con el mismo vigor con el que se ha construido una crítica al eurocentrismo que cuestiona y desmitifica al conocimiento dentro del proceso colonizador de Europa, se debe cuestionar al “globocentrismo” con el fin de “desmontar los discursos y conocimientos a través de los cuales se ejerce el poder y se establecen diferencias en un mundo globalizado y dominado por

nuevos centros de poder” (Coronil 2005, 129). Para esto, Coronil nos propone un análisis dentro del cual retoma la categoría de imperialismo porque considera que está más vigente que nunca y distingue tres tipos de imperialismo: colonial, nacional y global. Este último, al que haremos referencia posteriormente, sirve para dialogar con miras a las configuraciones de lo global y al cuestionamiento de la invisibilización del lugar. La propuesta de Coronil es importante a la hora de entender las articulaciones globales en-lugar, es decir, la forma en que se da una retórica mercantil de desaparición de lo local para que el desarrollo con apellido globalizante pueda operar legitimado por el Estado:

Con la globalización neoliberal, pareciera que no solo todo tipo de mercancías, sino aun la violencia, se hubiesen liberado de la tutela y regulación estatal. A un mercado que se presenta como el reino de la circulación libre de todo bien, corresponde ahora lo que podríamos llamar de mercado libre de la violencia política. (Coronil 2005, 105)

Esta alianza transnacional transfiere la violencia que antes se daba en un ámbito de lo estatal y asume ahora una nueva configuración desde diversas prácticas del mercado globalizador. El término “alianza” podría sonar un poco fuerte pero, para ilustrar mejor, a continuación se presenta un ejemplo de este fenómeno en el contexto colombiano. Existen varios incidentes con multinacionales en Colombia, tal es el caso de la Bananera Chiquita Brands. Esta compañía contrató los servicios de grupos paramilitares con el fin de “recibir protección”, pero sabemos que esta forma de seguridad se ha extendido, en algunos casos, al asesinato de sindicalistas y al desplazamiento forzado de poblaciones en ciertos territorios<sup>53</sup> (Corporación Nuevo Arco Iris 2010). Ha existido permisividad del Estado, ya que se ha comprobado la displicencia y complicidad de los estamentos de seguridad para intervenir en estos asuntos. Aquí él *en-lugar* es sacrificado en nombre del “desarrollo” del país sin fronteras, es decir, el gran beneficiario es el mercado global. Con mayor agudeza podríamos expresar algo de esto y, aún más, citando a Shiva y Mies:

---

<sup>53</sup> La relación entre el conflicto armado y la victimización de los trabajadores sindicalizados 1984 y 2009 se ha evidenciado en el informe realizado por la Corporación Nuevo Arco Iris a solicitud del PNUD: “Por eso aceptó la invitación del PNUD. El gobierno colombiano aceptó buscar una explicación para las 2732 muertes de sindicalistas ocurridas en los últimos veinticinco años en Colombia y también para las otras agresiones violentas a los sindicatos y a sus afiliados que suman más de 8000 violaciones a los derechos fundamentales de los trabajadores” No es de dudar entonces que Colombia sustente el desafortunado registro del país más peligroso para sindicalistas en el mundo por varios años (Corporación *Nuevo Arco Iris* 2010).

En el discurso dominante, lo “global” es el espacio político donde lo local dominante procura el control global y se libera de cualquier control local y nacional. Sin embargo, y a pesar de lo que se sugiere, lo global no representa el interés humano universal sino un particular interés local y provincial que se ha globalizado mediante su alcance y su control. (Shiva y Mies 2004, 80)

Shiva y Mies denuncian que incluso muchas de estas alianzas entran al lugar disfrazadas de propuestas ecologistas o conservacionistas. De acuerdo con estos autores, estos discursos de desarrollo invaden el lugar bajo “ecología global” haciendo promesas del libre mercado “pero procurando el acceso libre a todos los recursos naturales, a los mercados y al trabajo humano; y reclamando el derecho de explotar, en niveles locales, el ambiente, las comunidades, las culturas y demás” (2004, 80). Así, las alianzas desarrollistas no generan la paz que prometen sino el enfrentamiento entre lo local y lo global, esto llevado a micro-contextos de ciudad, como en el caso de Medellín donde muchos de los proyectos desarrollistas de ciudad disfrazados de infraestructura e inversión con maquillaje estético de cemento brillante han generado más miseria e inseguridad alrededor que el que promulgaban. Cabe agregar que, en la mayoría de los casos, no son las comunidades las que han patrocinado dichas propuestas y, por el contrario, sus firmas manipuladas han sido parte del engaño desarrollista.

### **2.2.1. Desarraigo, convite y barrio**

Desde el planteamiento de en-lugar de Arturo Escobar (2010) podríamos discutir que el pensamiento latinoamericano ha permanecido históricamente en tensión desde diversos nudos: uno significativo que se ha dado entre asimilación y apropiación de la modernidad, y otro desde la resistencia a este modelo desde el rescate del pensamiento propio. Es decir, por un lado están quienes promueven una afiliación a la ciudad letrada, a la que alude Rama, incluyendo todos sus códigos culturales, económicos, políticos y, por el otro, quienes reconocen en esa estructura una imposición que oprime, coloniza e invisibiliza violentamente la diferencia y el lugar que la habita.

Lo que ha significado esta relación asimétrica entre local y global aparece ante el análisis como contradictorio, especialmente, cuando develamos que en *lo global* —del sistema capital moderno actual— existe realmente *lo local* impuesto a

través de la colonialidad. Desde lo colonial, han existido reconfiguraciones dentro de este patrón colonial, sin embargo, como plantea Walter Mignolo, han cambiado los contenidos pero no los términos del discurso. Rama afirma que la colonización representa el triunfo de las ciudades sobre lo rural, es decir, una construcción de lugar incivilizado dotado de seres diferenciados que representan la barbarie de ese mundo rural que debe entrar en el orden de las cosas. La ciudad trae la expansión global como el desarrollo que no requiere realmente del lugar local (Rama 1984). Tal cual lo vivieron los campesinos, indígenas y la población afro que fueron desplazados a las urbes en Latinoamérica. Estas poblaciones han vivido el tránsito de la violencia concreta rural a una violencia urbana instaurada no sólo en los cuerpos sino en diversos dispositivos de control y orden, todo ello impuesto y legalizado.

En un tono quizás, más esperanzador, Arturo Escobar sostiene, basado en su conocimiento y experiencia con las comunidades del Pacífico, que “la reafirmación del lugar aparece entonces como una arena importante para repensar y retribujar las formas de análisis eurocéntricas” (2005, 159). Esta afirmación adquiere más fuerza al acudir a Shiva y a Mies cuando nos dicen que “las víctimas de la globalización siempre son locales” (2004, 80). Es desde las prácticas situadas y colectivas que surgen los elementos creativos y humanizadores que ayudan a trascender la situación de víctima que no permite accionar para transformar las asimetrías que constantemente lo global impone dentro de los territorios. Es precisamente desde la salvaguarda territorial y cultural desde donde se puede salir adelante. Escobar apela a un ejemplo como las comunidades negras del Pacífico para mencionar que desde allí, el territorio se asume como “un espacio multidimensional para la creación y recreación de prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades” (2005, 183). Siguiendo esta significación, la muerte del territorio ha llegado, lastimosamente, a muchas comunidades en Colombia vía mercado global; se necesita, entonces, una comunidad fortalecida para contrarrestar tal fenómeno o, al menos, para darle un giro crítico. Escobar comparte la estrategia de triple localización puesta en marcha en el Pacífico con esta finalidad<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Como escribe Escobar: “Una estrategia localizante basada en el lugar, para la defensa de los modelos locales de naturaleza y de prácticas culturales; una estrategia de localización a través de un activo y creativo engranaje con las fuerzas translocales, tales como movimientos ambientalistas o de identidad o varias coaliciones globales en contra de la globalización y el libre mercado; y una dinámica estrategia política que vincula la identidad, el territorio, y la cultura en niveles locales, regionales, nacionales y transnacionales” (Escobar 2005, 184).

La estrategia de triple localización podría aún ser más fuerte en comunidades que cuenten con legislaciones favorables al lugar como las que últimamente se han estipulado en el Ecuador, al asumir la naturaleza como sujeto de derechos y, el caso más reciente en Bolivia, con la ley de derechos para la Madre Tierra. Es claro que la materialización de dichas leyes es otra lucha en sí misma pero estas políticas de *en-lugar* han sido posibles en los Estados gracias al accionar de los movimientos, organizaciones y comunidades.

En el caso de territorios urbanos como el de Medellín, esas políticas *en-lugar* han sido posibles, de igual manera, gracias al trabajo de colectivos y organizaciones populares que, por así decirlo, desde que sus ancestros llegaron a Medellín empezaron a luchar para darle sentido a sus vidas en medio de un orden moderno marcado por prácticas de diferenciación y exclusión. La diferencia ha estado marcada por el trabajo comunitario y colectivo que, por un lado, era práctica de vida en lo rural y, por otro, la alianza que une a los pobres, quienes también tuvieron la fortuna de encontrar seres que habían tomado una vida de servicio desde su opción.

### **2.2.2. El sembrador: Camilo Torres**

En agosto de 1968, se dio cita en la ciudad de Medellín a la Segunda Conferencia General de Episcopado Latinoamericano —CELAM—, acontecimiento para la historia de América Latina y de las luchas emancipatorias. Este suceso probaría ser una fecha histórica, no solo por ser la primera vez que un Papa visitaba Latinoamérica sino, también, porque este encuentro sería determinante en la historia del pensamiento latinoamericano y de la Teología de la Liberación, razón por la cual este encuentro seguiría siendo conocido más tarde en el campo de las ciencias sociales como “Medellín 68”. Este evento tiene en sí mismo unos antecedentes que hacen parte de la múltiple singularidad de los sucesos que venían dándose en América Latina y presenta a Camilo Torres como semilla y fruto de lo que antecede ese momento histórico.

En esta tesis no se pretende una biografía de Camilo Torres. Nuestro interés es mostrar su trayectoria en relación con la abundante movilización social que permeaba a Latinoamérica en su época y, desde allí, entenderla como fundamental para la Teología de la Liberación, la Investigación-Acción Participativa y, posteriormente, para las organizaciones populares que en diferentes partes del mundo

beberían de esta tradición. Nos centraremos, entonces, en la influencia de su pensamiento en Medellín a través de los curas rebeldes de Golconda que hacen parte de lo que venía germinándose desde varios seres y espacios para lo que sería la Teología de la Liberación e, igualmente, el surgimiento de una Educación Popular.

Dentro del panorama que vivía América Latina, la vitalidad de la juventud latinoamericana ocupaba un papel importante. El estudiantado universitario, en particular, pedía a gritos cambios a todo nivel, clamaba por ser escuchado y tenido en cuenta en las decisiones que estaban construyendo la realidad a su alrededor. Era el clamor de quienes desean ser parte de una transformación; una juventud que alcanzaba a ver grandes incoherencias en su realidad inmediata; cansados de respirar la inequidad social que se vivía por doquier que parecía además invisible a quienes decían gobernar. Todo esto alimentado por el escenario del desplazamiento forzado de campesinos a las laderas de las principales ciudades.

La Universidad Nacional fue el escenario de dichas luchas y afortunadamente los estudiantes encontraron al Padre Camilo Torres, que estuvo vinculado a la vida universitaria gran parte de su vida. Luego de estudiar y ordenarse como sacerdote en el seminario conciliar de Bogotá en 1954, viajó a Francia a estudiar, como lo hacían muchos sacerdotes latinoamericanos de su época; en su caso, estudia sociología en Lovaina y se gradúa en 1958. Luego cursa una maestría en Sociología Urbana en los Estados Unidos y, mientras realiza sus estudios, lidera varios procesos con estudiantes colombianos en el exterior. Finalmente, regresa a Colombia como capellán y profesor de la Universidad Nacional. Allí participa con su amigo Fals Borda en la creación de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, siendo Fals Borda el primer decano de esta facultad. Este sería solo uno de los proyectos en los que ambos trabajarían, dadas las confluencias en sus búsquedas de transformación social, aunque sus caminos se dieran por vías distintas.

Desde su llegada a la universidad, las sincronías más grandes se darían con los estudiantes y esto no sería de agrado para algunos sectores sociales. Los movimientos estudiantiles en Colombia estaban en consonancia con lo que venía sucediendo a nivel global y en particular en Latinoamérica, y como afirma Archila “todo ello era caldo de cultivo para que una juventud que anhelaba cambios se radicalizara, a lo que ayudó la cada vez más notoria presencia del pensamiento crítico, especialmente del marxismo, en las universidades”. (2003, 79).

Un claro ejemplo fue la huelga de los estudiantes de la Universidad Nacional en 1962, que fue motivada por irregularidades dentro del plantel por parte de la administración. Esto sumado a la expulsión de diez estudiantes, generó el desacuerdo de Camilo Torres, como lo publicó el periódico El Tiempo “por el trato dado a estudiantes que pertenecían a las juventudes comunistas, por considerar que quien lucha por una causa y muere por su causa, aunque sea anticatólica, tiene que ser recibido en el seno de la iglesia”. (Restrepo 1995, 56). Esta situación generó la destitución de Camilo Torres de la Universidad Nacional dando por terminada su relación institucional, aunque el contacto con los estudiantes se mantendría. Diferentes opiniones fueron puestas públicamente frente a la situación, ya que diarios como El Tiempo y La Vanguardia, voces del gobierno y, por supuesto, de la iglesia como el cardenal Luis Concha, quien lo destituyó de su cargo, arremetían contra un cura que estaba rompiendo constantemente el sentido común que desde la institucionalidad Iglesia y Estado representaba un ejemplo disidente con una creciente fuerza entre el pueblo.

Sin embargo, desde el sector estudiantil, sectores de izquierda y muchos de los padres de su generación se escuchaban voces valientes que se atrevían a apoyarlo públicamente o desde la informalidad. En entrevistas realizadas por Javier Darío Restrepo en su libro *La Revolución de las Sotanas*, se presentan posiciones como “estoy identificado con él en un 95%. Sé que no son pocos los que han adherido en forma privada a sus ideas” afirmaba el padre Efraín Gaitán. De igual manera, otro sacerdote, Juan Cuervo afirma: “todos los sacerdotes jóvenes somos inconformes y no podemos aceptar la situación social, económica y política de nuestro país”. (Ibid., 59).

Los sacerdotes eran conscientes de que Camilo Torres hablaba desde una realidad que pedía a gritos cambios estructurales. Señalaba la iglesia cómplice con el Estado y la necesidad de una ruptura con este vínculo, la cual debía ser emprendida por los mismos curas. Estos sacerdotes representarían una ruptura con el *statu quo* favorable a unos cuantos. Este proyecto de Iglesia se materializa unos años después en varios lugares del país (Ver Imagen 1).

Entre otros, se hablaba de infiltración del marxismo en la iglesia católica, acusación encabezada por el propio presidente Guillermo León Valencia. La agudeza de Camilo y su formación como sociólogo, le permitían entender bien el

funcionamiento de la estructura estatal y los mecanismos que, por réplica, se usaban para defender la hegemonía de las élites en cualquier lugar.

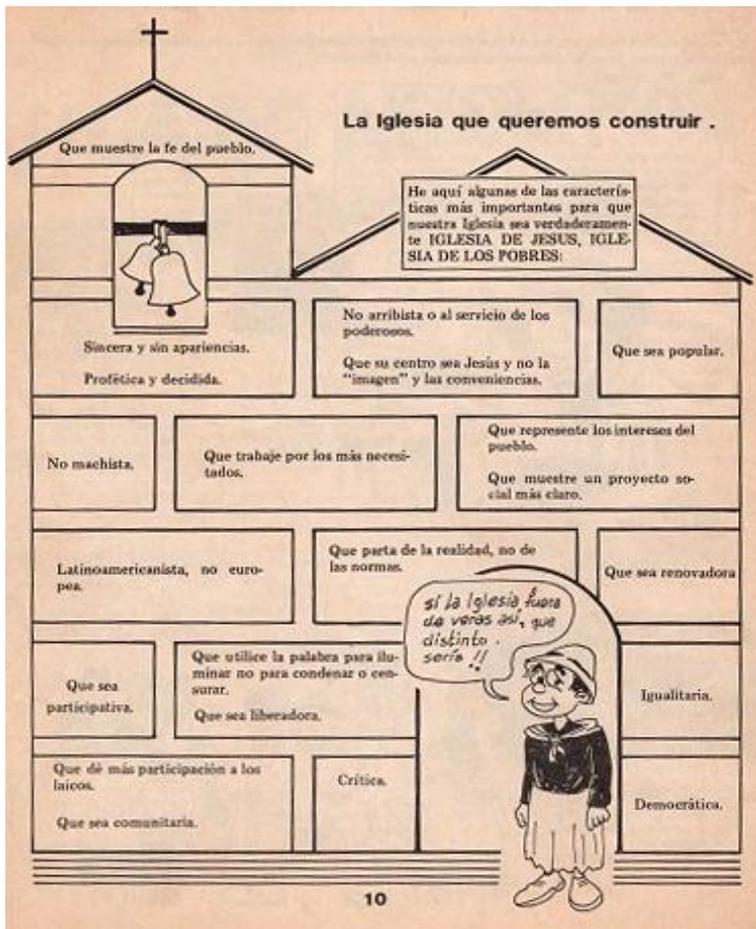


Imagen 1. “La Iglesia que queremos construir”, 1987. Fuente: CEBS Informativo. No. 1

Para poder entender los motivos que mueven a cierta prensa para informar sobre la existencia de sacerdotes comunistas, tendríamos que analizar el fenómeno del macartismo<sup>55</sup> en general. Toda clase dirigente tiene sistemas de defensa, algunos informales y otros formales. Cuando se trata de una clase dirigente impopular y minoritaria es necesario que ésta busque sistemas eficaces para descalificar ante la opinión pública a sus adversarios. La opinión pública se orienta más fácilmente con adjetivos que con disquisiciones filosóficas.

<sup>55</sup> El macartismo fue la persecución iniciada por el gobierno estadounidense a personas y proyectos que considerara “comunista”. Tiene este nombre porque impulsada por el senador Joseph McCarthy entre 1950 y 1956. Aún sigue vigente.

Para desacreditar un puente, basta con ponerle el epíteto de "podrido". Para hacer perseguir a un perro, aunque éste sea de nobles condiciones, basta darle el adjetivo de "rabioso". En las primeras épocas de nuestra era, decirle cristiano a un individuo era una forma de colocarlo fuera de la ley. Después se le decía "bárbaro" al enemigo del Imperio Romano para poderlo perseguir. Antes de la Revolución Francesa se perseguía a los libres pensadores, liberales, demócratas, plebeyos, etc. En la actualidad, la mejor manera de desencadenar la persecución sobre un elemento peligroso para la clase dirigente, es llamarlo comunista. (Restrepo 1995, 61-62).

Al tiempo que recibía acusaciones y desagravios por parte de los sectores públicos, Camilo desarrollaba su praxis que vinculaba ciencia y acción. Desde ese lugar, él decide convocar a un grupo de intelectuales de diversas vertientes ideológicas con el fin de construir una ruta de acción que condujese a transformaciones de las estructuras sociales que reinaban. Fruto de este trabajo, también acompañado de Fals Borda, durante un evento de juventudes, en 1964, presenta la plataforma del movimiento de Unidad Popular —UP—. La aceptación de dicha propuesta por parte de los sectores sociales estudiantes, obreros y el movimiento de Unidad Popular llevaron a Camilo Torres a socializar esta plataforma en diversos espacios. De acuerdo con las autoridades eclesiásticas, los postulados de la Unidad Popular eran discordantes con la doctrina cristiana y, esta situación, sumada a su creciente aceptación como líder popular, lo condujo finalmente a asumir el estado laical.

Mientras el Frente Nacional accionaba desde la oligarquía y la opresión, Camilo Torres y sus aliados buscaban, no solo alternativas estructurales para cambiar la situación dominante, sino que entendían que dicha propuesta debía de incluir a todos los sectores sociales. Esto representaba una ruptura que luego influiría en la emergencia de otras elaboraciones desde el pensamiento latinoamericano como el Socialismo Raizal y la Investigación Acción Participativa. El propio Fals Borda reconoce en Camilo Torres la influencia que tuvo en el desarrollo de la IAP, desde su trabajo pionero junto a los estudiantes de la Universidad Nacional, trabajo en donde se llevaron a cabo procesos comunitarios de alfabetización (Fals Borda 2007, 49).

Aunque se ha destacado la figura de Camilo en su dimensión política y teológica, en mayor medida, en esta tesis se resalta la visión político-pedagógica que Camilo Torres, desde la misma praxis, adelantaría en consonancia con la Pedagogía

de la Liberación de Freire y la Teología de la Liberación. Esta dimensión pedagógica del pensamiento Camilista, en compañía de los estudiantes universitarios, es manifestada en el contexto barrial popular al enseñar a leer y escribir usando como texto vital la Declaración de la Habana (Torres 2013, 173-178). Camilo y los estudiantes desarrollaron una formación de concientización social que, lastimosamente, ha sido poco reconocida en el ámbito de las facultades de educación.

Al hablar de la plataforma de la Unidad Popular que, expresado por Camilo, estaba motivada por el amor al prójimo, Borda<sup>56</sup> la ubica como una iniciativa democrática que ponía de manifiesto y articulaba la utopía pluralista de Camilo. Esto lo evidencia el proceso de conformación de la plataforma en la que se invita a los sectores políticos, sociales, a las organizaciones, a los no alineados y a todos aquellos inconformes con la política e inequidad social del país.

De acuerdo con Fals Borda, la utopía pluralista de la Unidad Popular estaba bañada por dos nociones sociológicas centrales que constituían su ideología socialista raizal. Estas serían la “dignidad” basada en los valores existenciales del humanismo, y la “contraviolencia” de reacción o rebelión justa, que se apoya en la moralidad de los fines colectivos”. (Fals Borda 2009, 423). Esta búsqueda motivada por su amor al prójimo y la práctica coherente de un amor eficaz, llevó a Camilo por ciudades, pueblos y barrios donde se crearon Comités del Frente Unido. No obstante, en octubre de 1965, él decide unirse al proceso del Ejército de Liberación Nacional —ELN— y en, febrero del año siguiente, muere durante enfrentamientos con el ejército en el departamento de Santander. (Giraldo 2012, 328).

La muerte de Camilo Torres genera diversidad de opiniones y grados de polarización. Por un lado algunos aprovecharon la coyuntura para desprestigiar su trabajo y legitimar la institucionalidad y, por otro lado, varios respaldaron su decisión (Restrepo 1995, 69-71). Enrique Dussel, el filósofo de la liberación, en una entrevista afirma que la muerte de Camilo en el:

se transforma en un símbolo y en una referencia. El Che Guevara va a ser algo parecido. Entonces, de ahí en adelante ya se puede decir, ‘mira, hay un cura que

---

<sup>56</sup> Fals Borda resume la plataforma de esta manera: “ trabajar por la dignidad de los pueblos hoy dominados y explotados y contra el intervencionismo norteamericano; desarrollar una ciencia propia, la nacionalización de empresas del Estado, la educación pública gratuita, la autonomía universitaria, las reformas agraria y urbana, la planeación con acción participativa y comunal, las cooperativas y la participación de obreros en las empresas” (2007, 35).

murió guerrillero' y es un hecho, usted lo justifica o lo critica, y nosotros, todos lo justificamos. (Frente Unido 2012)

La justificación de la que habla Dussel está vinculada a la categoría de “contraviolencia” que Fals Borda presenta como constituyente de las propuestas de la Unidad Popular. Surgen preguntas como: ¿en qué momento la propuesta de la Unidad Popular deja de ser válida en la acción civil con el otro y la opción por la labor junto al ELN se convierte en la mejor vía?

La huella de Camilo sigue circulando entre quienes lograron verlo desde su integralidad como cristiano, político e intelectual. Algunos lo reconocen como uno de los intelectuales pioneros de la sociología en Colombia y con aportes concretos como la sociología raizal (Fals Borda 2009; Botero 1991), como político (Trujillo 1987; Jaramillo 1986; Zabala y otros 1972), como un padre que era ejemplo de un ejercicio realmente cristo-céntrico (Golconda) o como un subversor moral (Fals Borda 2009, 435).

Podría afirmarse que el pensamiento de Camilo estaba comprometido con una sociología latinoamericana con suelo propio; una ciencia al servicio de los más necesitados pues, como diría Pedro Casaldáliga “Camilo Torres es una causa. La causa de América Latina” (1985, 30). Contraria a esta posición llega a ser la visión del teólogo Gustavo Gutiérrez, quién declaró como insensata la decisión de Camilo al unirse a la Guerrilla (Nuñez 1985, 116). De igual manera, en el libro titulado *Teología de la liberación: Perspectivas*, Gutiérrez habla de una “crisis de identidad” sacerdotal a raíz de las condiciones de opresión de Latinoamérica, refiriéndose a sacerdotes que como Camilo Torres habían tomado las armas y afirma que estos “han sentido la necesidad de tomar una decisión personal acerca de la política, como el Colombiano Camilo Torres” (Gutiérrez 1971, 133). Curiosamente, en este texto fundante de Gutiérrez, se resalta la importancia de asumir una postura política desde el evangelio y dichas afirmaciones parecieran tristemente empantanar la contribución de Camilo Torres al pensamiento latinoamericano por una crisis de identidad y una falta de sensatez.

El legado de Camilo Torres ha persistido a pesar de esa práctica colonial histórica que intenta intervenir las memorias, la formación disciplinar, los libros históricos oficiales y con un “fútil silencio”. Como lo expresa Fals Borda (2009, 235), su imagen y legado se mantienen anclados en la movilización de un pensamiento y una praxis latinoamericana aún vigente.

El pensamiento Camilista de “amor eficaz” sembraría la semilla para el grupo de sacerdotes de Golconda que defendían “una actitud pastoral militante tendiente a eliminar todas aquellas circunstancias que conspiran contra la dignidad humana” (Golconda 1969, 20). Las semillas sembradas por Camilo hacen parte de las singularidades que acompañarían tanto a los obispos latinoamericanos en Medellín como a muchas de las movilizaciones populares. Este pensamiento praxístico contribuiría a fecundar luego la Teología de la Liberación, como lo declararían estudiosos de la misma y pensadores latinoamericanos.

### **2.3. Medellín 1968: el impulso para la liberación**

El Concilio Vaticano II realizado entre 1962 y 1965, emerge como una lectura telúrica de los tiempos que movilizó más pensamientos y cuerpos de lo que, quizás, se esperaba. Este proceso se asumió como una invitación a la Iglesia y a quienes participaban de ella para mirarse y, a la vez, establecer un diálogo con el mundo, generando una movilización inicial de “Iglesia reino de Dios” a “Iglesia Pueblo de Dios”. Pablo VI se atrevió a expresar que “un orden moral justo no puede construirse sobre los principios e ideología del capitalismo liberal”. (Echeverry 2005, 85). Esto abre la puerta para que, en 1960, el Vaticano empiece a movilizar misiones hacia Latinoamérica, lo cual implicó la llegada de sacerdotes, recursos y metodologías provenientes de otros contextos. Esto último enriquecería el trabajo en Latinoamérica, pero también significaría para los sacerdotes estadounidenses y europeos, la posibilidad de mirar su Iglesia con los ojos del “Pueblo de Dios”.

Una de las instituciones importantes en este proceso de movilización de sacerdotes misioneros fue el Centro de Documentación Intercultural —CIDOC—, establecido en Cuernavaca, México, y fundado por obispos de los Estados Unidos. Esta institución tenía como propósito formar a los misioneros en lenguas y en la dimensión cultural, y estaba marcada por un corte antropológico bajo dirección del pedagogo ruso Iván Illich, quien sería reconocido por su crítica radical a la escuela con su propuesta de desescolarización (Echeverry 2005, 31). En el CIDOC llegarían a cruzarse Fals Borda, Camilo Torres e Illich, quienes se encontraron, como muchos

otros intelectuales latinoamericanos de esa época, en este espacio de diálogo latinoamericano.

La II Conferencia del Episcopado Latinoamericano —CELAM— sería inaugurada por la visita del Papa Pablo VI que también visitaría Bogotá. Este hecho fue sumamente importante para el país con la primera visita de un Pontífice a un país latinoamericano. Dicha visita tenía un poco preocupado al presidente Lleras Restrepo, quien como lo reporta Javier Darío Restrepo, se esforzó por enfatizar nuestra buena imagen ante el mundo, mediante una alocución televisiva que dictaba:

en Colombia se goza de libertad. Es una leyenda pueril la división entre camilistas y no camilistas. Aquí no existe. Son mínimos los conflictos laborales ocurridos en Colombia. Podemos decir hoy que hay paz social [...] No hay fuertes desigualdades; las que existen se están corrigiendo” (Restrepo 1995, 29).

Tristemente, la imagen de Camilo era la antítesis de algo a mostrar ante la mirada internacional y al presidente le interesaba enseñar que la Iglesia y el Estado marchaban al unísono.

Todo esto sucedía en medio de un contexto social altamente convulsionado dado que el gobierno del presidente Carlos Lleras Restrepo venía realizando alzas en el transporte público y en las tarifas de los servicios públicos de algunas ciudades; por esta razón se llevaron a cabo manifestaciones y huelgas ante lo que el gobierno respondió con represión estatal y el estado de sitio para el país. Como antesala al CELAM y lo que vendría, se da la presencia y el cuestionamiento de sacerdotes frente a la cruda situación social que enfrentaban las clases menos favorecidas, hecho que fue asociado con la intoxicación comunista en el clero.

Es importante entender a “Medellín 68” por lo que significó, no solo para la posterior constitución de una teología de la liberación sino como parte de un tejido de ciclos y multicapas (Camilo Torres, Vaticano II, CELAM, Teología de la liberación) donde el contexto de América Latina y el de Colombia seguían convergiendo en términos de pobreza, violencia, luchas sociales, además de la confluencia entre cristianismo y marxismo, que exigía nuevas formas de relacionamiento entre sociedad civil, Iglesia y Estado.

Para el Consejo Episcopal Latinoamericano de Medellín previamente se distribuyeron documentos preparatorios que analizaban aspectos como las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas, y en donde “pasaban después a

considerar la presencia de la Iglesia en la sociedad y concluía con varias páginas de reflexión teológica” (Restrepo 1995, 91). Esta ruta promovía la metodología del ver, juzgar y actuar de la Iglesia; en ella primero se habló de lo terrenal desde las observaciones de una sociedad en concreto y, luego, se asumía la discusión teológica generando, de este modo, una vía de ruptura.

### **2.3.1. Un encuentro real con la opción: los pobres de Medellín**

El 26 de agosto de 1968 inicia el CELAM con la presencia de Pablo VI. El tema central de este encuentro era *La Iglesia en la transformación de América Latina a la luz del Concilio*. El Obispo de Brasil, Helder Camara, mientras encarnaba toda la movilización social que se venía presentando en su país, expresó en su presentación que “cualquiera que haya sido el curso de la historia, hoy la Iglesia se encuentra efectivamente presente en nuestra América Latina en vías de desarrollo. Esta situación humana de una sociedad en crisis exige de Ella una toma de conciencia y un esfuerzo decidido de ayudar al continente a realizar su liberación del subdesarrollo” (CELAM 1968, 48-49). Estas manifestaciones de compromiso con las condiciones reales de marginalización en que se encontraba Latinoamérica reflejan el espíritu de compromiso sociopolítico que se quería promover desde este encuentro, aunque abiertamente no se hablase mucho de las responsabilidades históricas que tanto Iglesia como Estado habían tenido en dichas condiciones de existencia material.

Mientras los obispos se reunían y discutían la agenda programada, en Medellín se venían articulando diferentes movilizaciones y protestas previamente al encuentro del CELAM. La gesta de esta movilización popular reunía a los pobladores populares de los tugurios, sindicatos y estudiantes universitarios quienes marcharon hasta el seminario donde se encontraban reunidos los obispos, lastimosamente, sin ser atendidos. Este CELAM popular sería una de las manifestaciones de base más importantes de Medellín: sacerdotes, laicos, obreros y pobladores de los tugurios discutieron juntos y reflexionaron paralelamente a la oficialidad, se tomaron la ciudad e hicieron eco de sus voces.

El 1 de septiembre de 1968 se convocó a una concentración popular en Coliseo Cubierto de Medellín, a la cual asistieron diferentes sectores. Allí, el padre Vicente Mejía realizó una intervención haciendo un llamado a los obispos a

convertirse en la Iglesia del pueblo y se pronunció en defensa de los campesinos expulsados violentamente de sus tierras; también se declaró camilista a pesar de la persecución a la que éste venía siendo sometido. En una entrevista registrada en el libro titulado *Medellín (Rojo) 1968. Protesta social, secularización y vida urbana en las jornadas de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano* se detallan estas palabras de adhesión al pensamiento de Camilo Torres:

Estamos librando una batalla cristiana y esa batalla solamente la ganaremos por la unidad de todos los campesinos y obreros de Colombia, tal como lo proclamaba el padre Camilo Torres, cuya lucha no fue en vano porque nosotros la continuaremos iluminados por sus enseñanzas. (Calvo y Parra 2012, 49)

El pensamiento de Camilo Torres estuvo presente en las movilizaciones populares y en el espíritu de transformación que clamaban todos los sectores, así como lo estaría después dentro del colectivo de Golconda.

En el diseño metodológico de este CELAM decidieron tomarse nueve sitios, uno por día y, en cada espacio, el padre Díaz presentaba a los asistentes los temas discutidos en el CELAM y de allí pasaban a discutirse con la gente de los barrios; por eso la prensa los tildó de anti-CELAM, aun cuando el propósito era otro. Esta propuesta no sólo logró movilizar la población, la palabra y el pensamiento, sino que también convenció, a través del Padre Díaz, a Monseñor Proaño, a Monseñor Valencia y a Monseñor Arceo, de visitar el barrio Santo Domingo. Una vez allí, se sentaron con la gente y hablaron frente a frente, conversaron sobre lo discutido y sobre sus reflexiones (Calvo y Parra 2012, 187-188). Esta escena pareciera utópica y profética a la vez, puesto esto era lo que Camilo había querido ver en las calles, un sacerdocio entregado a la gente y consumado en el encuentro accionado con el otro.

El historiador colombiano, Arias Trujillo, nos dice que este legado insemínó el accionar de una Iglesia más entregada, surgiendo, a la par de las Comunidades Eclesiales de Base y, de igual manera, de la Teología de la Liberación, movimientos de trabajo conjunto entre sacerdotes y laicos por toda América Latina (2009, 83). Medellín promueve directamente una alianza concreta y una licencia abierta a los sacerdotes de la liberación para alimentar y construir en conjunto con los procesos organizativos urbanos y rurales desde la teología de la liberación, tal como lo expresa Gutiérrez “en Medellín se aprobó, precisamente, como línea pastoral alentar y

favorecer todos los esfuerzos del pueblo por crear y desarrollar sus propias organizaciones de base, por la reivindicación y la consolidación de sus derechos, y por la búsqueda de una verdadera justicia” (1971, 75).

En esa misma dirección y de un modo concreto, la teología de liberación alimentó las organizaciones sociales desde su propuesta educativa. Dentro de estos esfuerzos había un claro entendimiento de la importancia de los procesos educativos para la “liberación”. El documento IV del CELAM, dedicado a la educación, hace evidente la influencia de Freire en su definición de una formación “que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”, pues la educación liberadora era “el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre” (CELAM 1968). Fernando Torres afirma que estas conclusiones sobre la educación servirían como vía de difusión del método de Freire en toda Latinoamérica.

La influencia de Freire se observa tanto en este documento de conclusiones como en el texto de Gutiérrez. Posteriormente, esta propuesta educativa liberadora enmarcaría la liberación a través de la concientización (Torres 2013, 173-178). La importancia que la educación liberadora tendría se haría carne y hueso a través de los procesos de las CEBS en Colombia y dentro de sus convergencias esta misma relación transfronteriza con la Educación Popular ya que, en una doble vía, lo organizativo y lo educativo se permearon mutuamente. El diálogo entre las Comunidades Eclesiales de Base —CEBS— y la Educación Popular —EP—, de interés particular para este trabajo, será ampliado y discutido en el capítulo 3.

El CELAM estuvo marcado por el cuestionamiento sobre Iglesia y el tipo de relaciones que se venían construyendo, ya que mostraban ser más fuertes con el Estado que con el pueblo y, de allí la necesidad de mirar a Latinoamérica de otra manera, de caminar de la mano del pueblo; de este modo la opción por los pobres empieza cobrar vida. El texto final del CELAM discute claramente el contexto sociopolítico en Latinoamérica y enfatiza en la inequidad en la distribución de la riqueza y la necesidad de una democracia real donde participen las masas para poder asumir las decisiones en conjunto frente a las múltiples situaciones de injusticia que prevalecían.

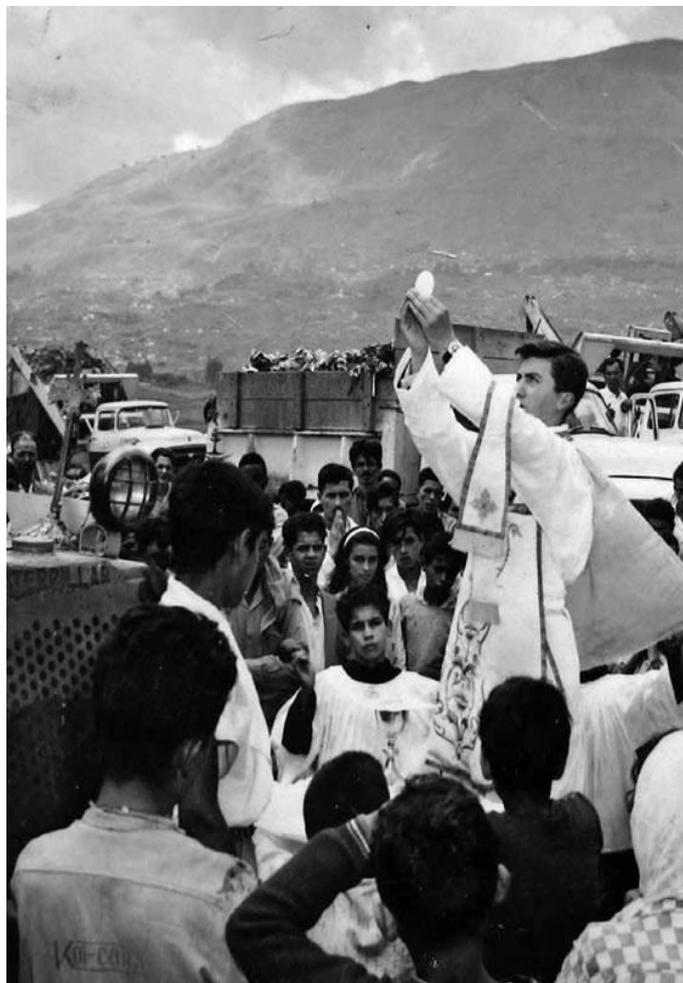
Así, Medellín 1968 y el posterior desarrollo de la teología de la liberación tejerán unas relaciones intersubjetivas diferentes que incluso dan cuenta de esa otra

evangelización-formación crítica cimentada en una praxis cristiana. El teólogo José Comblin expresa, a su manera, este cambio paradigmático:

Medellín deja de ver al hombre como objeto inerte de la evangelización, puro receptor pasivo destinado a ser formado por la iglesia. Ve en el hombre un mundo nuevo. No se trata de formar al hombre como si se dejara manipular pasivamente. Esta fue la visión de la Iglesia durante toda la cristiandad. Medellín rompe con esa visión. (Comblin 2008, 84)

Después de “Medellín 68”, la Teología de la Liberación empieza a cobrar mayor fuerza y claridad. En 1969, el teólogo Gustavo Gutiérrez presenta *Notas para una teología de la liberación*. Por su parte, Dussel considera que este movimiento sucede en la movilización del pensamiento latinoamericano, ya que Fals Borda venía de escribir una sociología de la liberación como crítica a la teoría del desarrollo, esto sumado a la obra *Cultura de Dominación* de Salazar Boundy que, al igual que Enrique Dussel, venía preguntándose por una filosofía latinoamericana que se convirtiera en filosofía de la liberación. Para este filósofo latinoamericano, “la teología de la liberación surge desde la realidad latinoamericana: desde la realidad eclesial, política, revolucionaria y ‘científica’ (de las ‘ciencias sociales’ latinoamericanas)” (Dussel 1995, 104-106).

Antes de “Medellín 68”, algunos curas ya venían trabajando directamente con el pueblo, en los tugurios y nuevos barrios marginales de la ciudad de Medellín. El Padre Vicente Mejía Espinosa en 1964 (Ver Fotografía 4) fue enviado a Villa del Socorro en donde participaría con sus habitantes de diferentes situaciones, todas ellas vinculadas a las luchas de los pobladores pobres. Aceptó muchos compromisos a invasiones en la zona nororiental de la ciudad y tenía experiencia con la acción social, el cooperativismo, las organizaciones vecinales y las escuelas radiofónicas (Dussel 1995, 44). Vicente Mejía Espinosa estaba influenciado, como muchos otros curas, por la vida de Camilo Torres, a quien lo había conocido en Bogotá. Estando en Europa, en una especialización junto a Gabriel Díaz y Oscar Vélez, el Padre Mejía se enteró de la muerte de Camilo Torres. Estos tres sacerdotes, profundamente movilizados por este hecho, serían parte de Golconda y de los inicios de la teología de la liberación (Dussel 1995, 79).



Fotografía 4. Eucaristía en el basurero de Medellín celebrada por Vicente Mejía. 1964.  
Archivo Universo Centro

En 1968 el padre Vicente Mejía fue uno de los participantes comprometidos de Golconda, protagonista en las movilizaciones del CELAM popular. Así narra él mismo, una parte de dicha movilización:

La marcha de los Tugurianos al lugar donde estaba reunida la asamblea no fue escuchada, no fue recibida, sólo al regreso de la marcha hasta la parroquia de San Pedro Claver del barrio Caribe, la policía acordonó la manifestación con motocicletas, carros, tanques y la tropa. Las centrales obreras de Medellín y sus filiales, también marcharon al coliseo cubierto de la Universidad de Antioquia para denunciar ante la asamblea de los obispos las arbitrariedades contra los trabajadores, la falta de empleo, la vivienda y la reforma agraria, allí participaron el bloque sindical independiente de Empresas Públicas de Medellín, Fedeta, Uconal, La central obrera ASA (asociación sindical de Antioquia), Sindicatos de la UTC (Unión de trabajadores de Colombia), CTC (central de trabajadores de Colombia), entre otros.” (Cano 2014, 3)

La visión encarnada del pensamiento de Camilo Torres se hizo vida en Vicente Mejía pues él afirma que Camilo Torres fue el precursor de la teología de la Liberación.

### **2.3.2. Los Golcondanos**

En diciembre de 1968, 50 sacerdotes se reunieron en Golconda, una finca ubicada en Buenaventura, Valle del Cauca, para comentar la encíclica *Populorum Progressio* y discutir las conclusiones del CELAM. La encíclica está dividida en tres partes: análisis de la situación en Colombia, reflexión a la luz del evangelio y orientación para la acción<sup>57</sup>. Fue usada como validación de una vía a la revolución porque se enfrentaban a una situación de extrema injusticia. Esta encíclica fue precisamente el centro de las primeras discusiones para “los curas rebeldes de Golconda”, 49 sacerdotes y un obispo, inspirados por el legado de Camilo Torres se reúnen para hacer una lectura crítica de la realidad social en Colombia y plantear posibilidades de transformación.

---

<sup>57</sup>Esta época marca la creación de diversos movimientos y organizaciones a nivel nacional como las JAC (Juntas de Acción Comunal), organizaciones políticas como el MRL (Movimiento Revolucionario Liberal), la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos), el MOIR (Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario). Revolución por las vías de hecho como las FARC-EP, el ELN, el EPL (Ejército Popular de Liberación) a nivel internacional con las mismas características que Golconda tenemos los Sacerdotes del Tercer Mundo en Argentina, los Cristianos por el Socialismo en Chile y Sacerdotes para el Pueblo en México.

El documento de Golconda fue firmado por 34 sacerdotes y el Monseñor Gerardo Valencia, pues 15 sacerdotes decidieron no aparecer en el listado (Comblin 2008; Calvo y Parra 2012; Trujillo 2008); estos sacerdotes conformarían el grupo Golconda y fueron, quienes durante la Conferencia, los encargados de dirigir la organización de jornadas populares en sus ciudades y poblaciones.

El texto guarda consonancia con los de la conferencia de Medellín y, además, se advierte dicha coincidencia la encíclica. Recoge, en términos generales, una lectura de realidad del contexto propio a la luz de un nuevo tejido de relaciones por parte de una Iglesia comprometida con el pueblo. Una mirada del intervencionismo e imperialismo ideológico y concreto en América Latina, la reforma agraria y una crítica a la violencia contra el pueblo mantenida por las instituciones.

Después de su publicación, el documento no fue bien recibido por la autoridad eclesiástica e influyó para que los sacerdotes firmantes enfatizarán la postura marxista y la ideología que lo permeaba. Este posicionamiento tuvo como resultado un doble señalamiento a Camilo Torres por parte de la jerarquía de la Iglesia, la deportación en 1969 de los curas españoles Pérez y Jiménez, quienes regresaron y se unieron a la guerrilla. (Calvo y Parra 2012, 59).

El periodista Javier Giraldo Restrepo, quien desde su profesión estuvo más cercano a los medios, nos dice que Camilo y Golconda vivieron situaciones similares frente a lo presentado por los medios de comunicación pues, en ambos casos, se generaron polarizaciones. Por un lado, la idea de infiltración comunista dentro de la iglesia o “idiotas útiles” que fueron usados por la guerrilla y el comunismo y, por otro lado, para algunos de estos sacerdotes sería la posibilidad de representar a la nueva Iglesia.

El grupo Golconda se valió del periódico *Frente Unido*, fundado por Camilo Torres, ya no en poder de las élites, para hacer una difusión pública de su propósito de transformación: “concientizar a las masas y encontrar prontamente formas organizativas mínimas al principio y después más complejas, rechazando el camino electoral como invalido en nuestro medio en orden a la toma del poder por el pueblo para el pueblo” (Echeverry 2005, 111).

Lo manifestado por Golconda en su propuesta estaba en consonancia con el espíritu del CELAM bajo un sustento teológico pero los niveles de contención del poder dominante no se hicieron esperar. Al igual que a Camilo Torres, el

pensamiento promovido por Golconda y su propósito transformador, trajo muchos opositores y una doble persecución: por un lado, la burguesía aliada con el Estado y, por otro, la jerarquía eclesiástica; situación que, tristemente, los llevó a desaparecer. El Obispo Gerardo Valencia desde los medios de comunicación fue asumido como el líder del grupo por su lugar en la jerarquía sin que eso fuera necesariamente cierto. Es importante reconocer que, a pesar de su oposición como obispo, tuvo el compromiso y el valor de hacer visible su postura y lugar en Golconda, por lo cual soportó mucha presión. Sin embargo, en su vida nunca renunció al proyecto de la Teología de la Liberación y de esto dan cuenta múltiples procesos en el Pacífico Colombiano. El Obispo Gerardo Valencia se destacó por su capacidad para contextualizar una propuesta teológica educativa para las comunidades afro y sus sentidos vitales (Arboleda 2003).

Mientras el Padre Vicente Mejía se vio obligado al exilio, el padre español, Domingo Laín, optaría por unirse a la lucha armada. En medio de la crisis del grupo Golconda, nace en 1972 el Encuentro Nacional de Sacerdotes para la Liberación de América Latina —SAL— que contaba con alrededor de 300 sacerdotes. En una entrevista realizada por la Revista Alternativa, al preguntarles sobre la relación entre el cristianismo y el marxismo, respondieron “ahora sabemos que no hay una revolución cristiana y una revolución Marxista, la revolución es una sola” (Revista Alternativa 1975, 10-11). En esta entrevista, el SAL reconoce que existía un hilo conector desde Camilo a Golconda y luego a SAL, pero reconociendo que Golconda era un grupo con un accionar diferente a ellos.

#### **2.4. Una teología para liberar**

En 1971, fruto de estos antecedentes colectivos, Gustavo Gutiérrez abre su texto fundante Teología de la Liberación: Perspectivas, enunciando claramente que la pretensión del mismo “es una reflexión teológica que nace de esa experiencia compartida en el esfuerzo por la abolición de la actual injusticia y por la construcción de una sociedad distinta, más libre y humana”. (Gutiérrez 1971, 9). De modo que, de acuerdo con Gutiérrez, la lectura de lo propio y de pensarse no estaba circunscrita en la realidad social sino que debía incluir la Iglesia.

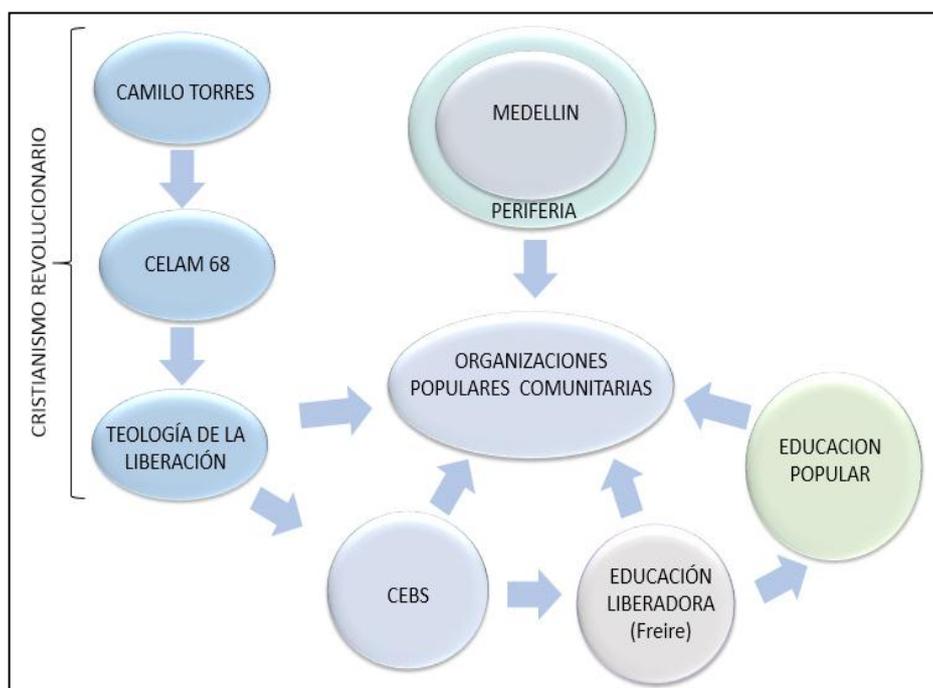


Ilustración 1. La condición periférica como campo para el cristianismo revolucionario

En el anterior gráfico se deja ver, claramente, la importancia del diálogo entre teología y marxismo, sustentado desde el mismo pensamiento teológico, al decir que este “está orientado hacia una reflexión sobre el sentido de transformación de este mundo y sobre la acción de hombre en la historia” (Gutiérrez 1971, 27). La Teología de la Liberación cuestionó la supuesta separación entre fe y política, reafirmando que no es posible vivir el evangelio sin la dimensión política. Mientras la Iglesia seguía con sus reflexiones endogámicas, en las periferias la praxis real sucedía con creyentes y no creyentes. Este suceso repercutió en la constitución de organizaciones populares comunitarias y comités eclesiales de base atravesados por la Teología de la Liberación y prácticas formativas que pueden enmarcarse dentro de la Educación Popular, aspectos que serán profundizados en el siguiente capítulo.

Esta reflexión hace un llamado a asumir una idea de desarrollo más humanista, que intente fijar la idea de desarrollo en un contexto más extenso, advierte sobre el calco de modelos económicos externos y afirma, también, que las causas más agudas de la crisis latinoamericana radican en “la dependencia económica, social, política y cultural de unos pueblos con relación a otros, expresión de la dominación de unas clases sociales sobre otras” (Gutiérrez 1971, 27). Es así como se hace un llamado a pasar de la ‘dependencia’ a una ‘sociedad socialista’

donde seamos agentes del propio destino. En consecuencia, la búsqueda de la liberación supone” la salida de uno mismo, la quiebra de nuestro egoísmo y de toda estructura que nos mantenga en él; se basa en la apertura a los otros. La plenitud de “la liberación, don gratuito de Cristo, es la comunión con Dios y con los demás hombres” (Gutiérrez 1971, 43).

Las rupturas con las estructuras sociales y clericales que actuaban en complicidad con la opresión estructural en América Latina son múltiples. De igual manera, la urgencia de pensar desde nuestra propia realidad se hace manifiesta en el vínculo con otros pensadores latinoamericanos. La Teología de la Liberación rescata de Freire, la importancia de que la liberación provenga y sea políticamente asumida por el oprimido; de Mariátegui, la invitación a una praxis revolucionaria y de Ernesto Che Guevara, la búsqueda del hombre nuevo, en consonancia con Fanon.

La creciente fortaleza de la Teología de la Liberación en toda Latinoamérica, es asumida desde el CELAM para la formación eclesial e incluso llega a contar con diversas publicaciones vinculadas a ella en diferentes países. El crecimiento se da en todos los sentidos desde las Comunidades Eclesiales de Base —que serían centrales en las luchas populares, pasando por la reproducción teórica y escrita— hasta llegar a un caso concreto de liberación nacional, como lo fue su papel en la Revolución Sandinista en la cual el cristianismo tuvo una militancia revolucionaria marcada por la teología de la liberación, lo cual llevó a algunos sacerdotes a hacer parte política del gobierno.

Después de “Medellín 68”, la Teología de la Liberación tomó gran fuerza en toda Latinoamérica, pero los esfuerzos de lucha por romper las asimetrías dominantes desembocaron en una incansable persecución, cobrando cifras entre laicos y religiosos: “Aquellas muertas que hicieron resplandecer la vida” ” (Gutiérrez 1971, 43). La activa participación del movimiento en Centroamérica fue importante y, en países como el Salvador, los obispos apoyaron a los militares y no la lucha. Entre muchos otros, queda el testimonio del martirio de Monseñor Romero.

Algo que quizás no se ha discutido en profundidad, es el uso intencionado de medios y los intereses compartidos por el Vaticano y la hegemonía política representada por los gobiernos que como el colombiano, a su vez, respondía a los Estados Unidos: “Roma tenía acuerdos con los Estado Unidos y se había comprometido en la lucha contra el comunismo”. (Comblin 2008, 85).

Concretamente en el caso Colombia, el gobierno de Lleras Camargo, aliado con el cardenal Alfonso López Trujillo parecía coincidir en sus visiones frente a desfavorable relación entre marxismo y religión. Igualmente, Golconda era grupo que no debía prosperar y este mismo cardenal se encargaría luego de protagonizar la persecución contra la teología de la Liberación en Latinoamérica (Arias 2009).

Al panorama de contención desde la alianza entre gobiernos e Iglesia puede agregársele un ingrediente que hacía parte fundamental de una política desde el norte con grandes esfuerzos por neutralizar cualquier movimiento con tintes marxistas, conocido como la doctrina Santa Fe. Así, mientras que la hegemonía estadounidense actuaba a su manera, el Vaticano haría lo propio. Comblin expresa que Ratzinger siendo el teólogo más importante, al lado de Juan Pablo II, fue el encargado de neutralizar la potencia de transformación que podría haber tenido en larga estadía el concilio Vaticano II, pues es través de “la Instrucción de la Congregación de defensa de la fe, que se logró que esa teología latinoamericana fuera rechazada como peligrosa en la mayoría de las diócesis” (Comblin 2008, 77). Es claro que esto ha impactado lo que hubiese podido ser un desarrollo vital, sin embargo, el legado ha persistido a través del tiempo y su vigencia tras el telón de la lucha social aun hace eco.

## Capítulo 3

### Un legado latinoamericano: pedagogía para transformar

Hay otra comuna que sus habitantes construyen desde la cotidianidad de sus silencios: la playa hermosa donde se han ido apilando restos de viejos naufragios: la violencia, la pobreza, la inseguridad, el narcotráfico, la represión... este es el caldo de cultivo donde crece la rosa y crece el reptil, una playa que la gente ha decidido limpiar, así mismo como la construyeron: un ladrillo acá, otro allá, una panela compartida, una teja aquí, una arroz, otra teja para remendar la otra teja rota, tres frijoles, un portón a medio pintar y unas ganas inmensas de vivir decentemente.

Currea-Lugo.

#### 3.1. Echando raíces: el convite como trabajo solidario

La lucha por sobrevivir en un territorio ajeno a lo que se conoce como las raíces, está llena de desafíos, encuentros y desencuentros. Para algunos de los campesinos recién llegados a la urbe, la única conexión posible con este sitio era el reconocimiento de que existía alguien que también había sembrado la tierra y, por lo tanto, tenían esa memoria en común. Lograr la ocupación de un espacio por vía legal o ilegal era el primer paso. Encontrarse con la solidaridad de un tugariano más, llegaba a ser la chispa de esperanza.

En la memoria de la construcción barrial se encuentra el sentimiento de la ausencia de la tierra y el cultivo. La forma de sobrevivir estuvo sembrada en la solidaridad campesina y, desde allí, en la construcción comunitaria de un espacio para (re)vivir. De la mano de la construcción material de cada casa, el convite constituyó una acción de hechos que poco a poco alimentó la palabra *comunidad*. Una común-unidad era lo que se requería para poder construir un sentido de vida. La cultura barrial empieza a construirse con esta unidad solidaria que construía una casa, una calle y un sancocho comunitario (Gómez y otros 2010).



Fotografía 5. Convite de inicio de pavimentación de las calles en Villa del Socorro. 1970.  
Archivo de Mi Comuna 2.

A la experiencia compartida de la marginalidad se sumaba, en muchos casos, una cultura campesina común, elementos que generaron las primeras muestras de acciones conjuntas en las laderas del Valle de Aburrá. En tanto acciones con sentido organizativo y comunitario, los convites construían desde tugurios hechos de latas, palos y adobes hasta la posterior construcción de viviendas más elaboradas y espacios comunitarios como las calles, las iglesias, sedes comunales e incluso escuelas (Estrada y Gómez 1992), tal como lo narra una habitante del barrio Santa Cruz: “El barrio fue construido por sus habitantes, las casas con materiales rudimentarios, bahareque, cartón, latas. La cancha, las calles, la iglesia, la acción comunal, no contaban con servicios públicos” (Mi Comuna 2 diciembre 6 de 2014).

Estas manifestaciones de organización solidaria en forma de convite son la base de construcción barrial comunitaria en estos territorios. Resolver sus necesidades inmediatas a través de una acción común: construir una calle, levantar un rancho, improvisar un acueducto con mangueras desde un nacimiento de agua, cocinar un succulento sancocho con la sazón de muchas madres... Luego con esa construcción de sentidos y la apropiación de tierra para vivir bajo un techo, se pasa a la acción conjunta en busca del acceso a los servicios públicos, lo que evidencia la construcción de una experiencia de vida significativa en torno a los espacios comunes.

Cabe aclarar que esta expresión organizativa popular no estaba presentándose sólo en la zona nororiental, venía sucediendo de formas similares en otras comunas de la ciudad, como ha sido recogido en la historia barrial de Medellín por diversos investigadores (Quiceno y Montoya 2008; Naranjo 1992).

### **3.1.1. Los barrios del basurero: ejemplo de organización**

El convite se manifestó como primera forma organizativa comunitaria. Vendrían luego espacios como bibliotecas populares y los comités populares, frente a la intervención partidista y estatal de las Juntas de Acción Comunal (JAC) que fueron convertidas frecuentemente en vehículos de campaña electoral. Por ello, la experiencia barrial organizativa del territorio en Medellín cobra relevancia en este trabajo porque involucra el tejido de circunstancias discutidas en el segundo capítulo: el desencuentro de dos ciudades, por un lado el desamparo, la lucha organizada en medio de circunstancias extremas, la unión organizativa (a través de la figura del padre Vicente Mejía y la comunidad del basurero municipal de Medellín a finales de los 60 y la década del 70) y el legado de la Teología de la Liberación; y por otro, una ciudad urbanizada incluida en los planes sectoriales de la ciudad.

Un caso particular en la configuración barrial en Medellín, se presentó en aquella década donde se dio una invasión de lotes en un sector convertido en esa época como basurero municipal. De allí surgieron inicialmente tres barrios: Fidel Castro, Moravia y el Bosque. Esta área hacía parte de la centralidad urbana de Medellín y, por ende, del proyecto de desarrollo ciudadano por lo cual fue producto de enfrentamientos y de los supuestos procesos de rehabilitación urbana, enmarcado en políticas estatales de ordenamiento y uso del espacio urbano. Esto, por supuesto enmarcado en el desencuentro entre dos ciudades, la de los pobladores urbanos y la de la planeación moderna, tal como se planteó en el capítulo anterior.

La situación de estos barrios de Medellín fue estudiada por el Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos —CLEBA—, desde la Investigación Acción Participativa en 1987, donde se desarrolló un trabajo de recuperación crítica de la historia con los habitantes de aquel sector. Y cabe nombrar esta experiencia porque desde ella vemos cómo la historia de un basurero se entrecruza con la historia del poblamiento de Medellín y del proceso organizativo comunitario, lo que permite entender mejor el tipo de conflictos y de construcciones organizativas que afloraban en los contextos populares de Medellín.

Por ejemplo del barrio Fidel Castro detallan que fue poblado desde 1961, hasta que en 1968 doscientas familias se agruparon y se dio un acto organizativo particular, una invasión planeada y organizada que fue acompañada por el padre Vicente Mejía<sup>58</sup>: “En 1965 los terrenos eran puras lagunas, algo infrahumano (...) y fue en este año precisamente cuando se intensificó la invasión y se inició también la organización de los pobladores con la colaboración de Vicente Mejía” (CLEBA 1987, 33).

La experiencia organizativa de estas familias permitió que la intervención del gobierno y sus carabineros no aplacase el deseo por construir un espacio de vida. Un espacio que además fue alimentado por la posibilidad de construir procesos organizativos con la experiencia que el Padre Vicente poseía. Mientras caían los techos por manos de la policía, aquellos eran levantados en la noche nuevamente, avivados por conversaciones emancipadoras.

El padre comenzó a aglutinar, a juntar al barrio, a darle vida, más de una vez nos tocó salir con garrotes a defender más de un rancho, hoy tumbaban un rancho y al día siguiente lo volvíamos a levantar, por eso, debido a que él se metía tanto con la autoridad y a que el gobierno no le interesaba que hubiera organizaciones de barrios piratas por aquí y que los pobres construyeran sus barrios, a él nos lo destituyeron y lo tuvieron preso en San Benito. (Estrada y Gómez 1992, 26)

Esta misma lucha dio lugar a la creación, en 1970, de una corporación de recuperadores de basuras, como les llamaban en la época, Corporación de Papeleros de Colombia (COPAC). Esta corporación fue impulsada por el padre Vicente Mejía (CLEBA 1987), y luego se crearon un par más de cooperativas. “COPAC fue construido por el padre Mejía, buscando patrocinio pa lo muchachos recolectores de basura, para sostener a sus familias, y él viendo lo que están sufriendo, resolvió hacer unas microempresa con dos depósitos” (Estrada y Gómez 1992, 24).

En pocas palabras, y con mucha sabiduría, un líder de este territorio destaca que uno de los propósitos de organizarse colectivamente era “demostrar que los tugurianos no eran basura ni ladrones, sino escombros de la violencia política en el campo y escombros de la violencia económica en la ciudad” (CLEBA 1987, 31). De esta manera manifiesta la comprensión profunda de su realidad y a la vez la lucha comunitaria de esta población frente a la no acogida de la ciudad moderna.

---

<sup>58</sup> Ya se ha hecho referencia al padre Vicente Mejía como miembro de Golconda, muy cercano a la Filosofía de la liberación y al pensamiento de Camilo Torres.

En los años 70 muchos de estos pobladores ven en la posibilidad de agruparse y trabajar comunitariamente la mejor posibilidad de sobrevivir y construir una vida más digna. Era importante generar un sustento y resolver problemas vitales como la vivienda, el agua, la seguridad, la educación, entre otros, los cuales eran asumidos por la propia comunidad porque el Estado se hacía presente en la mayoría de los casos para derrumbar lo que venían construyendo.<sup>59</sup> Así lo manifiesta un líder barrial de esta zona: “Durante las luchas la acción conjunta de la comunidad permitió la construcción de una caseta, utilizada para festivales, reuniones de los comités populares y enseñar a los niños” (CLEBA 1987, 62).

Los pobladores de barrios como Fidel Castro, fruto del destierro campesino y los asentamientos piratas, hacen parte de la génesis organizativa urbana en Medellín. Desde su experiencia de lucha lograron organizar un comité popular que abogó por diferentes espacios comunitarios para la población, como la escuela, la iglesia y el taller. Esta organización estaba enfocada en garantizar y defender sus intereses comunes, bajo una lógica que les permitió diferenciarse de las JAC, creadas en otros sectores del basurero; tal como lo expresa un líder del momento: “No nos llamó mucho la acción comunal porque desde que se formó el barrio se cayó, tenía más fuerza cuando era comité popular” (CLEBA 1987, 60).

La lucha barrial es parte orgánica de la construcción cultural de una comunidad, de allí que el cuestionamiento frente a la injusticia y a la vez el llamado a la esperanza combativa pueden asumir en la cultura popular formas diversas; el “Himno Nacional Popular” es un ejemplo; ofrece un *pensamiento cantado* para entender mejor muchas de las acciones que se vivían desde lo barrial en aquella época. La letra pertenece a Efigenia Velásquez y fue compuesto en momentos de dura lucha en el barrio.

Hoy que Colombia nuestra está vendida  
Llega Norteamérica a oprimir  
Levantemos la mano combativa  
Liberemos el pueblo hasta morir

Oh pueblo estás oprimido

---

<sup>59</sup> Surgieron diversos espacios organizativos, además de los comités populares: Comité Femenino, la Corporación Social de Solidaridad con los Tugurianos, la Cooperativa de Recolectores de Subproductos (COPAC), grupos cívicos, Brigada de Autodefensa, Fondo Rotatorio y el Tejar (CLEBA 1987, 61).

de muchos años atrás  
Bajo el yugo de los opresores  
No te puedes jamás liberar (bis)

El pueblo hambriento pide  
Nos den la libertad  
Acabando con esos traidores  
La victoria podemos ganar

Lucharemos día y noche  
Contra los que nos oprimen  
Por una causa justa  
Que es la liberación

Los pobres campesinos  
Que trabajan la tierra  
Viven toda la vida  
Doblados al patrón

Eliminamos a esos traidores  
Que nos quieren terminar  
Dando bala con sus fusiles  
Como si el hambre nos fueran a quitar (bis)

No podemos soportar pasivos  
La injusticia y la esclavitud  
Una patria muy libre queremos  
Libertad para la juventud

Los marginados queremos  
Derrotar al enemigo  
Luchando bien unidos  
Tenemos que triunfar

Ven hermano la tierra es nuestra  
Es nuestra la pedimos  
Esos terratenientes

Las tienen que entregar

Compañeros somos explotados

Nos unimos a luchar

Contra todos los dominadores

Nuestra patria queremos liberar

Oh pueblo adormecido

Te quieren liberar

Trabajar por tus hijos queridos

Es la herencia que vas a dejar (CLEBA 1987, 46).

### **3.1.2. Comités Populares y Juntas de Acción Comunal**

Las Juntas de Acción Comunal —JAC— nacieron como mecanismos de aplicación de políticas sociales en Colombia, y se establecieron por decreto en 1958. Lastimosamente las JAC terminaron convirtiéndose en un modelo de intermediación entre líderes y políticos, mientras el poblador popular terminaba excluido y a merced de este mercado de votos (Hidalgo y Restrepo 2001). El trabajo realizado por la investigadora Gloria Naranjo, desde la Corporación Región, describe cómo las Juntas de Acción Comunal fueron importantes para apoyar procesos de reclamación de servicios públicos y dotación de sitios comunitarios. Y destaca cierta influencia de corte sindical que sirvió para obtener mayores posibilidades de negociación con el Estado y sus estamentos: “Así mismo los términos de las contraprestaciones con los partidos políticos tendían a ser más ventajosas (...) había niveles de apoyo y de control mutuo” (Naranjo 1991, 79-80).

El barrio Lenin fue otro caso donde se dio la figura del comité popular en contraposición a la dinámica clientelista que se vehiculizó a través de las JAC. En los comités se asumían la lucha y la defensa desde cada poblador. Eran acciones coordinadas desde “una práctica política comunitarista” (Martínez Zapata 2014). Para los comités populares las JAC no eran espacios organizativos del pueblo: “Para el comité popular del barrio Lenin, las JAC representaban los intereses de los propietarios y se encontraban en contradicción con los “tugurianos” o “marginados” de la tierra, como ellos mismos se llamaban” (Martínez Zapata 2014, 34).

Las JAC perdieron credibilidad frente a sus pobladores por el ejercicio del clientelismo bipartidista, pero también se presentaban casos de abuso de poder de los

líderes comunitarios que buscaban su propio beneficio. Situaciones que han generado una desconfianza que se extiende hasta el presente (Plan Sectorial de Cultura Comuna 2 2012). Así lo evidencia un poblador de Santa Cruz, quien narra la llegada de un líder comunal con intereses particulares:

Cogió la Acción Comunal y debido a eso el hombre explotó mucho a la comunidad con el mercado Caritas, a nosotros nos lo daban regalado y [él] nos lo vendía por quince pesos. Teníamos que trabajar en Acción Comunal seis horas todos los domingos pa darnos el mercado. (Estrada y Gómez 1992, 28)

De esta forma, en las décadas del 70 y 80, según lo confirman experiencias de los comités populares del barrio Fidel Castro, en la zona nororiental, y del barrio Lenin en la noroccidental, la existencia de organizaciones cívico-comunitarias como éstas se daba con distancia frente a las JAC. Su carácter era de lucha popular, y no tenían interés en institucionalizarse frente al Estado.

A pesar de no contar con un reconocimiento jurídico, estas formas de organización barrial independiente constituyeron una red organizativa basada en la cooperación<sup>60</sup>. Las diversas formas organizativas estaban permeadas por un nodo de encuentro en lo barrial-popular que amalgamaba a sindicalistas obreros, organizaciones estudiantiles, comunidades eclesiales de base y espacios de articulación entre barrios. Esta dinámica contribuyó a una fuerte presencia de la izquierda en los barrios. Y con mayor relevancia fortaleció un espíritu político y de reivindicación a favor de logros comunitarios (Naranjo, Hurtado y Peralta 2003).

Por su parte, en la nororiental se formaron organizaciones con procesos de tipo educativo y cultural. Las bibliotecas populares también han jugado un papel importante en lo organizativo, todo esto permeado por un enfoque popular (Naranjo 1991). Esta zona ha estado caracterizada también por el trabajo cívico-comunitario, el cual desde los 60 se ha favorecido con procesos parroquiales y algunos sacerdotes que practicaban un cristianismo influenciado por Camilo Torres y la Teología de la Liberación, que difundía la opción preferencial por los pobres. Esto logró generar procesos de pastoral juvenil, la gestión de proyectos comunitarios vía ONGs, como afirma la investigadora Gloria Naranjo (1991) y otros más. De tal modo que la Iglesia Popular ha tenido un papel importante en la construcción organizativa

---

<sup>60</sup> Gómez y Otros (2010) nos hablan igualmente de juntas vecinales o asambleas comunitarias.

autónoma (Naranjo 1991; Plan de Desarrollo Comuna 2 2012; Martínez Zapata 2014).

A partir de estos sentidos, es que la ruta de organización comunitaria se constituye en el legado de la TL, fundamental en la práctica cotidiana de la lucha desde las parroquias o espacios comunitarios de encuentro donde curas, monjas, misioneros, laicos o seminaristas lograron conocer otra forma de defender la fe: En el reconocimiento de su condición de injusticia hallaron un nuevo propósito para su servicio, donde la obediencia estaba vinculada al pobre.

El Barrio emerge como un centro nucleador de dinámicas socioculturales y económicas que demandan la integración a la ciudad, como una vía de regulación y asimilación, en donde los actores sociales allí presentes buscan acceder por distintas vías al disfrute de los beneficios del desarrollo y el confort urbano (Hidalgo y Restrepo 2001, 23).

Las organizaciones crecieron de la mano con la construcción barrial y con la lucha por la defensa del territorio en un inicio, pero se irían reconfigurando en sus propósitos, vías y capacidad de articulación. Y de esta manera emergieron como sujetos de transformación propia.

### **3.1.3. Comunidades Eclesiales de Base —CEB—: formación y comunicación desde abajo.**

En su investigación sobre las diferentes comunas en Medellín, la Corporación Región, por medio de la investigadora Gloria Naranjo (1992), reitera que estos religiosos y sus parroquias se convirtieron en ejes de la configuración barrial, reconociendo en estas comunidades el papel de referente sociocultural que ejercía la parroquia en la comunidad barrial. La vecindad y el convite estuvieron siempre acompañados por estos curas que alimentaron el valor comunitario que muchos migrantes ya traían consigo, lo que también apoyó la materialización de acueductos, puestos de salud, escuelas, y también de organizaciones y espacios comunitarios.

De esta manera el barrio surge como un espacio de encuentro por la vida. Sobrevivir se hace más significativo cuando el esfuerzo es compartido. En medio de este flujo sociocultural se dinamizan las subjetividades y se hace memoria adaptativa del sentido de lo comunitario. Sin embargo, estas familias campesinas que llegaban a

Medellín se encontraron con diferentes aliados en su devenir y, dentro de dichas alianzas, es importante reconocer el lugar vital que jugaron los sacerdotes, monjas y religiosos (cristianos no ordenados).

Esta intervención estaba marcada por la renovación de la Iglesia colombiana y latinoamericana, una vía en este sentido se presentaba como resultado de los estudios avanzados de algunos sacerdotes en universidades como Lovaina (Bélgica), marcando una línea teórica social que alimentó la transformación desde la trayectoria de Camilo Torres, el CELAM de “Medellín 68”, La Teología de la Liberación, Golconda, Sacerdotes de América Latina, las CEB y las comunidades cristianas campesinas. Esta opción preferencial por los pobres tomó vida en muchos barrios y veredas de América Latina, y en el caso de Medellín, en esta tesis se pueden encontrar algunas evidencias de sus aportes y la diversidad de sus relaciones. Entre las diferentes vías en las que este Cristianismo revolucionario se articuló con las comunidades, algunas son:

- Construcción comunitaria (fortalecimiento de lo comunitario desde el apoyo a los convites, construcción material de viviendas, iglesias, escuelas).
- Construcción de lo organizativo que enriquece la autonomía popular (comités populares, grupos juveniles, cooperativas de vecinos).
- Construcción de red y grupos desde la TL (Golconda, SAL, grupo de sacerdotes del Nus (Entrevista a J. Calderón, agosto 28 de 2014), USEMI- Unión Seglar de Misioneros, Coordinadora CEB, Pastoral juvenil)
- Construcción y participación en procesos pedagógicos y formativos (CELADEC Dimensión Educativa).
- Creación y participación en medios de comunicación popular (revista CEBs, informativo y cartillas).

Aunque las Comunidades Eclesiales de Base tuvieron su nacimiento en los barrios de Brasil, en Centro América sobre todo Salvador y México, a finales de los años cincuenta y principios de los sesentas, existían en diversos lugares bajo nombres distintos (Comblin 2008). Y es precisamente el CELAM de “Medellín 68” el espacio que fortalece el crecimiento que las CEB tendrían en Latinoamérica, en particular en la década de los 80 (De la Roux 1999). Este impulso a las CEB permite que la TL sea difundida entre las comunidades marginadas.

En medio de un enaltecido deseo de cambios, el diálogo con el marxismo como lente de análisis de realidad, la agudización de la desigualdad y la denuncia social ante el Estado, este movimiento da cuenta de la doctrina social de la Iglesia, y así del surgimiento de una Iglesia popular que opta por los pobres.

Las CEB son Iglesias que asimilan las características del pueblo, Iglesias en las cuales el pueblo puede expresar su FE en su propia cultura, sus valores y su ansia de liberación, para la participación y comunión de la justicia (Boff 1987).

El nacimiento y aumento de las CEB en el contexto Colombiano está vinculado tanto a monjas y sacerdotes como a laicos que desde los barrios urbanos populares y de zonas rurales en este territorio se sumaron a este impulso transformador y lograron construir un precedente en la lucha por la vida desde otros sentidos, construyendo un proyecto que no era el que el Estado esperaba y mucho menos el tipo de comunidad que la Iglesia profesaba<sup>61</sup>. Esta era la fe en el otro y cada uno, la fe en la lucha para construir lo propio porque era una necesidad vital. Así mismo, en esta investigación es central resaltar desde la memoria de la organización comunitaria popular, el vínculo que las CEB, como parte de un caminar más amplio y profundo (Camilo Torres, Golconda, SAL, misioneras y misioneros urbanos y rurales) han tenido en la construcción de las organizaciones en nuestro país.

De igual manera, en contextos de ruralidad se manifiesta esta nueva praxis revolucionaria cristiana, desde las problemáticas de la realidad campesina, bajo el nombre de Comunidades Cristianas Campesinas (CCC). Tanto en la ciudad como en el campo las personas laicas o religiosas que participaron de esta opción liberadora eran niños, jóvenes, mujeres y hombres de origen urbano, campesino, afro e indígena.

Cabe resaltar para el contexto de las poblaciones afrocolombianas e indígenas en Colombia la labor de monseñor Valencia Cano, quien participó de Golconda y, a pesar de su cargo dentro de la jerarquía de la Iglesia, se atrevió a hacer un ejercicio abierto de la Teología de la Liberación, lo que lo hace un ejemplo de praxis transformadora en este paradigma cristiano, enfocado en el trabajo con poblaciones afro e indígenas. Valencia Fundó la Unión Femenina Misional, hoy USEMI (Unión

---

<sup>61</sup> Roux de López menciona que las CEB originadas en las barriadas de Brasil se multiplicaron después de “Medellín 68”, y para 1978 existían alrededor de 150.000 a 200.000 en toda Latinoamérica.

Seglar de Misioneros), quienes tendrían una vocación muy activa en varias partes del territorio colombiano y un trabajo directo con las Comunidades de Base.

Dicho trabajo se caracteriza por el reconocimiento y entendimiento de la naturaleza de estas comunidades. Se trata de una pastoral que refleja el interés por procesos que concientizan y que tienen en cuenta la cultura y arraigos propios de las comunidades como una alternativa frente al desarrollo modernista. Los aportes de Valencia Cano fueron importantes en muchas áreas. Entre ellas destaca el Instituto Mulumba (1972), vital para generar procesos autónomos con las comunidades del Pacífico. La educación fue importante en la obra de dicho monseñor, pues le representaba la posibilidad de construir procesos autónomos y fortalecer la identidad propia; al igual que en muchas de las Comunidades de Base, lo pastoral iba de la mano de procesos educativos de enfoque liberador (Arboleda 2003).

Es precisamente desde el pobre, el condenado de la tierra en términos fanonianos, que se lucha por un proceso de liberación de sus condiciones opresivas de vida. Desde este nuevo paradigma cristiano se replantea su relación con Dios en la cotidianidad, en la realidad del barrio periférico o la vereda. El tejido de relaciones de las CEB permitía un diálogo con “un Jesús que está en la vida cotidiana, que tiene respuesta para la vida cotidiana (...) esta era una teología que la gente misma la construía (...) era el cura que conoce tu realidad, que reflexiona contigo esa realidad y como transformarla”. (Entrevista a M. Marín, agosto 8 de 2013)

Esta forma de relacionamiento con la figura central del Cristianismo desde la vida de las comunidades generaba la ruptura con la Iglesia tradicional, cuyos sacerdotes predicaban desde el texto, sin compromiso alguno, ni con las personas ni con sus vivencias diarias. Desde esta construcción colectiva se hacía un trabajo pedagógico desde la realidad de la gente. En cercanía al enfoque freiriano, se conectaba la lectura del mundo con la palabra cristiana, se hacía lectura bíblica centrada en la cotidianidad de las personas con aplicación pragmática donde se ponía de manifiesto la solidaridad y la fraternidad con el otro.

En la ciudad de Medellín podemos mencionar inicios tempranos de las CEB impulsados por la curia seccional a raíz del CELAM 68. Se promovió una política de apoyo en diferentes parroquias de la ciudad. El sociólogo y ex-miembro de las CEB, Romel Cabrera (1999), habla de la experiencia en el barrio Florencia, en 1972. En este caso existía un espacio conocido como Asambleas Familiares, promovido por los profesores del barrio y acompañados por cursillos de cristiandad con el cura de

esta parroquia, convirtiéndose en el cimiento de las CEB en este sector (Cabrera 1999, 160). Cano Naranjo, desde su trabajo investigativo sobre las CEB en Medellín, considera que en el surgimiento de las CEB influyeron principalmente necesidades sociales y motivaciones religiosas (Cano 2014, 39).

En el año de 1978 se articula la coordinación de Comunidades Eclesiales de Base en el país. El año siguiente nace la revista *Solidaridad: Aportes Cristianos para la Liberación* (Ver Imagen 2), que cumple un papel vital dentro de los procesos de las CEB en Colombia. Este medio asume una línea de comunicación popular, con un enfoque agudo desde el cual presentaba una lectura crítica de la realidad y del proceso de las Comunidades de Base en todas sus facetas. Su papel va más allá de lo informativo, y como medio popular de comunicación alcanza una función central en las actividades de formación al interior de las CEB (Cano 2014). Siguiendo la voluntad de comunicar a la gente los procesos de resistencia comunitarios:

Esta voluntad por la formación popular, y la reflexión sobre su importancia para los procesos de resistencia y de organización comunitaria, puso en evidencia la necesidad de formas de intercambio y de comunicación propias de las comunidades que aportaran al debate y a la organización al interior de las CEB (Cano 2014, 49).



Imagen 2. Portada Revista Solidaridad  
Archivo Camilo Vive

Cano señala el valor que tenían los medios escritos como lugar de difusión intencionada de la educación y la comunicación popular. Esto es resaltado por algunas de las personas que participaron en procesos de las CEB en Medellín, que identifican allí una “mediación entre lo organizativo y lo formativo”<sup>62</sup> De igual manera, este autor destaca la necesidad de tener un medio de comunicación popular que le otorgara centralidad a lo comunitario y sus procesos, más que a discusiones individuales, incentivando

[...] la construcción colectiva del medio con fines formativos y de acción para la organización, movilización y reivindicación, dándole mayor fuerza a las dinámicas de las comunidades [...] Por eso, es menester considerar la comunicación popular desde la educación popular pero no como un simple medio sino como la posibilidad de tejer, de construir sentidos alrededor de la vida misma y los sueños de las CEB (Cano 2014, 51).

Así surge el periódico *CEBs Informativo* (1987-1998). La potencia de esta estrategia de comunicación popular, que iba desde lo local a lo nacional, residía en que la perspectiva de formación desde la educación popular, que buscaba articular lo organizativo con lo pedagógico, incentivando la participación de las mismas comunidades en estos procesos. Las Comunidades Campesinas de Base también tenían su boletín de comunicación propio llamado *Evangelio y Azadón*.

Esta orientación pedagógica, en perspectiva de comunicación popular, se ve reflejada en la propuesta de *CEBS informativo*, donde por ejemplo, se incluía una parábola popular que buscaba motivar la conciencia política y a la vez actualizar a las comunidades frente a la realidad nacional. A continuación se hace una breve reseña por la estructura y contenidos de *CEBS Informativo* (Ver Imagen 3).

En el boletín 16 (1993) de las *CEBS Informativo* encontramos la parábola del “Perro sarnoso” donde se establece una analogía entre el barrio y un animal. Esta imagen mostró el símil del barrio como un perro sarnoso porque “vive hambriento, sucio, enfermo (...) así es nuestro barrio no hay centro de salud, las aguas sucias corren por las calles” (*CEBS Informativo* 1993 N. 16, 27-28). Después de la parábola, se encuentra la sección “Trabajo en Comunidad” que hace una lectura de realidad y de la socialización colectiva.

---

<sup>62</sup> Entrevista Hader Calderón, marzo de 2015.

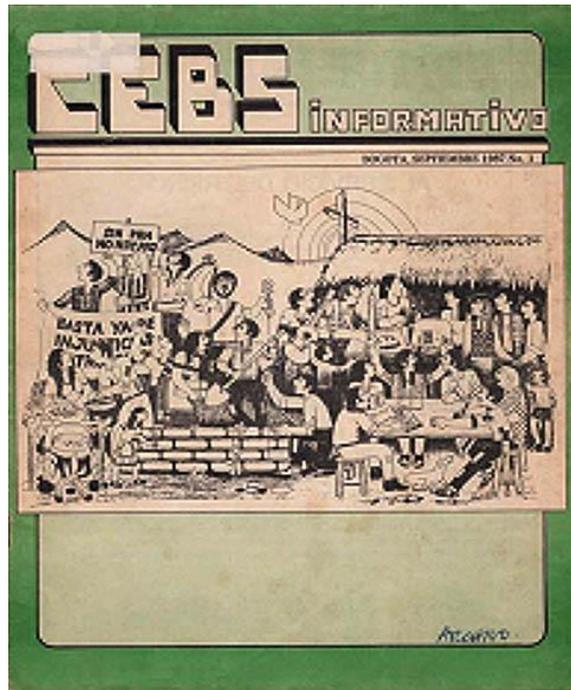


Imagen 3. CEBS Informativo. 1987. Archivo de la Tesis de Sociología de Cano (2014)

En este guía puede identificarse como antecedente a la anterior parábola, las siguientes preguntas: “¿Que nos enseña sobre nuestra realidad en la que la vida está amenazada? ¿Qué podemos hacer nosotros para transformar esa realidad? ¿Cómo comunidad cristiana, de qué manera podemos luchar por la defensa de la vida amenazada?” (Ibid 27-28). Estos interrogantes dan cuenta del enfoque de la educación popular como parte la pedagogización de la perspectiva teológica del cristianismo comunitario de base, y de la construcción de subjetividades desde una praxis de formación alternativa.

Las CEB y las CCC articularon sus prácticas a la lucha popular, incluyendo vínculos con diversos espacios, coordinación de procesos a nivel nacional y el trabajo en los barrios y veredas que involucraba la lectura de realidad desde esta perspectiva. Una religiosa y activista que participó tanto de las CCC como de las CEB, destaca el dinamismo de la lucha política, sobre todo en la década de los 80:

En la semana trabajábamos en la fábrica, participábamos en el movimiento sindical, los domingos hacíamos convites para construir los tugurios (...) se hacía un sancocho en la cuadra y a todos invitábamos (...) donde estábamos había tejido social (...) allí también había obreros de diferentes partes. (Entrevista, M. Marín agosto de 2013)

Religiosos y laicos participaron de manera paralela con las CEB, los sindicatos u otras organizaciones comunitarias (Entrevista a William Estrada, julio 10 de 2014). La década de los 80 se convierte en la de mayor dinamización de las CEB en Colombia, pues reciben en la Asamblea Episcopal de Puebla una continuación del impulso de “Medellín 68” (La Roux 1999; Torres 1999). A través del legado de la Teología de la Liberación y de la Educación Popular llegaron las inquietudes por una formación que fuese remanso para la difícil situación de violencia de la ciudad. La violencia en Medellín cada vez era más compleja, por lo que estos colectivos comenzaron a enfocar sus objetivos bajo una perspectiva de derechos humanos (Hidalgo y Restrepo 2001; Villa y Naranjo 1997).

La presencia y articulación del cristianismo revolucionario con los sectores populares latinoamericanos fue diversa. En Medellín, sobre todo en los 80 y 90, se cuenta con registros de esta relación, además de la Corporación Cultural Nuestra Gente ubicada en Santa Cruz, en barrios como Campo Amor y Guayabal que tuvieron experiencias con los Lasallistas y el padre Miguel; con el sindicato de Sofasa, Sintrauto e incluso con lo que luego se convertiría en la caja de compensación familiar Comfama. (Entrevista a William Estrada, julio 10 de 2014).

En la zona noroccidental también se encuentran en la época actividades de formación con los padres Asuncionistas Belgas; en el barrio La Esperanza con la Fundación Colegio Cooperativo La Esperanza; en Manrique con el padre Iván Cárdenas, con las hermanas carmelitas y las cooperativas populares; en Manrique Oriental y Guadalupe con Los Manfortianos; en París con la Compañía de María en el barrio; en el 12 de Octubre con los curas carmelitas adscritos a las CEB y a la pastoral juvenil; en Florencia con las asambleas familiares; en la Comuna 13, las monjas de la hermana Laura apoyaron la construcción barrial y la ocupación de lotes; en la zona nororiental, el padre Gabriel Díaz trabajó en el barrio Santo Domingo Savio<sup>63</sup>; el padre Federico Carrasquilla<sup>64</sup> en el Popular y el Playón; el padre Vicente Mejía en los barrios Moravia, Fidel Castro y Lenin (y en este último tuvieron participación algunos miembros del grupo Golconda). En el sur del Valle de Aburrá con los Lasallistas.

---

<sup>63</sup> Cuentan los feligreses que el padre Gabriel Díaz, en Santo Domingo Savio, “por intermedio de sus canciones le hacía ver a la gente sus necesidades, era música como de protesta, una canción que cantábamos era: ‘Mi pueblo se ha quedado sin mercado/ y la carne en el mercado racionada está/ tan tan’ (Estrada y Gómez 1992, 101)

<sup>64</sup> Fue una época en la que el padre Carrasquilla invitaba a los sindicatos a su parroquia para apoyar su huelga (entrevista a Carrasquilla).

Claramente, no se desconoce la gran influencia que tuvo la izquierda revolucionaria en los procesos de las CEB (Martínez 2014), los cuales tuvieron vida a través del diálogo establecido con la misma Teología de la Liberación y el Marxismo, con algunos sindicalistas, la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa, grupos de activistas de izquierda y organizaciones populares que durante los años 70 y 80 lideraban desde lo social y lo cultural diversos procesos en la ciudad<sup>65</sup>.

### **3.1.4. Persecución contra la Teología de la Liberación**

En 1971 se fortalece la oposición contra el movimiento de la Teología de la Liberación. Primero, el jesuita Vekemans generó una arremetida contra la TL usando la revista *Tierra Nueva* como medio (Comblin 1985, 95). Segundo, en la elección episcopal de López Trujillo quedan muchos descontentos dentro del movimiento de la TL. Ambos personajes llevan a cabo encuentros y congresos en contra de esta corriente. Un año después, López Trujillo es elegido como secretario del CELAM y desde allí lidera una campaña que evidencia su deseo de intervenir en todo el movimiento de la Iglesia popular.

Por otro lado, en ese mismo año, Gerardo Valencia muere en un misterioso accidente aéreo. El denominado obispo Rojo, a quien se le atribuía el liderazgo de Golconda, había sido un ejemplo vivo de una praxis cristiana transformadora. Logró alcanzar procesos de lo que podríamos llamar una Iglesia popular intercultural en el Pacífico colombiano con poblaciones afro e indígenas. Esta obra pervive aun a través del compromiso de diferentes organizaciones y personas.

En México, en Puebla 1979, la oposición contra la TL fue asumida por el cardenal Ratzinger, desde la Congregación para la Doctrina de la Fe, quien se convertiría en Papa entre 2005 y 2013. Aunque se asume que su renuncia no tuvo que ver con los asuntos de la TL, sin embargo, vale la pena preguntarse si haber “salvaguardado” la Iglesia de la revolución de un nuevo Cristianismo pudo haber contribuido, en alguna medida, a convertirse en sumo pontífice.

Medios de comunicación popular como la revista *Solidaridad*, que recogía las experiencias tanto a nivel nacional como regional, lograron denunciar públicamente

---

<sup>65</sup> Desde estos procesos confluyeron religiosos y laicos de la iglesia popular con sindicatos e interlocutores de la izquierda académica e incluso del movimiento pedagógico colombiano; de este último nos recuerda el educador popular William Estrada se articuló con algunos procesos populares en la ciudad de Medellín. (Entrevista, William Estrada, julio 10 de 2014).

la persecución a la cual estaban siendo sometidos por la jerarquía eclesiástica y estatal (Lenis 1979). Durante las décadas del 80 y los 90 eran frecuentes los cuestionamientos y persecución política, pero las vías de hecho fueron asumidas mediante el asesinato de muchos sacerdotes, laicos o líderes vinculados a la TL, las CEB y al Cristianismo revolucionario (Cano 2014). Se da a nivel eclesial un lineamiento que propone otras prioridades teológicas, es decir, la desaparición de espacios pastorales como las Comunidades de Base (Marins J. 2002) y organizaciones como el CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular), que involucraban trabajo con los grupos de base, terminan siendo señalados por la jerarquía eclesiástica<sup>66</sup>.

### **3.2. Confluencias con la educación liberadora: el pensamiento freiriano y la Teología de la Liberación**

Con el fin de entender la presencia del pensamiento freiriano y a su vez de la Educación Popular en confluencia con las CEB debemos reconocer, en primer lugar, la influencia del trabajo de Freire a nivel latinoamericano en los 70.

En particular, el reflejo de su pensamiento sobre el CELAM del 68 (documento IV Educación). Así lo deja entrever el teólogo Hugo Assman en textos como *Opresión liberación. Desafío a los Cristianos* (1971), hace una continua referencia a su pensamiento “Es indudable la penetración de las ideas del Prof. Paulo Freire en el contenido y aun en la terminología de ese documento de Medellín” (1971, 36). Este autor asume en su reflexión directamente a Freire. Además de la importancia de asumir un rol acorde con el llamado de una teología liberadora que articule un ejercicio político en el que el teólogo deja de ser el centro liberador, para

---

<sup>66</sup>En uno de los libros que recoge de forma amplia el proceso de la TL en Colombia, que incluye a las CEB, *Teología de la Liberación en Colombia* (2005), Antonio Echeverry relata que en 1981 la Conferencia Episcopal Colombiana emite un comunicado “en el que condena al CINEP, a su publicación *Controversia*, a la Revista *Solidaridad: Aportes Cristianos para la Liberación* y a las *Comunidades Eclesiales Populares*. El texto en mención dice: “Con pena pastoral, por exigencia de la verdad y de la unidad eclesial, tenemos que declarar que nuestro llamado a los sacerdotes que son parte notable en instituciones de investigación o centros de estudio y que participan en las tesis de cristianos por el socialismo, resultó ineficaz y han persistido en sus propósitos ideológicos que rompen la unidad de la Iglesia del Señor. Por eso, en el espíritu de exhortación apostólica sobre la reconciliación, declaramos que: CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular) y su vocero “CONTROVERSIA”, la Revista *Solidaridad*, así como las Comunidades Eclesiales Populares, están imbuidos de ideología y propósitos que atentan gravemente contra la doctrina y la disciplina de la Iglesia”

acompañar al otro-pueblo y así permitir que el aprendizaje sea mutuo, siempre en vínculo con la lucha social.

En el texto fundante de Gustavo Gutiérrez, *Teología de la Liberación* (1971) el pensamiento freiriano está presente en diversos momentos, sobre todo para reconocer que el pueblo que sufre la opresión debe asumir su liberación desde valores culturales propios, pues en esta medida podría ser válida. Rescata la construcción pedagógica de Freire como: “Uno de los esfuerzos más creadores y fecundos que se han hecho en América Latina son las experiencias y trabajos de Paulo Freire, que intenta constituir una pedagogía del oprimido” (Gutiérrez, 1971, 132).

Aunque Gutiérrez señala la importancia de la concientización<sup>67</sup>, puesto “que la conciencia no es un estado al cual se llega de una vez por todas” (Gutiérrez 1972, 122), que tiene límites y se ubica como un proceso que debe ahondarse y modificarse. Este planteamiento es una crítica a la primera elaboración sobre la concientización en la obra de Freire, cuándo es estudiada como un tipo de conciencia alcanzada a través de un educador o guía (sacerdote), un acompañante que le permite a la conciencia alienada superar su nivel (Grossi 1988).

En este encuentro ubicada en Suramérica entre la Pedagogía y la Teología, con propósitos liberadores en defensa de un pensar propio y de una utopía construida comunitariamente, se entretajan los hilos de continuidad para un pensamiento latinoamericano con praxis liberadora y desafiante de la matriz colonial de poder estudiada en el Capítulo 1. Una praxis que contiene una reflexión Político-teo-pedagógica bajo la cual también se devela que la colonialidad del saber que impuso teorías teológicas y pedagógicas no pertenece a la complejidad de la realidad latinoamericana (Streck 1994).

En el caso colombiano, la perspectiva freiriana alcanza a finales de la década de los 60 una importante difusión a través de diferentes vías. Una de ellas, impulsada por el referente de Camilo Torres y el aporte político-educativo realizado desde del periódico *Frente Unido*, fue el apoyo de instituciones y espacios formales. Entre estas instituciones se encuentra el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (INCORA), que en el gobierno de Lleras Restrepo (1966-1970) trajo al país al educador Joa Bosco Pinto, quien lideró procesos de formación con grupos de

---

<sup>67</sup> La discusión sobre la concientización como primera elaboración en Freire es ampliada por varios autores, ver Lola Cendales, Pilar Cuevas, Vio Grossi, etc.

alfabetización, particularmente con funcionarios de la Dirección de Desarrollo Social, que se formaron desde la perspectiva educativa de Freire y la llevaron a diversas regiones del país (Cendales y Muñoz 2012). A continuación en los espacios universitarios, los docentes de Trabajo Social, Sociología y luego de facultades de educación socializaron el pensamiento freiriano.

En ese mismo sentido, el teólogo y educador popular Mario Peresson (1991) plantea que la Educación Popular, llamada en ese entonces Educación Liberadora, se articula a diversas practicas organizativas en este momento inicial: los movimientos marxistas, los grupos cristianos críticos revolucionarios y los movimientos populistas. A su vez, se reconoce en esta educación liberadora la influencia del pensamiento de Iván Illich, desde su mirada crítica a la escuela y la importancia de construir una ruta educativa desescolarizada (Peresson 1991).

El trabajo que en esta línea desarrolló Dimensión Educativa<sup>68</sup> (1984-2009), particularmente el teólogo Fernando Torres, evidencia esta confluencia en la experiencia Colombiana<sup>69</sup> desde las formas en las cuales se articularon —en diferentes medidas— la TL, las CEBs y la EP en el mundo organizativo popular. En su libro *Por Caminos Propios: Construcción Pedagógica de la Teología Popular*, Fernando Torres (1999) se funda en el fructífero trabajo que en la década de los 80 se venía haciendo en los procesos de EP que involucraban, entre otros, a las CEB, Dimensión Educativa como eje nucleador de estas experiencias, propone una reflexión desde la cual el discurso teológico se construya pedagógicamente.

Esta convergencia ya tenía un eco desde los 70 en diversos espacios<sup>70</sup> en Latinoamérica logrando construir red en torno a los procesos que se orientaban desde la Educación Popular. (Torres 1999; Torres 2013). Se visualiza su articulación con el trabajo entre la propuesta pedagógica liberadora y las semillas plantadas igualmente desde la Teología de la Liberación, en sus diversas manifestaciones, desde donde cobraron fuerza las CEBs. Diferentes espacios asumirían esta línea renovadora para sus trabajos como la Confederación Latinoamericana de Religiosos —CLAR—, la Confederación Latinoamericana de Educación Católica —CIEC—, el Instituto de

---

<sup>68</sup> Dimensión Educativa es una organización que nace en 1978 y se definía como una asociación de educadoras y educadores populares inspirados en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire

<sup>69</sup> El trabajo de Dimensión Educativa y de Fernando Torres en esta línea Teo-pedagógica al igual que en la Educación Popular, es amplio y extenso no solo desde sus diversas publicaciones sino desde el trabajo comprometido con diversas experiencias organizativas entre las cuales se cuentan las CEB.

<sup>70</sup> En este proyecto de Teología Popular, Dimensión Educativa se propuso como objetivo central “estimular e impulsar la reflexión teológica en las comunidades de base (...) recuperar críticamente, sistematizar y compartir la producción que se vaya haciendo en ellas” (Torres 2013, 122).

Pastoral Latinoamericana de Juventud —IPLAJ— de Bogotá, la Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana —CELADEC—, esta última devendría durante los 80 en el sitio de diálogo, difusión y publicación más importante en Latinoamérica en esta convergencia entre la Teología de la Liberación y la Educación Popular.

En el caso de Medellín, tanto las CEB como experiencias organizativas de la ciudad tejieron vínculos entre sus miembros, buscaron rutas y medios para la formación de una nueva subjetividad que pudiese asumir la transformación de las realidades que los rodeaban. De esta manera, las CEB encontraron que la mejor manera de fortalecer su trabajo organizativo y educativo estaba en la comunicación entre ellas, sobre todo con la ya existencia de la coordinadora nacional de CEB.

Para el teólogo Fernando Torres (1999), a través de las CEB se produce una teórica crítica teológica que contiene diversas manifestaciones que van más allá de los medios escritos (CEBS Informativo, Revista Solidaridad). Se encuentran los cantos, los poemas, el teatro, las oraciones producidas desde los aprendizajes de escucharse en comunidad. Un ejemplo de oraciones desde esta perspectiva puede ser encontrado en la cartilla *Por la Vida* que se publicaba desde el Vicariato del Chocó vinculado a procesos de base con las comunidades afro e indígenas:

Por la Vida  
Bendita entre las mujeres oprimidas,  
Memoria de nuestra fe  
Virgen libre y entera,  
tierra fecunda de esperanza:  
grávida de la esperanza de los pobres,  
muéstranos a Jesús,  
Madre de la América india,  
Fruto bendito de liberación,  
de la América Negra,  
y ruega por tu pueblo  
de la América mestiza:  
“ahora que lucha por la libertad  
acompaña hoy el caminar  
para un tiempo de PAZ”. Amén<sup>71</sup>  
de tu pueblo

---

<sup>71</sup> *Por la Vida*, mayo-junio, 5, 1989.

Torres reconoce en Freire y la pedagogía liberadora de los 70 un motor invaluable para alimentar estos procesos de formación de conciencia crítica desde la educación popular.

### **3.2.1. Florecimiento de la Educación Popular: contexto Local**

El pensamiento de Freire y su continuidad dentro de la Educación Popular está atravesado por la mirada acrítica a una sociedad que hace de la vida un mercado donde todas sus redes pasan a segundo lugar, siendo el primero ocupado por la ideología político-económica del mercado neoliberal. Dentro de esa mirada de mundo, la educación que le responde al mercado carece de una ética para construir una educación que articule la vida con la transformación de otros mundos, como dice Freire (2006) porque “el mundo no es, está siendo”.

En Latinoamérica los años ochenta estuvieron marcados por el reformismo neoliberal desde los organismos internacionales, generando un ahondamiento de las complejidades sociales y la inequidad de la que ya se adolecía, incluyendo la esfera educativa (Jara 2010). En el caso colombiano, esta situación también trae consigo la cooperación internacional. Se da un crecimiento en el ámbito de la organización popular, de organizaciones no gubernamentales y de base —algunas que ya venían trabajando, muchas otras experimentan su nacimiento— recogiendo la perspectiva de la Educación Popular de manera directa o indirecta.

Aunque desde el discurso de origen de la década anterior de la EP, este paradigma emancipador estaba estrechamente articulado a las organizaciones de base, donde los sujetos populares eran los pobladores barriales, los obreros y campesinos, se puede leer, igualmente, el nacimiento de organizaciones no gubernamentales sociales, en los años 80, que tenían en su seno el trabajo desde la Educación Popular.

En el caso de la capital antioqueña se identifican organizaciones como la Corporación Educativa Centro Laubach —CLEBA— , el Instituto Popular de Capacitación —IPC— y la Corporación Región , que tuvieron procesos educativos de alfabetización y de formación desde la Educación Popular. En la ciudad se presenta una gran fluidez y movilidad de actores como algunos grupos de izquierda, las organizaciones de base, los sindicatos y movimientos cristianos como las CEB (Entrevista a Edison Villa, septiembre de 19 de 2012). Es decir, algunas personas

participaron —y siguen participando— escalonada o simultáneamente en diferentes grupos y había una conexión entre grupos de CEB y educadores populares que participaban dentro de estos y a la vez en organizaciones barriales (Entrevista a Marta Lucia Gómez, agosto 8 de 2013).

Se presenta una gran movilización social durante los años 80 en la ciudad, esto generado por la poca confianza en la institucionalidad, en los partidos políticos y en las acciones comunales. De igual manera, al colapsar las redes de servicio activo, el trabajo comunitario y solidario desencadena en acciones organizativas para presionar al Estado para mejorar la prestación de servicios. Se dieron igualmente articulaciones entre profesores de escuelas y colegios de Medellín (Entrevista a William Estrada, julio 10 de 2014) con proceso de base (en parte motivada por el Movimiento Pedagógico en Colombia). Estas articulaciones, algunas veces en redes intencionadas, y otras a partir de la movilización para encuentros de solidaridad popular y comunitaria debido a la complejidad social de Medellín de las décadas de los 80 y de los 90.

Particularmente, en la década de los 80 las condiciones sociopolíticas traen consigo la necesidad de buscar otros referentes teóricos para la lectura de la realidad, con el fin de construir alternativas de transformaciones sociales y políticas (Torres 2001). Asimismo, en su heterogeneidad y variadas caminos la EP se ha enriquecido tanto de diálogos con otros discursos críticos como de experiencias educativas emergentes en las organizaciones populares y en los movimientos sociales.

### **3.2.2. Heterogeneidad de la Educación Popular**

Aunque algunos autores ubican históricamente las semillas de la educación popular mucho antes que Freire (Puigróss 1987), otros coinciden en que con su labor en los 70, se empieza a concretar la propuesta de la educación popular con la entonces llamada “educación liberadora”. Resulta necesario realizar un acercamiento a su historia para entender su influencia tanto en el componente formativo como organizativo de las organizaciones comunitarias.

Igualmente se reconoce que el legado de Freire no es inmutable, ya que la educación popular en Latinoamérica ha continuado su transcurrir no solo en el sur sino en algunos espacios del norte del continente. Es decir, se reconoce una heterogeneidad en sus prácticas contextuales y en su enunciación. Torres menciona

que más que un “un cuerpo doctrinal monolítico, es un campo pedagógico y un movimiento cultural” (2009, 16).

El nacimiento y devenir del pensamiento freiriano es en sí mismo heterogéneo. En sus inicios estuvo marcado por el personalismo cristiano, el Existencialismo y el Culturalismo (Mariño 2005, 80). La perspectiva socio política en Freire emana del diálogo con diferentes filósofos e intelectuales como Hegel, Marx, Engels, Karl Jaspers, Viera Pinto y activistas intelectuales como Gramsci, Frantz Fanón y Amílcar Cabral, desde las tesis del partido africano. Se encuentra, por ejemplo, que en las definiciones del momento fundacional de la EP, que va desde mediados de los 70 a mediados de los 80, la organización y la conciencia de clase tenían una centralidad (Jara 1985).

La diversidad de comprensiones, prácticas y contextos ha enriquecido tanto las discusiones como el compartir de experiencias, permitiendo que la EP se reconfigure y se transforme en diálogo con sus propias experiencias situadas. La diferencia no ha sido asumida como debilidad pero si ha despertado la necesidad de encuentros y la búsqueda continua que deja entrever, entre otras cosas, que sigue siendo un camino abierto (Gadotti y Torres 1994; Torres 1996).

Adriana Puigróss parece más radical en esta aseveración. Desde su investigación histórica sobre la EP, en su libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, afirma que su búsqueda ha sido igualmente incierta, encontrando multiplicidad de significantes desde los discursos educativos sociales, culturales, sin lograr ensamblar un relato de la historia de la Educación Popular que fluyese. “No encontré una línea recta, ni una flecha que indicara una sola dirección, ni un programa único, incumplido a la espera de su revitalización” (Puigróss 2005, 45).

Es decir, su devenir histórico puede ser leído como un hilar no tan fino y premeditado. Por otro lado, Joao Bosco Pinto nos recuerda que “no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” ( Bosco 1984, 17).

Lo que implica que su manifestación y significación dependerá de contextos (barrial, rural, escolar, ONG, etc.) y prácticas particulares de la Educación Popular. Tal como expresamos anteriormente, los lazos tejidos entre la EP con otras vertientes liberadoras como la Teología de la Liberación, las CEB, el Teatro del Oprimido, la

Investigación Acción Participativa y el feminismo, entre otras, deben ser considerados para entender mejor las singularidades de cada experiencia.

Conceptualizar la EP es, quizás, un esfuerzo por atrapar con palabras aquello que no nació del mundo de las palabras, ni en la necesidad de construir un paradigma teórico sino en el reclamo de la vida frente a las desigualdades sociales y a la invisibilización que la matriz sistémica moderna extendía sobre amplios sectores de oprimidos en Latinoamérica.

### **3.2.3. Reformular la Educación Popular**

La pregunta por la pedagogía dentro de la EP tuvo un momento central en el denominado ciclo de refundamentación en la década de los 90. Como lo manifiesta en su momento Jorge Osorio (1996), el secretario del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe —CEAAL— esto ocurre dentro de un contexto de crisis, en dos direcciones: una de intencionalidad política, dentro del marco de los cambios en las condiciones políticas en América Latina, que generaron movimientos en contextos nacionales y locales.

La segunda dirección, vinculada a lo pedagógico,<sup>72</sup> donde se reconoce que el propósito educativo de la EP se diluyó, se encerró en “el tallerismo, en el activismo” (Cendales y Muñoz 2013), y se ausentó la reflexión teórica. Esto muestra que no existe una metodología única en la tarea con los escenarios populares. Desde allí se enfatiza la importancia del trabajo pedagógico desde lo local, tanto en lo teórico como en la práctica. Y se propone avanzar en esta situación desde procesos de formación e investigación (Osorio 1996).

La reformulación de la EP estaba igualmente considerando algunos aspectos que reclamaban coherencia y claridad entre lo discursivo y las prácticas de la EP. Dentro de la fundamentación epistemológica de la EP había un vínculo con la filosofía de la acción transformadora que marcaba ese rasgo originario con el racionalismo del método dialéctico.

---

<sup>72</sup> Torres plantea, en el libro *La educación Popular: trayectoria y actualidad*, experiencias de la EP con el ánimo de indagar sobre la identidad discursiva. Llevó a cabo una revisión de los documentos de la CEAAL y de la revista *La Piragua*, número 18. De allí resume estos rasgos identitarios de la EP en dos direcciones: “Unos acentúan lo político social (lectura crítica de la sociedad, opción política y ética de los pobres, circulación a los movimientos sociales), mientras otros enfatizan lo educativo y metodológico (participación, diálogo, concientización, formación de sujetos). Así mismo, casi todos los autores enfatizan una u otra dimensión, evidenciando una tensión histórica dentro de la EP” (Torres 2007, 74).

Este proceso de remezón al interior de la EP, a mediados de los 90, buscaba exorcizar las incoherencias existentes entre los discursos y las prácticas, donde se encontraba que las prácticas de sistematización estaban alimentadas por el positivismo desde la hermenéutica dejando por fuera al marxismo en estos análisis de sistematización o a las experiencias que se presentaban ya en la EP, tales como el feminismo y su crítica al racionalismo o el ecologismo (Osorio 2004).

Lo dicho anteriormente explica también por qué la IAP, a pesar de haber establecido vínculos con la EP, no estaba siendo puesta en práctica por muchos educadores populares que confiaban en ese entonces más en un enfoque positivista para sus investigaciones.

La razón por la cual lo pedagógico estuvo marginado por un tiempo dentro del discurso de la EP tiene que ver con el vínculo que se establecía entre escuela y pedagogía, y de allí el distanciamiento que tomaba la EP, al asumir la escuela como aparato de reproducción ideológica. Desde esta reflexión se admite que en la EP “no se ha planteado una posición crítica frente a los constructivismos, ni frente a otras propuestas pedagógicas contemporáneas, o las ha incorporado sin discusión” (Cendales, Torres; Posada 1996, 109-111).

Aunque entendemos el proceso de re-fundamentación por parte del CEEAL como un proceso coherente con la acción-reflexión, esto lleva a un interrogante de cara a la compleja posibilidad de regular qué discursos o prácticas entran o no dentro de la EP, dadas las circunstancias contextuales y las singularidades de cada proceso en el ámbito popular. Surge otro interrogante: ¿cómo y quién valida cuándo un proceso organizativo barrial está por fuera del paradigma de la EP?

Dentro de esta reacomodación de la dimensión pedagógica de la EP se hace alusión a su cercanía con la Pedagogía Crítica, como lugar común para fortalecer la construcción pedagógica; esto considerando que Freire es asumido como su figura central al igual que en la EP, es decir, tiene su origen en la perspectiva pedagógica crítica latinoamericana (Cendales, Torres; Posada 1996).

Aunque esta relación ha generado confusiones hasta el presente, ya que en algunos discursos no se reconoce el origen de la pedagogía crítica en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Es curioso que Freire esté llegando en muchas universidades latinoamericanas más por la lectura sajona de muchos de sus textos que por una lectura directa del autor. Y

eso debe servir como primer corolario en este evento, en el cual debemos deconstruir esa manera tan globalizadamente neoliberal de ser latinoamericanos a partir de mirar el euro-norte-americano. (Mejía 1999, 54).

Esto podría dar cuenta de una visión eurocentrista desde la cual muchos conocimientos en diferentes áreas han sido apropiados desde espacios e intelectuales académicos eurocéntricos (Lander 2000).

Si bien es cierto que la Pedagogía Crítica se alimenta de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, su génesis y presente aún permanecen vinculados al pensamiento freiriano, como lo admiten muchas de sus principales figuras (Giroux, Maclaren, Kincheloe). Al respecto, Kincheloe manifiesta su preocupación al ver que la Pedagogía Crítica devino en algo eminentemente norteamericano, apropiado por académicos blancos del norte, quienes terminaron usando el discurso del sur como propio.

Nos recuerda que se hace necesario reconocer con humildad el origen de esta perspectiva en Freire y en Latinoamérica, ya que “la pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticas no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande” (Kincheloe 2007, 11).

Brevemente, se puede decir que el proceso de refundamentación en la EP permitió que se pensara en mayor profundidad tanto la pedagogía como el aporte pedagógico de Freire. Impulsando de esta manera la reflexión sobre lo pedagógico desde lo discursivo a través de las publicaciones de la CEAAL (Revista *La Piragua*) o de Dimensión Educativa (Revista *Aportes*), desde las organizaciones que articulan la EP a sus procesos y desde la educación formal, al visibilizar la necesidad de fortalecer esta relación con la escuela formal.

De igual manera podemos decir que procesos como éste, y algunos de las personas involucradas activamente con el movimiento de la EP en Colombia, tienen muchos vínculos con la creación de dos programas de pregrado y una maestría con formación en la línea de Educación Popular dentro de la Universidad Pedagógica y la Universidad del Valle<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> La licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle, la Licenciatura y la Maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica, así como la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca son espacios que mantienen en vigencia este legado y que reafirman su vigencia y potencial desde una apuesta de diálogo entre academia y comunidades.

Sin embargo, la inclusión de la EP se hace en mayor medida desde la especificidad de estos programas. No se percibe una apertura institucional en Colombia que permita alimentar las licenciaturas desde la riqueza pedagógica que la EP ha construido. En muchas universidades colombianas, la EP ni siquiera es incluida como asignatura o como una corriente pedagógica, y puede notarse, en algunos casos, una estigmatización que la vincula con la izquierda y la reduce a un asunto de lucha de clases. Programas como la Cátedra Paulo Freire en varias Universidades colombianas han logrado ser acogidos con mayor apertura, actualizando la pertinencia del pensamiento de Freire en diversos espacios.

### **3.3. Una pedagogía para la transformación**

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica, radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar.

Freire

Se comparte, a continuación, una reflexión inicial desde la voz de una persona participante de los procesos de alfabetización crítica de Freire en Recife: “Quiero aprender a leer y escribir –dice un analfabeto de Recife— para dejar de ser la sombra de otros” (Freire 2002, 110).

En este texto se hace manifiesta la tensión entre el deseo de transformar el mundo, el de todos y/o el propio, frente a la sombra de otro que con su creación oprime y bloquea la posibilidad de ser. En ese sentido, se puede interpretar el encuentro de un lugar en el mundo que pasa por una mediación que permita actuar sobre él, sobre todo cuando el mundo moderno construye simbólica y concretamente la condición de analfabeta, en una otredad sometida bajo su sombra.

La relación de poder construida en la visión de mundo desarrollista moderno, le dice a este campesino de Recife que su comunicación con el mundo está condicionada en dos sentidos: uno, su analfabetismo no le permite entender el progreso y su inserción en él, y dos, su posibilidad de comunicar su propio como no operante desde sus “limitados” conocimientos. La sombra es el lugar del “ser y el estar” para quienes no están técnicamente cualificados en el proceso de la lecto-

escritura. En otras palabras, el lugar del letrado no fue instituido para él, de allí la potencia de la ruptura de Freire, *aprender a leer la palabra para leer el mundo*, es decir, construir una vía para que “dejemos de ser la sombra”. La liberación, entonces, pasa por problematizar este interrogante: ¿Por qué estoy siendo la sombra?

¿Qué me permite el aprender a leer y a escribir realmente? ¿Qué quiero leer y qué quiero escribir? ¿Puedo leer con otros y escribir con otros? ¿Quién escribe lo que voy a leer? ¿Quién leerá lo que voy a escribir? ¿Leen y escriben todos de la misma manera? ¿Si aprendo a leer y a escribir, cómo cambia eso mi relación con los que no aprendan? ¿Puedo escribir o leer lo que quiera? ¿De qué le sirve a mi mundo y a los otros lo que voy a leer y a escribir, es decir, cómo cambia este acto el mundo? ¿Qué va a pasar con la sombra cuando aprenda a leer y a escribir?

Se habla de las múltiples relaciones que se tejen en la lectura con el mundo y en las relaciones que se abren como posibilidad de escritura del mundo. Entonces, es necesario hacer las siguientes preguntas: ¿Cómo puede la propuesta pedagógica de la EP permitirle dejar de ser la sombra? ¿Cómo se forma para la transformación desde la EP?

### **3.3.1. La cultura, lugar de partida**

La cultura es concebida en Freire como resultado de la acción creadora del hombre, como “el incremento que el hombre hace al mundo que no fue construido por él. La cultura como resultado de su trabajo. De su esfuerzo creador y recreador” (Freire 2002a, 117).

Partir de la cultura en el proceso de formación, representa el reconocimiento básico que todo hombre y mujer merecen para establecer una relación. Retomando la cita de Freire, la cultura es el fruto de un esfuerzo de creación, un esfuerzo dentro de diversas cosmovisiones entendido desde el colectivo. El reconocimiento incluye a los ancestros, lo cual se asume en consonancia con la valoración de lo colectivo y comunitario popular que desde la EP se promueve, tanto en su construcción epistemológica como en su propuesta pedagógica. No hay que olvidar los círculos de cultura de Freire.

En este caso, ¿cómo sería posible establecer un proceso emancipador si no existe un reconocimiento de la visión de mundo del otro?

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en ‘bancarias’ o en una prédica en el desierto (Freire 1994, 116).

El conocimiento de la cultura de quien se encuentra en condición de exclusión implica, por un lado, incluir en el proceso formativo la construcción de sentidos de los excluidos, recordando a Jesús Martín-Barbero, la cultura, “es la búsqueda colectiva del sentido de la vida” (Barbero 2009: ). Asumir el proceso de formación desde la postura monocultural que ha pretendido homogeneizar las prácticas educativas bajo un régimen único hace parte de la educación bancaria que la EP rechaza. La práctica pedagógica debe incluir entonces la comprensión y el diálogo con los sentidos de vida que hacen parte de la realidad de las comunidades o grupos marginados que, a su vez, constituyen el proceso de formación desde esta visión.

En consecuencia, el reconocimiento de la cultura aparece vinculado a su construcción a través del tiempo, es decir, la historia en su potencia liberadora que desde la historiografía dominante ha ocultado el lugar de las clases populares. Las clases populares, como ha sucedido igualmente con las poblaciones afro e indígenas, han sido objetos de la historiografía.

El reconocimiento de la cultura implica, desde la EP, asumir, además, el papel de sujetos históricos, en términos del lugar individual y colectivo en esta sociedad, pero también desde la posibilidad de participar en la escritura de la historia desde procesos investigativos articulados a la Educación Popular, como la sistematización (Jara 2010) y la recuperación colectiva de la historia. Este último tenía dos propósitos centrales: uno era acercar a los sujetos en calidad de actores sociales al entendimiento de su historicidad y el otro “señalaba la necesidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de las comunidades para interpretar e interpelar su historia” (Torres, Cendales y Peresson 1992, 34 citado en Cuevas 2013)

En la formación que se ha defendido desde el modelo globalizante neoliberal —Freire le llamaría *posmodernidad conservadora* en oposición a la *posmodernidad progresista*— cuyas políticas globales son dictadas por organismos internacionales y que responden, en mayor medida, a orientaciones económicas

dentro del mercado de la educación, se pueden reconocer claramente prácticas que no consideran la cultura particular de los sujetos.

Es común atestiguar que ni sus saberes ni sus historias son tenidos en cuenta, no existe participación desde lo propio en el proceso educativo y se espera adaptación. Solo basta considerar cómo los ciclos de relacionamiento (producción) agrario no son tenidos en cuenta en las prácticas escolares, generando rupturas culturales. Al igual que se realiza la implementación de pruebas estandarizadas que, en escala industrial, son distribuidas por igual, para luego ser evaluadas y usadas a favor o en contra, en el marco de un sistema de compensación educativo resultante en recursos económicos.

El carácter emancipador de la EP está, en definitiva, ligado al lugar, la cultura, como principio dentro de los procesos de formación a todo nivel. Desde allí, se hace importante preguntar, dentro del campo de la EP, ¿en qué forma los procesos con comunidades afros o indígenas, por ejemplo, han contribuido a repensar las prácticas pedagógicas? ¿Cómo está siendo considerada la etnicidad en procesos de EP?<sup>74</sup>

Paulo Freire encontró mayor preocupación en la relación entre cultura y etnicidad después de su experiencia en África. Y, como parte de este viaje, puede colegirse una influencia del pensamiento fanoniano en su obra. Cuando dice en *Pedagogía de la Autonomía* (2006) “mi punto de vista es el de los condenados de la tierra”, ya existe un hilo conector con la opresión colonial del mundo africano. Y desde ese lugar se reitera la necesidad de respetar la visión de mundo del otro y asumir la cultura como punto de partida en el acto pedagógico de formación.

Como se mencionó anteriormente, la lectura crítica en esa relación de cultura y dominación en la historia colonial representa esa sombra de la que hablaba el campesino de Recife. En este caso, la sombra del opresor colonizador que desea borrar la cultura propia incluyendo sus propias formas de leer y escribir el mundo.

Esta confluencia entre las estructuras colonizadoras y el avasallamiento cultural con los procesos de alfabetización crítica, la lectura de la realidad y la dialéctica entre el texto y el contexto, permite observar una reflexión frente a los pueblos originarios afros e indígenas del mundo. Dentro de la estrategia colonial,

---

<sup>74</sup> Existen algunos artículos que desde la temática de la interculturalidad han tocado esta discusión. En la publicación del CEEAL, *La Piragua*, se puede encontrar un artículo en la N° 15 de 1999, otro en la 23 de 2006, otro en la 37 de 2012, así como dos artículos en la 40. Sin embargo, sería importante profundizar esta reflexión un poco más desde el pensamiento cosmogónico propio de las comunidades.

asunto ampliamente discutido, se regulaba la prohibición de prácticas culturales, espirituales y el uso de la lengua como dispositivos de control socio-culturales que permitían mayor subyugación del colonizado.

Las lenguas nativas han estado entonces construidas como pertenecientes a culturas inferiores en una geopolítica lingüística evidente, y en un amplia cosificación desde la academia, donde aún hoy se les nombra como lenguas ágrafas. Este último calificativo, de no poseer escritura, ha generado una etiqueta de analfabetismo dentro de estas poblaciones, lo que lleva a plantear dos preguntas: ¿Se le puede llamar analfabeta a alguien porque no escribe una segunda lengua? ¿El no uso de los códigos alfabéticos occidentales significa acaso que estos pueblos no tengan unas escrituras y por ende formas de leer el mundo particular?

Existen trabajos desde áreas como la interculturalidad, donde se puede evidenciar, desde procesos educativos con comunidades nativas, la revitalización cultural y el reconocimiento de las escrituras propias como lenguajes de comunicación con el mundo (Agudelo 2008). Pero, lamentablemente, lo que ha alimentado el olvido de lo propio, como el caso de otras escrituras y otras formas de leer la realidad, ha sido en gran medida el aparato educativo formal que configura subjetividades y líneas de pensamiento que continúan alimentando la idea de un salvaje frente un civilizado. Los medios de comunicación, revistas y cartillas, desarrollados al interior de las CEB reflejan un interés en los lenguajes barriales (Ver Imagen 4).

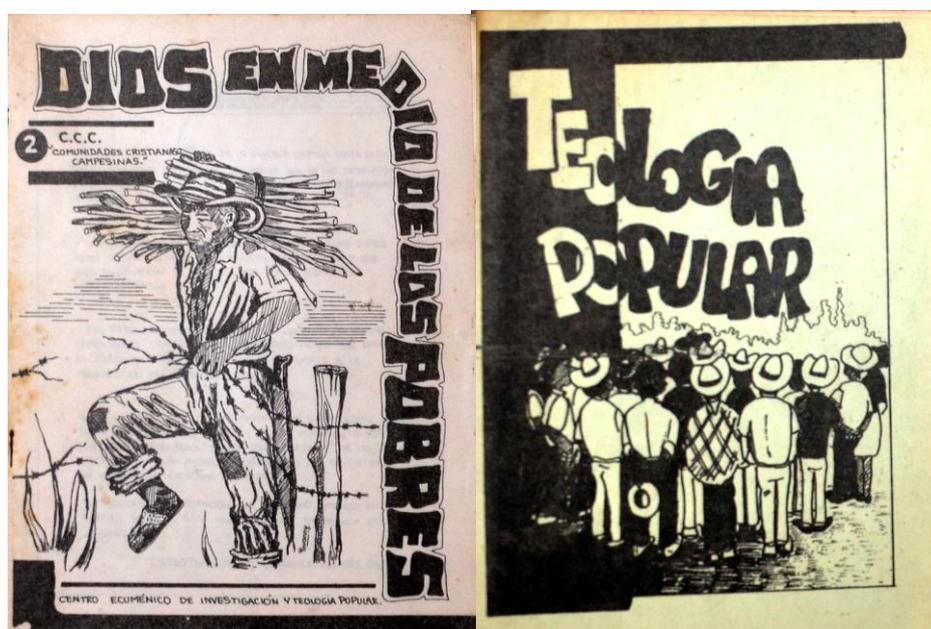


Imagen 4. Portadas de cartillas. Archivo Centro Ecuménico de Investigación y Teología Popular

Sin embargo, algo que se ha resaltado desde la EP, es el valor y necesidad de comprender los lenguajes de la cultura popular: la música, el canto, los juegos y las narrativas culturales, entre otros. Freire expresa que estas contienen “las formas de resistencias de las clases populares” (Freire 2001, 55). Aunque el educador mexicano Carlos Núñez comparte esta visión, y reconoce lo que él nombra la “cultura del Pueblo” como un lugar de resistencia, advierte que también tiene contradicciones, un amalgama de valores históricos provenientes de los sectores populares con unos “antivalores impuestos” históricamente por el sistema de dominación (Núñez 1985, 115).<sup>75</sup>

Desde la propuesta metodológica de la EP, además de los fundantes círculos de cultura, se halla la inclusión de los saberes populares desde el “diálogo de saberes” que reconoce la diferencia cultural y el acumulado de saberes que entran en relación en el proceso educativo. La noción de “diálogo de saberes” viene a ser reelaborada desde Brunner y su concepto de “Diálogo Cultural”, para nombrarse como “Negociación Cultural”.

La negociación cultural busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado y las del saber común y los saberes propios de las actuaciones derivadas de éstos, así como en las capacidades cognitivas, afectivas, valorativas y prácticas que se construyen. (Mejía 2011, 132)

Freire<sup>76</sup> (1976), en su experiencia en África, durante una conferencia en Sao Tome, recuerda que la educación impuesta por la colonia tenía como propósito central “la desafricanización del Africano”, y siguiendo a Fanón nos dice que el proceso de asimilación para el colonizado buscaba construir “negros de alma blanca” (Freire 2000, 19-23). Desde esta mirada renovada también no diría que “además del color de la piel, de la diferenciación sexual, existe también el color de la ideología” (Freire 1992, 149).

El dialogo con África trae en Freire la inclusión, a su lectura cultural y política, la noción de raza. Aunque en él ya existía, de alguna manera, un precedente

---

<sup>75</sup> En *Educación para transformar, transformar para educar* (1985), Núñez desarrolló un trabajo más detallado de la experiencia con la cultura popular desde categorías como formas y códigos del lenguaje popular.

<sup>76</sup> Ver también *Pedagogía de la esperanza* (1992), donde se amplía el dialogo freiriano, por un lado, con la experiencia colonial en África desde su trabajo en ese continente. A su vez, en este libro se establecen diálogos con la cultura desde el respeto, la resistencia, el lenguaje.

establecido desde el diálogo temprano con Franz Fanón y, como menciona Catherine Walsh (2012), es profundizado en textos como *Pedagogía de la esperanza*<sup>77</sup>.

Esta mirada Walsh (2009, 2012) se interesa en destacar los aportes que Fanón le hizo al pensamiento freiriano desde su análisis. Y a continuación se destacan dos ideas importantes, una pedagógica y una ontológica:

- Freire le da centralidad al “acto de conocer la realidad para transformarla”. En Fanón la opresión reside en la colonización y por ende su apuesta es por la descolonización. Su aporte pedagógico nos dice que para descolonizarse se requiere desaprender todo aquello que lleva a la opresión, esto con el propósito de reaprender a ser libres.
- Freire ve la humanización como posibilidad para completar al ser. Sin embargo, Freire no considera el proceso de racialización sobre la corporeidad. Mientras Freire ve como problema lo inacabado del proceso de colonización, para Fanón el proceso de humanización exige la descolonización, tomando como consideración central la opresión racial en la condición deshumanizante (Walsh 2009; 2012).<sup>78</sup>

Algo interesante en el planteamiento de Walsh es la recepción que Freire hace de Fanón en sus elaboraciones tempranas, donde el marco de análisis marxista es el que le sirve para tomar la condición de *damné* que Freire incluye en su trabajo. En este sentido, ¿la sobre determinación de la categoría de clase le impidió a Freire ver la complejidad del contexto colonial del que Fanón hablaba? ¿La adaptación que Freire hizo de la noción de condenados de la tierra se encerró en el universo de las clases populares?

Aunque Freire demostró su capacidad de repensarse y de dialogar con sus críticos hasta el final (probablemente hoy tendría nuevas elaboraciones en este sentido de estar vivo), cabe otra pregunta: ¿ha logrado la EP integrar este análisis

---

<sup>77</sup> En este texto, Walsh resalta el cambio en Freire. Él “pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujer oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización, y a la relación opresores–oprimidos, colonizador–colonizado, colonialismo-(no) existencia” (2012, 40).

<sup>78</sup> Desde al análisis de Walsh (2009), también es posible destacar algunas confluencias en ambos: humanizarse requiere de la conciencia, la posibilidad de existencia y de accionar en contra de aquello que niegue la vida; la humanización y liberación individual estará vinculada a la social-colectiva; tanto el proceso de deshumanización como el de humanización poseen condiciones históricas particulares.

dentro de sus prácticas y discursos como para establecer diálogos con las organizaciones y movimientos afro e indígenas de una manera significativa? ¿Acaso ya se está dando esta relación dialéctica, o en palabras de Freire, se está siendo poco dialéctico en las prácticas de este tipo?

Aquí el llamado a entender que lo que vehiculiza una ideología del sometimiento y control no podría llevarnos a lo opuesto, que “la pedagogía del colonizador no pueda ser una pedagogía para la liberación del colonizado. Sería una ingenuidad” (Freire 2007, 20). En ese sentido, Freire nos resalta la importancia de construir una educación propia para la liberación. Aunque se puede decir que el contexto africano evidenciaba la reciente presencia de los colonizadores de una forma más aguda que en contextos latinoamericanos, la reflexión sobre la cultura y la dominación colonial es de vital importancia, y quizá no tan ampliamente asumida desde algunos círculos de la Educación Popular.

El lugar de la cultura y sus múltiples articulaciones, exige entonces desde la EP y su esencia liberadora, reexaminar desde la reflexión pedagógico-política —en circulación dialéctica con las prácticas— la forma en la que estamos leyendo la cultura en la relación pedagógica. El proceso de lectura y conciencia crítica es bidireccional en tanto cubre el proceso de aprendizaje como también los principios que le guían.

Desde el pensamiento freiriano la reflexión pedagógica presupone que la relación con la realidad involucra un conocimiento sobre ella que se da primero a través de la conciencia sobre esta realidad. Es decir, el reconocimiento de la realidad implica un proceso de toma de conciencia, y luego una “concientización”, el paso siguiente de la conciencia crítica. Esta lectura del mundo en relación dialéctica con la lectura de la palabra genera un cambio en el entendimiento de la realidad.

Esta elaboración temprana de concientización sería cuestionada luego desde diversos lugares<sup>79</sup>. El propio Freire reconocería en diferentes momentos algo de ingenuidad en su elaboración, ya que desde esa primera idea de concientización el proceso de conciencia crítica de la realidad implicaba la transformación de la misma. En su texto *Pedagogía de la esperanza* aclara: “La concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica

---

<sup>79</sup> Ver German Merino, revista Aportes N° 41 (1994) y 58 (2005).

de transformación de la realidad” (Freire 1992, 99). La ruptura de esta relación, el entendimiento de la concientización como antecedente de la transformación implicaban que “el educador y el acto educativo quedaban por fuera de la lucha” (Jara 1981, 6). Es decir, la educación se despolitizaba.

En una circulación pedagógica desde la superación de ese límite, la EP asume la idea de una concientización,<sup>80</sup> que se completa cuando dialoga con la práctica política de transformar la realidad y deviene en una educación como práctica libertaria. Una educación que restablece el vínculo del sujeto con su mundo-realidad desde una lectura crítica. Esta conexión con su realidad implica el reconocimiento de su cultura e historia personal y colectiva. Esto le permite verse tejido socialmente. Allí cobra sentido el conocimiento del mundo, que se da en relación con otros, como práctica social y cultural. Es decir, el proceso de conocer es una praxis pedagógica que involucra mucho más que la razón.

La centralidad del diálogo en el acto pedagógico está cargada de significado político. Le dice al sistema de opresión que no puede existir la democracia sin el diálogo, y le ofrece la palabra a quienes les ha sido negada en todas sus dimensiones (lectura, escritura y participación).

De esta forma, desafía al monólogo del poder, develando las voces que silencia: “El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergida y en condiciones de inferioridad” (Cendales y Mariño 2009, 27). La relación dialógica potencia la identidad propia. Estos educadores populares señalan que el poder se visibiliza ya como un conjunto de relaciones. No es solo el poder encerrado en un lugar único como el Estado.

¿Cuáles son algunas implicaciones de esta mirada en procesos de formación?

- El educador asume como acto pedagógico primario el conocimiento de la realidad socio-cultural del educando y su lugar de saber.

---

<sup>80</sup> “El proceso pedagógico que busca dar al ser humano una oportunidad de descubrirse a través de la reflexión sobre su existencia (...) es el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, un ir más allá de la (...) fase espontánea de la aprehensión hasta llegar a una fase crítica, en la cual la realidad se torne un objeto cognoscible y se asuma una posición epistemológica buscando conocer” (Gadotti y Torres 2001, 723-724).

- Los procesos pedagógicos contemplan las experiencias de relacionamiento donde los educandos ejercen una praxis autónoma guiada por su lugar en el mundo.
- El énfasis es de raíz en tanto se busca que la lectura del mundo parta de lo propio (cultura –historia), una lectura que lleva la reflexión sobre sí como al reconocimiento de una subjetividad colectiva desde lo histórico. (La biografía del sujeto y su lugar). En palabras de Freire: “Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los “condenados de la tierra”, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen” (Freire 1994, 2).
- La lectura de la realidad implica una denuncia sobre la misma que rompe con la cultura del silencio, para accionar la búsqueda de alternativas.
- Al ser una pedagogía del oprimido “no para”, el sujeto es participante de su proceso de aprendizaje y asume así un compromiso con su transformación.
- La educación entendida como política exige traspasar los muros y las palabras que limitan el aprendizaje vacío y anclar el proceso formativo a la realidad concreta con fines de transformación. Esto implica un compromiso ético con el mundo.
- La dialéctica entre la lectura de la palabra y el mundo es la conexión entre el texto y el contexto, lo cual implica otra relación con los espacios de aprendizaje y con las herramientas didácticas que se vinculan en ellos.
- Postura epistemológica: La construcción colectiva de conocimiento permite romper las jerarquías de control y distribución del mismo, conocimiento-poder. Además, no reconoce un espacio particular como el espacio para aprender (escuela/mente), Establece una ruptura con los espacios

escolarizados como los “lugares únicos del conocimiento” y ruptura con la centralidad de la racionalidad

- Más que en los libros, el conocimiento se construye desde la cotidianeidad, las experiencias personales y colectivas, lo simbólico-cultural de cada ser y cada espacio.
- El énfasis que la educación bancaria hace en la individualización del conocimiento y el juego de poder, materializado en formaciones fragmentarias como “la competitividad”, es trascendido por la importancia que cobra el diálogo con los otros y el mundo para darle sentido al conocimiento.
- Formar desde la praxis la comunión entre reflexión y acción implica romper con las incoherencias entre conocimiento y realidad, educador y práctica pedagógica, y exige una postura ética que va más allá de la relación con el conocimiento.

### **3.3.2. La palabra que transforma**

Freire redimensiona la noción de diálogo y la cubre de ética al hablar de la palabra verdadera (Freire 1994) como indisoluble simbiosis de acción y reflexión. Y desde esta reflexión nos deja una enseñanza atemporal cuando nos señala que si la palabra verdadera se dicotomiza y se despoja de la acción termina convertida en palabrería, en el hoy, demagogia politiquera de muchos líderes apropiados por el mercado o vedettes académicos cuyas palabras, incluso las escritas, están vacías de acción política. En el caso opuesto, nos recuerda Freire, si es despojada de su reflexión se convierte en activismo.

La historia de lucha social en América Latina tiene ejemplos de esta lección y en el mundo académico se evidencia este activismo en un *modus operandi* en el que la acción está llena de publicaciones sin reflexión real sobre el mundo de la realidad. Grandes elucubraciones escritas de forma compleja, para ser privadamente compartidas desde el ego académico, parecieran fruto de la reflexión pero en realidad es un accionar sin reflexión porque no está anclado en la vida y termina siendo producto del impulso de un mercado educativo, en esa dirección Freire afirma

El conocimiento es un proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Pero en el momento en que yo dicotomizo, el conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es a apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y transferirlo a quienes no saben. Este es el caso de las universidades, que son casas de transferencia de conocimiento [...]. (Freire 1985, 26-27)

En consecuencia, solo es posible entonces usar la palabra como praxis si el propósito es la transformación. Es un clamor a la coherencia con la vida y con el acto de educar. Esta dialéctica de la coherencia interroga el paradigma educativo moderno que promueve la adaptación a través de la educación bancaria, al despojar de contexto y de participación a los sujetos en su propia formación.

### **3.3.3. Subjetividad y transformación**

Si bien Freire establece una crítica al adoctrinamiento que se promueve desde un educación bancaria que nos hace simplemente sujetos de adaptación e ingenuos lectores de palabras sin contexto, su mayor aporte no está en denunciar este sistema opresión, sino en su utopía por construir una pedagogía para la transformación. Es decir, está pensando en procesos de formación de subjetividades

La lectura clasista de la EP enfatizaba la necesidad de transformar las condiciones históricas, lo que acogía como protagonista un sujeto histórico producto de la conciencia crítica. Entender la transformación de la realidad desde el sujeto histórico exige aclarar la noción de sujeto desde este paradigma, José Rebellato (1988) establece, desde la EP, una distinción, tomando como escenario el movimiento popular:

Los movimientos populares no son sujetos históricos por puras razones objetivas, es decir, por el hecho estructural de ser explotados económicamente, sino que se constituyen en tales a través de un proceso de lucha, de maduración y autoeducación. En este sentido, el pueblo hace al pueblo, se constituye en sujeto de iniciativa histórica (Rebellato 1988, 107).

En esa medida, el sujeto social —individual o colectivo— se construye históricamente. La EP participa de la construcción de estos procesos y el sujeto deviene producto del proyecto pedagógico, en consonancia con el propósito político de transformación. El educador popular mexicano Cuauhtémoc López da testimonio de esto:

[...] considero que haber aportado a la construcción de sujetos (individuales y colectivos) en diversos campos de la acción social (mujeres, campesinos, indígenas, ecología, salud,) y política (...) ha sido el principal aporte de la educación popular a los procesos de transición política y social de nuestros países en los últimos cuarenta años. Y aún queda mucho por hacer en este sentido” (López 2004, 21).

La propuesta pedagógica y de formación que tiene la EP involucra, como todo proyecto educativo, la constitución de subjetividades. Alfonso Torres aclara la categoría de subjetividad al referirla como un proceso continuo y dinámico, un espacio sin límites que “además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión donde se expresa lo incierto, lo nuevo, lo posible y lo utópico” (Torres 2007, 102).

Desde la EP, el horizonte de constitución de estas subjetividades se ubica en una propuesta pedagógica emancipadora que busca promover en cada persona que participa del proceso, un conocimiento relacional entre su lugar y el mundo, de manera tal que asuma la transformación como proyecto personal y colectivo. Por lo tanto, si dentro del proceso de formación, en la constitución de subjetividades, el punto de partida es el lugar propio, la cultura, en consecuencia, el proceso pedagógico se traduce en práctica cultural (Giroux) en la medida en que debe pasar por el lugar de la cultura. Ese pluriverso donde se encuentran los lenguajes simbólicos, los sentidos colectivos y las cosmogonías que orientan la vida cotidiana.

Esto implica entonces asumir la cultura como centralidad en la construcción de procesos de formación, y desde este lugar construir prácticas y reflexiones situadas que logren consolidar “la construcción de sujetos y de procesos donde estos ejerzan sus poderes sociales y políticos (...) en las que se forman y se desarrollan nuevas subjetividades críticas” (Ghiso 2005, 44-45). La búsqueda de la transformación desde la experiencia de formación en la EP articula la constitución de subjetividades con el pluriverso cultural.

### **3.4. Conocimiento y transformación**

En la construcción de subjetividades liberadas, a través de esta propuesta educativa, la relación con el conocimiento implica entonces la búsqueda de la transformación, nunca lo contrario. En esta perspectiva no se espera el conocimiento

como dominación (Núñez 2005, 44-45) sino que se le hagan las siguientes preguntas: ¿para qué fines, para quién, desde dónde, cómo se construye?

El conocimiento que aflora de la praxis con la realidad tiene un fin emancipador. Freire (2001) dice que vinimos para transformar el mundo y no para adaptarnos a él. La formación para la transformación implica la constitución de unas subjetividades que establezcan otro orden de relaciones con el conocimiento, con la educación, con el aprendizaje, con la realidad, con el otro y consigo mismo. Cuauhtémoc lo reitera al compartir su experiencia: “La formación del sujeto nos incluyó a nosotros mismos, no podía ser de otra manera, la implicación a flor de piel. No sólo en términos de los individuos, sino de nuestras propias formas de organización e identidades colectivas” (Cuauhtémoc 2004, 40).

La formación y el aprendizaje no están mediados por la transferencia de conocimientos, la reconfiguración reclama que el formador construya las rutas de posibilidad para que el encuentro con el aprendizaje se haga realidad, como lo expresa Cuauhtémoc, en testimonio del pensamiento freiriano, que la enseñanza no está mediada por la función de uno u otro, el aprendizaje está de cada lado, “Aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire 2006, 25) lo cual es liberador —y problemático para el sistema educativo— e implica reconocimiento, participación y diálogo desde la palabra verdadera.

La postura ética de Freire iniciaba por su esperanza en mujeres y hombres, eso solo explica lo mucho que creía en sí mismo hasta el punto de hablar de la utopía, del sueño y del amor en lugares donde nadie se había atrevido a hacerlo. El compromiso con los excluidos nunca estuvo cerrado, a pesar de que sus puertos de anclaje lo hubieran hecho permanecer en un lado por más tiempo que en otro. Su compromiso y esperanza, por el contrario, crecieron, mientras defendía los sueños luchaba contra los enemigos de la utopía. No esperaba ser seguido. Pedía no ser repetido. Esperaba ser reinventado. La creatividad, el recuperar la capacidad de soñar y vernos como creadores es un mensaje central que debe estar pensado en los procesos de formación con mayor claridad. Su legado supera lo que pueda estar escrito, y, aun así, el pensamiento latinoamericano no puede negarle su lugar. Aunque la deuda permanece para quienes queremos construir otra educación.

### 3.4.1. Divergencia con la academia

Nuestra Gente propone una formación de sujetos “artistas para la vida”, que no está inscrita dentro de la misma ruta que la academia concibe, como se analizará en el Capítulo 4. En Nuestra Gente la formación no es fragmentaria como hegemónicamente ha sido asumida sino como un espacio en donde se disputa otro lugar de enunciación y otras prácticas formativas. El director de Nuestra Gente habla de esta tensión y plantea que se encuentran en situación de “Divergencia con la Universidad”, lo cual puede constatarse desde los diálogos establecidos con miembros de la organización que han formado tanto en la Universidad y que constituyen un importante porcentaje de su grupo base.

En comunicación vía email, al hablar sobre esta tensión entre organizaciones y academia, uno de los miembros del equipo vital respondió lo siguiente:

Nuestra gente en sus prácticas ha mantenido una relación abierta con la academia, resaltar de la academia los factores que estructuran y aportan a sus procesos es importante pero también ha sido una organización que pone su punto de vista sobre temas y aprendizajes que durante su trasegar ha obtenido. Cabe preguntar por qué una organización como Nuestra Gente encuentra más interlocución con unos espacios académicos y menos con otros, pienso que esta relación esta mediada por el poder y la cercanía que haya entre los integrantes de ambas. La consideración de que en los barrios y en estas organizaciones la formación y al investigación es empírica genera un estigma que es tomado y puesto como verdad en el mundo académico, esto anula la posibilidad de dialogo porque pone los saberes de la organización en la duda del empirismo y los saberes de la academia en el punto de la razón y la verdad. Esto también dificulta la gestión de recursos porque los proyectos están mediados por evaluaciones desde los discursos hegemónicos del arte y esto genera la invisibilización de otros lenguajes y prácticas que para nosotros son arte y se han generado con el esfuerzo de años de investigación e interacción con las comunidades. (E-mail de Mónica Rojas, febrero de 2014).

Este posicionamiento evidencia una divergencia desde la formación artística que se encuentra localizada en una formación aun caracterizada por referentes eurocéntricos y por la constitución de una subjetividad que no hace una lectura crítica del contexto que envuelve su realidad. Una práctica artística e individualista alejada “intelectualmente” de un bien colectivo y que pocas veces parece promover la transformación de las realidades socioculturales de los sectores populares; esta formación fragmentaria puede entrar en conflicto con la ya existente constitución de

seres vinculados a procesos comunitarios, así lo manifiesta Vanessa Castañeda una formadora y miembro de Nuestra Gente que vive esta tensión en su presente:

es que yo siento que aquí en este proceso Nuestra Gente me atrapa más y yo pues en lo personal, en la universidad yo siento a veces que no soy yo, se pierde el sujeto que soy acá, si me entiende por qué uno lastimosamente está rodeado de esas personas que te contagian del ego de marcar primero uff más que por el conocimiento el intelectualismo. (Entrevista, Vanessa Castañeda, marzo 18 de 2014).

La forma en la cual el proceso formativo se asume desde la academia construye una separación entre el sujeto que hace parte del tejido colectivo y comunitario al no reconocer este lugar de anclaje y sentido dentro de los procesos pedagógicos. De igual manera, la ruptura epistemológica se establece desde la circulación de un conocimiento intelectualizado etéreamente mientras la vivencia cultural se deja de lado, esta tensión tiene hoy el vacío del reconocimiento de saberes, prácticas y subjetividades que se juegan la vida construyendo procesos de formación para la vida enraizados culturalmente como lo hace Nuestra Gente y otras organizaciones de base en Latinoamérica.

Precisamente desde la perspectiva pedagógica latinoamericana Freire ha insistido en lo vital de los saberes situados culturalmente “el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo” (Freire 1992, 111). Es precisamente la trascendencia que posee el pensarse el mundo desde la raíz cultural lo que le da a estos procesos de formación la posibilidad de desarrollar un conocimiento con potencial transformador. En esa medida, se están construyendo procesos pedagógicos de carácter decolonizador desde donde se construye el mundo con la centralidad cultural comunitaria por oposición a los procesos formativos que se presentan en espacios donde el referente eurocéntrico deja sin suelo la formación. En consecuencia, existe una denuncia angustiante desde colectivos como Nuestra Gente de cara al encierro que perciben en la academia y a su corto alcance en el diálogo con las realidades barriales de esta ciudad, persiste una deuda vital desde la Universidad que solo puede ser saldada con el deseo real de red-tejer con estas comunidades y experiencias organizativas.

### 3.4.2. Lo pedagógico en la Educación Popular

Se considera que entender lo pedagógico en la EP parte por recordar que su historicidad está vinculada a los “condenados de la tierra” y a la construcción de un proyecto político-pedagógico que no ha sido concebido dentro de los contextos de la escolarización.

Aunque desde el discurso de origen de la década anterior de la EP, este paradigma emancipador estaba estrechamente articulado a las organizaciones de base, donde los sujetos populares eran los pobladores barriales, los obreros y campesinos. Alfonso Torres distingue cinco momentos en la historia de la Educación Popular:

1. La generación y desarrollo de la pedagogía liberadora de Paulo Freire (los sesenta y comienzos de los setenta);
2. La emergencia del discurso fundacional de la EP (desde mediados de los setenta hasta mediados de los ochenta);
3. La renovación del discurso fundacional de la EP desde su reconocimiento de la historia y la cultura de los sectores populares (segunda mitad de los ochenta, inicios de los noventa);
4. La llamada refundamentación de la EP (década de los noventa);
5. La reactivación de la EP en el contexto de los nuevos movimientos populares (fines de los noventa y primera década del siglo XXI) (2010, 10).

Por lo tanto, su construcción teórico-conceptual se encuentra cimentada en la relación directa con sus prácticas en barrios, veredas y espacios no institucionalizados, en su mayor parte. Por contraste, cuando se habla de otros paradigmas educativos, se ubica una construcción teórica en el tiempo que emite elaboraciones que se han construido frecuentemente desde los discursos académicos, en diálogo con los procesos de escolarización, o más bien con estos últimos como lugares de aterrizaje de dichas teorizaciones del mundo académico, que en muchas ocasiones riñen con la realidad del mundo de la escuela, ni mencionar con el mundo del oprimido.

Por lo tanto, más que ofrecer en un párrafo la noción legitimada de “pedagogía” para la EP, se ampliará la discusión a partir de las visiones de educadores populares latinoamericanos y luego en forma más amplia, desde una “pedagogía para la transformación”.

En Latinoamérica, la EP es reconocida como una corriente pedagógica (Jara 2010; Torres 2012) que tiene sus propias prácticas y saberes educativos (Mejía 2009) que le otorgan identidad frente a otras perspectivas educativas. Torres (2012) habla

de la EP igualmente como movimiento educativo por la misión que ha tenido de enriquecer, fortalecer e inspirar diversidad de organizaciones de base, civiles y sociales que están en consonancia con sus postulados político-pedagógicos (Torres 2012, 37). Este carácter político pedagógico, reconocido ampliamente en su identidad, está marcado por la realidad social y política latinoamericana, de allí su valor, pues se moldea en el caldero de la historia de esta región y se afirma en una praxis situada<sup>81</sup>.

Por su parte, el investigador y educador popular Alfredo Ghiso (2009) habla de la EP como una “propuesta pedagógica, política y cultural” de América Latina. Nos recuerda que la Educación Popular, a diferencia de otras propuestas, como la pedagogía social, el desarrollo comunitario o la animación sociocultural, no nace de un enfoque socio democrático, ya que surge en el seno de la exclusión y la desigualdad social con el propósito de confrontar las estructuras que condicionan la opresión (2009).

Considerando que en la década del 80 se da realmente la etapa de florecimiento de la EP, quisiera agregar a lo anterior una lectura de época desde el educador popular chileno García Huidobro, que, más que una definición conceptual de la EP, brinda una descripción fresca de quienes experimentaron desde este movimiento el surgimiento de otras relaciones con lo político, lo educativo y lo cultural sin perder el vínculo con la vida:

se hace ver la realidad de un nuevo paradigma en la educación en la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) La forma de proceder es normalmente grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros (...) Se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada

---

<sup>81</sup> Síntesis de los elementos constitutivos de esta praxis, realizada por Alfonso Torres (2007), quien sugiere un núcleo común: una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (Torres 2007, 14)

vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción (...) en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del termino [...] Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación (García Huidobro 1980, 8).

Esta descripción más que dar claridad conceptual, es una narrativa cercana que permite visualizar un paisaje lleno de vida, una descripción en la que García Huidobro nos comparte la propuesta pedagógica de la EP sin necesidad de mencionar un autor o protagonista, sus palabras integran un mundo de relaciones desde lo que llama “un nuevo paradigma de educación en la región”.

### **3.4.3 La educación popular como saber-tejer comunitario**

En las anteriores páginas se consideró el carácter heterogéneo de la Educación Popular y se recordó cómo el Educador Popular Joa Pinto precisaba que el significado de ésta depende de los sentidos construidos en diversos contextos — barriales en el caso de Nuestra Gente— y desde prácticas particulares. Se precisó, además, que la diversidad de entendimientos y prácticas contextuales son los que han permitido enriquecer el campo de la EP. Desde allí encontramos precisamente algunos de los sentidos que le han dado vida a la EP en Medellín y que pueden ser evidenciados abiertamente en organizaciones como Con-Vivamos y CLEBA o tener sentidos y reconfiguraciones con diversos coloridos desde las prácticas pedagógicas y culturales como sucede con organizaciones como Nuestra Gente.

De tal forma en la experiencia de Nuestra Gente se ubica una tendencia con rasgos que se reflejan en algunas de sus prácticas pero no son necesariamente enunciadas en sus discursos. La Teología de la Liberación ha sido preponderante en la génesis de esta organización, el lugar de Freire y del Teatro del Oprimido son lugares que inspiran su trabajo. En este capítulo, como se ha visto, su experiencia organizativa y comunitaria persigue desde los ámbitos pedagógico, político y ético una práctica constante de un saber-tejer desde una dialéctica comunitaria.

Este saber-tejer se expresa en el respeto a la cultura y la historia del otro; la indagación por la memoria colectiva y su socialización desde el teatro comunitario; dos procesos de sistematización desde sus experiencias: la primera con la

capacitación del Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos y la segunda con la práctica constante del diálogo de saberes; el reconocimiento de la cultura como anclaje para los aprendizajes: su postura de humanización a través del arte y su compromiso con la transformación desde lo comunitario y desde el accionar político-cultural en red.

Aura Castro de la Corporación Con-Vivamos plantea igualmente que las organizaciones comunitarias en Medellín tienen una dinámica de interacción con “las comunidades desde una pedagogía de educación popular, entendida como la construcción conjunta de espacios formativos donde, en una actitud permanente de democratización del saber, la comunidad genera consciencia crítica, que posibilite la transformación y el mejoramiento de sus condiciones de vida” (Castro 2011, 6). Desde estas organizaciones se establece una práctica educativa popular que las distingue por su énfasis en lo comunitario y en construir procesos de formación que aunque buscan desarrollar el pensamiento colectivo, parten del reconocimiento de cada ser consigo mismo y con su propia transformación.

## Capítulo 4

### Nuestra Gente: sentidos red-tejidos desde lo pedagógico y lo comunitario

Somos herederos de todas nuestras tradiciones. De los quipus, de las luchas revolucionarias del mundo, de las experiencias nacionales, de nuestros viejos, de nuestros cantos, de nuestras voces y también de nuestros silencios. Eso es la Cultura Viva, esos son los puntos de cultura. No nacieron en Brasil, nacieron mucho antes. Esta nueva lucha es tan revolucionaria o más, ya que habla por nuestras tradiciones, por nuestros corazones, por nuestra identidad, y depende de América Latina construir una nueva sociedad.

Celio Turino

La reiterada búsqueda latinoamericana por construir un pensamiento propio frente a la institucionalización de un pensar eurocéntrico se concreta en dos preocupaciones centrales en este trabajo. Por un lado cómo esta búsqueda cuestiona la tendencia de la educación superior interesada en la constitución de subjetividades que hagan parte de *formaciones fragmentarias* como parte de un impulso moderno para mercantilizar diversos ámbitos de la vida. Por el otro, este proceso visibiliza otras prácticas que afectan a las intenciones eurocentradas. En Abya Ayala se han generado luchas y construcciones desde pensamientos ancestrales por ejemplo, el indígena y el afro y como parte de un proyecto político-educativo aparece la Teología de la Liberación en Latinoamérica. En su contribución liberadora confluyen los pensamientos Freiriano y Marxista, tejidos que se entrelazan con la aparición de la Educación Popular como paradigma pedagógico latinoamericano que presenta una alternativa frente a la formación fragmentaria.



Fotografía 6. Casa Amarilla. Archivo de Nuestra Gente

Si se pudiese identificar un color con un proyecto libertario y basado en el pensamiento propio, el amarillo daría cuenta de estas características. Teniendo como punto de partida el legado latinoamericano de carácter emancipador, en las siguientes páginas se describe la experiencia de la organización comunitaria Nuestra Gente<sup>82</sup>. Su sede, la Casa Amarilla acciona esta tradición desde territorios y subjetividades concretas en la periferia de la ciudad de Medellín. De manera concreta, se enfoca la mirada en los sentidos que han tornado su proyecto cultural y artístico-pedagógico como una experiencia a destacar no solo en Medellín sino a nivel latinoamericano.

La estructura de análisis elegida se articula desde la relación de sentidos con lo pedagógico y la formación de subjetividades para la vida, que en el contexto concreto de esta experiencia presenta cuestionamientos como: ¿cuándo lo pedagógico se vuelve comunitario? y ¿cuándo lo comunitario se vuelve pedagógico? Igualmente, se presenta la construcción de sentidos de lo comunitario y su contribución con el proyecto cultural latinoamericano de cultura viva comunitaria que da cuenta de un *saber respirado* de *red-tejer* desde Nuestra Gente. Por *saber respirado* hacemos referencia a aquellos saberes que están genéticamente imbricados en los procesos de las organizaciones y que dada la construcción histórica deviene en

---

<sup>82</sup> De ahora en adelante, NG.

un baluarte de algunos colectivos sin que necesariamente sea reconocido o admitido porque es usado de forma espontánea en el quehacer identitario de Nuestra Gente; con la idea de *red-tejer* se considerarán sus bifurcaciones en particular desde la experiencia de Cultura Viva Comunitaria. A lo largo del capítulo, el análisis de los anteriores elementos se complementará con fotografías e ilustraciones.

#### 4.1 Contexto de siembra

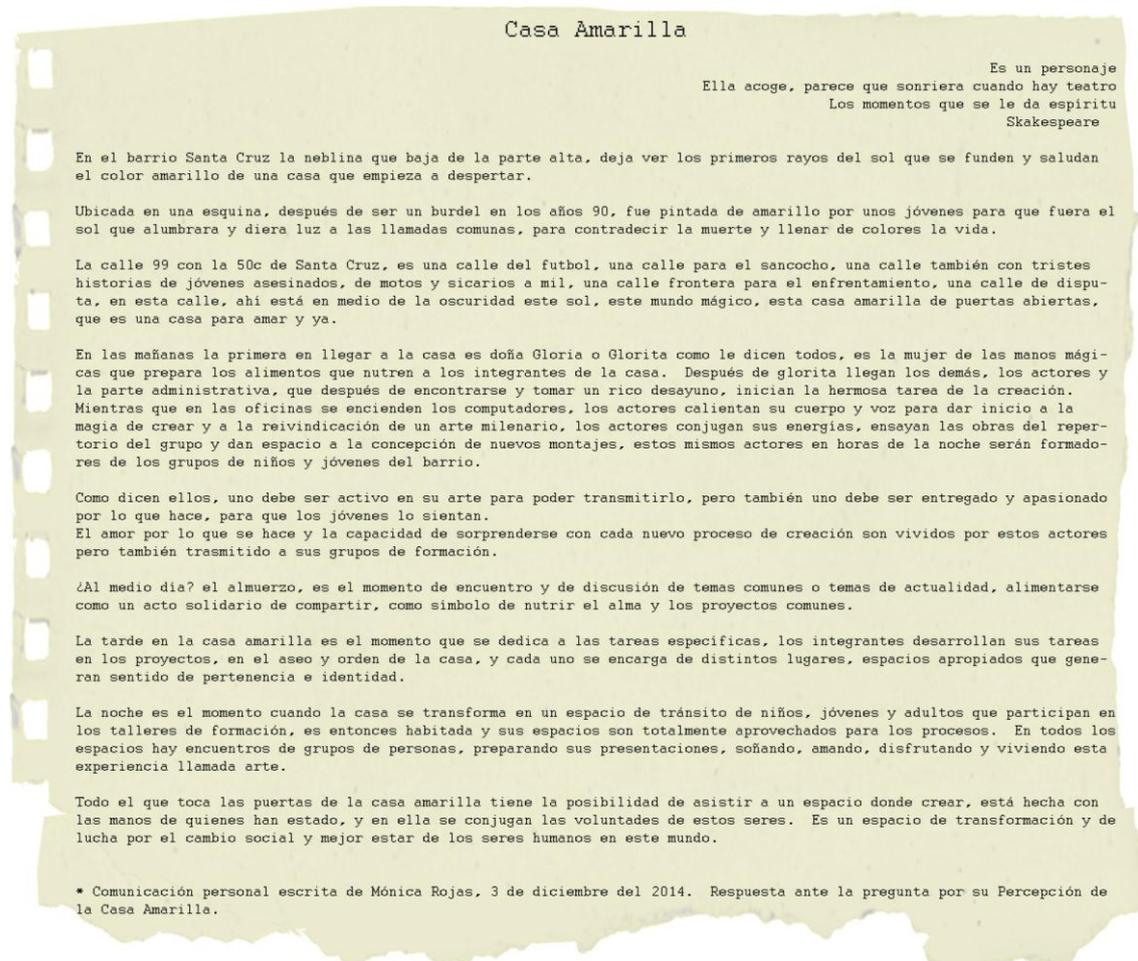


Imagen 5. La vida en la Casa Amarilla

Para entender el territorio de siembra de Nuestra Gente debemos ubicarnos en el contexto local urbano que le ve nacer. Durante los años 80, los territorios urbanos de Medellín, como la Comuna 2 (Zona nororiental), fueron atravesados por dos fenómenos particulares pero de sentidos opuestos.

Por un lado, la ciudad de Medellín experimentaba una profunda crisis social alimentada por el fenómeno del narcotráfico. En los barrios populares se genera una articulación entre delincuencia juvenil desde bandas y combos al emporio del narcotráfico, que termina vehiculizando estos grupos (Salazar 1993). Esta situación construyó un reconocimiento desde el estigma sobre los habitantes de la zona nororiental y la ciudad, dejó en la memoria nacional el virus del narcotráfico que infectó desde sus prácticas y lógicas el tejido sociocultural, y llegó a ingresar en los altos de la política colombiana. Por el otro surgen las milicias urbanas como estrategia de fortalecimiento de la presencia guerrillera en las ciudades<sup>83</sup>. El lado opuesto a este panorama es el surgimiento de una ola organizativa popular y comunitaria que en la década anterior se venía gestando desde los sectores populares como consecuencia del fortalecimiento de los actores sociales y su lucha reivindicativa por derechos sociales, culturales y económicos.



Fotografía 7. Ubicación de la Organización. Archivo de Nuestra Gente.

Desde algunos procesos se genera un pulso entre el proyecto de exclusión y la lucha por una ciudadanía real para los sectores populares. Eran comunes “los comités cívico barriales por la construcción de escuelas, contra el transporte sin subsidio y por la prestación de los servicios domiciliarios de agua y energía” (Carvajal 2009,

<sup>83</sup>La zona nororiental sumaba para el año 1995, 65 Bandas de un total de 164 en toda la ciudad. Plan de desarrollo Local Comuna 2.

106). A estas demandas, les antecede la búsqueda de una respuesta del Estado cuya presencia solo era para lo mínimo. Así, la historia de los sectores populares en cuanto a sus derechos básicos: tenencia de la tierra y servicios públicos estuvo vinculada a la “ilegalidad”; además de ser recordados estos sectores populares como los lugares con mayor número de muertes en una de las ciudades catalogada como una de las más violentas del mundo en las décadas de los 80 y los 90.

Los jóvenes que habrían de juntarse para materializar el sueño de Nuestra Gente crecieron bajo el legado de la Teología de la Liberación. Como parte de grupos juveniles recibieron el apoyo de los religiosos y sacerdotes que llegaron a esta comuna como Horacio García, Vicente Mejía, Federico Carrasquilla, Hernán Muñoz. Desde allí hubo acercamientos con comunidades eclesiales de base, que inician su trabajo con la enseñanza del catecismo y se diversifican en el encuentro comunitario con religiosos de distintos orígenes. Estos jóvenes empiezan a identificar diferentes líneas de pensamiento al interior de la misma Iglesia. Conocieron dos instituciones: la que entregada el dinero recolectado al vaticano y la de iglesia popular que dirigía su trabajo hacia los pobres: “un día voy a la Iglesia de la Divina Providencia y me encuentro con el Padre Federico Carrasquilla, tiene una alcancía que es comunitaria, la gente viene y el padre le dice: hija tome la monedas que necesita, eso es para todos pero piense que detrás de usted vienen otros” (Entrevista a Jorge Blandón, Director y Co-Fundador de Nuestra Gente, marzo 5 de 2013). Estos jóvenes tuvieron encuentros con sacerdotes, las terciarias cappuccinas y una misionera española, y comenzaron a hacerse preguntas por “ el hombre viejo y el hombre nuevo”, a recibir la música latinoamericana como mensajera de la realidad cercana desde Nicaragua y el Salvador, la canción social y el rock en español se vuelve parte de la misa. Aunque la fe movilizaba los jóvenes del grupo juvenil, es decir, la praxis era inherente a su juventud, esto no bastó o quizás fue la razón para que las diferencias con el párroco terminaran sacando su acción y juventud por fuera de las paredes de la iglesia, pero llevándolos hacia la ruta de lo comunitario.

El legado latinoamericano de la Teología de la Liberación, el pensamiento marxista y freiriano, la educación popular así como el teatro del oprimido de Boal y el comunitario, sirven de puente epistémico para construir nuevas formas de relación con el territorio. Aquí el pensamiento latinoamericano no llega solo desde el texto escrito o la acción fundada en Marx, se entiende como pensamiento cantado, con arte y alegría. El teatro y la música cobran sentido en un contexto de conflicto y

profundas asimetrías sociales<sup>84</sup>. Estos diálogos estuvieron alimentados por la relación con una exreligiosa y su compañero quienes desde el compromiso profundo con la transformación y la cercanía a la Teología de la Liberación enriquecieron el pensamiento político y la utopía de estos jóvenes.

¿Qué lleva a NG a construir una propuesta pedagógico-artística para este territorio? El momento histórico de una descomposición social en crecimiento pero a la vez con la persistencia de relatos de esperanza conectados con la transformación movilizan las inquietudes de los jóvenes en torno a la vida, el arte, el barrio y así deciden conscientemente asumir un proyecto propio. En 1987 mientras varios jóvenes optaban por el combo del barrio, estos 36 jóvenes optan por alimentar la vida. De esta forma, basados en la autogestión alquilan una casita en el barrio, juntan 50 libros y crean una biblioteca popular, una casa para la cultura en el barrio. Desde allí se apoyaban las tareas de los niños del barrio, se sacaba un teatrino que a través de los títeres y en ocasiones también la música de una guitarra recordaba la alegría de ser niño en la complejidad de este contexto. No es casual que el primer festival de Nuestra Gente fuese el “Festival de la Cultura y la Alegría”.

Este espacio barrial diversamente alimentado por el trasegar de 36 jóvenes de un grupo juvenil, el arte, los diálogos con diversos actores y aún más importante su pregunta por otra forma de vida para los habitantes de este territorio frente al resquebrajamiento sociocultural del momento, se convierte en el lugar de encuentro y respuesta al interrogante vital de los jóvenes de Nuestra Gente. Así lo deja entrever Jorge Blandón al expresar como un encuentro con el territorio y la comunidad puede darle sentido al proyecto de transformación o como diría Zimmelman al horizonte utópico:

los chiquitos estaban siempre afuera en la calle, en las escalas y ese digamos es como el germen de Nuestra Gente en donde es como una reacción, pa' nosotros hay como un momento muy bello y es *encontrar que nuestra razón de ser en el territorio, era el barrio, era la comunidad pero era desde el arte*<sup>85</sup>, digámoslo ahí comienza un poco la tensión del asunto político, del asunto ideológico, del asunto marcante como acción teológica, hay ahí un momento donde renunciamos a todo, no

---

<sup>84</sup> Gloria Naranjo expresa frente a este tipo de propuestas en la nororiental “En las décadas del 70 y el 80 emergen organizaciones cívico-comunitarias. Buscaban ante todo métodos distintos de trabajo con las comunidades a través de propuestas educativas y de tipo cultural y recreativo. Se formaron grupos culturales y artísticos, bibliotecas populares de gran impacto sobre los pobladores que agenciaron un enfoque y una práctica de la cultura popular muy ligada al folclor y a ciertas tradiciones populares” (1991, 48).

<sup>85</sup> Énfasis mío.

creemos en nada lo único que creíamos era en ese hacer y en un hacer que transformaba en un hacer que posibilitaba un cambio. (Entrevista a Jorge Blandón, Director y Co-Fundador de Nuestra Gente, marzo 5 de 2013).

Este momento de germinación representa para Nuestra Gente la apertura de un proyecto que buscaba articular la cultura, el arte y la formación como propuesta organizativa comunitaria. Empieza un momento de pensarse por sí mismos pero sobre todo con el deseo grande de actuar desde el barrio. La idea era pasar de la idea del arte para todos, con un sentido pedagógico proveniente de las reflexiones alrededor de experiencias en el grupo juvenil.

La sede de NG durante los primeros cinco años tuvo lugar en tres espacios diferentes: el salón Parroquial que también era usado para los ensayos de teatro y conciertos; la casita de la biblioteca popular y el colegio Moscú donde el grupo tenía talleres de teatro, música, artes plásticas y literatura. Sus frentes de trabajo involucraban el ámbito político-pedagógico<sup>86</sup> que conectaba la calle, la parroquia y la escuela para tejer con otros sentidos de vida para los habitantes de la Comuna 2. Todo esto era posible no sólo en el esfuerzo de vincular arte, formación y un compromiso ético-político con la vida, también requería de un motor de autogestión que en NG brotaba creativamente la venta de empanadas, chicha y morcilla, pega de insignias y de la colecta de aportes en tiendas y casas. El actual director de Nuestra Gente reafirma que fueron cinco años de ardua labor y mostrarle a otros que era posible crear, pues “alguien te decía ustedes son guerrilleros y nosotros, no es que nosotros no somos guerrilleros, somos revolucionarios son dos cosas diferentes” (Entrevista a Jorge Blandón, Director y Co-Fundador de Nuestra Gente, marzo 5 de 2013).

La biblioteca popular, ubicada al lado del “jibariadero”<sup>87</sup>, termina afectando las ventas de droga en este lugar. Lo uno y lo otro hacen parte del barrio, los contrastes son parte de una realidad con múltiples experiencias: “De un lado las milicias bajaban con su paño en el rostro y del otro lado el peladito que no duro nada iba como la luz y nosotros ahí en la mitad abrimos una biblioteca popular”

---

<sup>86</sup> Como se escribe en el Plan de Desarrollo Local de la Comuna 2 “Dentro de estos grupos y sus acciones comunitarias puede vislumbrarse una proyección de lo que implica la relación Educación-Cultura, ya que sus acciones culturales eran potencialmente educativas tanto para las personas a quienes llegaban sus actividades de proyección como para ellos mismos, ya que muchos de estos jóvenes fueron los que impulsaron la creación de organizaciones comunitarias, que aún hoy se encuentran fortaleciendo estos procesos, dentro o fuera de la comuna” (Plan de Desarrollo Local Comuna 2 2012).

<sup>87</sup> Nombre usado en las comunas de Medellín para señalar el lugar de expendio de drogas.

(Entrevista a Jorge Blandón mayo 27 de 2013). NG tenía como centro de acción el barrio Santa Cruz y la Comuna 2, y como lo recuerda Blandón, mientras los años del conflicto tenían “el *pum*” de las armas, NG tenía el poema.



Fotografía 8. Comparsa. Archivo de Nuestra Gente

Escritos como los de Alonso Salazar contribuyeron a visibilizar la situación de violencia en Medellín, pero particularmente la forma en la que los jóvenes estaban siendo arrastrados por la narco-cultura y la narco-economía. Precisamente en esta época publica su libro *No nacimos pa' semilla: La cultura de las bandas juveniles de Medellín* (1990) que compila narraciones acerca de los jóvenes de la Nororiental. Desde una perspectiva sociocultural, en el libro *Las subculturas del Narcotráfico* (1992) Salazar y Jaramillo plantean que dentro de las causales del nacimiento acelerado de las bandas juveniles en Medellín, puede ubicarse el sobre posicionamiento de los valores de la cultura antioqueña instituidos desde Estado e Iglesia por la clase alta y era parte de la cultura narco, sino también de una crisis de legitimidad, la inoperancia del Estado y la parainstitucionalidad.

Un ejemplo de estas circunstancias en el territorio de afectación de NG es el siguiente: en medio de la disputa territorial entre las bandas al servicio del narcotráfico y la presencia de las milicias urbanas —resultado de uno de los procesos de desmovilización— surge la Cooperativa de Vigilancia (Coosercom) en 1994 a

quien el gobierno decide otorgarle en comodato la sede de la Acción Comunal mientras los miembros de la comunidad se ven obligados a reunirse en la Escuela: “La secretaria de Gobierno nos obligó a eso, pues tenían que buscarle una sede a los muchachos de la cooperativa para que guardaran la ropa y los uniformes” (Álvarez, Yohan, *Mi Comuna 2*, 2014). Tres años después en 1997, esta cooperativa fue disuelta por el abuso de poder y actitud delincuencia imperante, esto sin mencionar las disputas entre ellos mismos (Corporación Cultural AltaVista 2013).

Esta misma situación la vivió el grupo de teatro Jóvenes creadores de arte – JOCRAR— al verse obligado a usar la sala de velación del barrio Andalucía como espacio de ensayo.

En medio de esta realidad barrial, NG empieza a preguntarse por un lugar propio, por la estabilidad, por un lugar de siembra. De tal forma que a través de un proyecto de autogestión de venta de mango biche en las escuelas, sumado al apoyo que jalona la visión de su proyecto desde otros sectores<sup>88</sup>, aparece una casa llena de historias, una casa que en los años cincuenta era llamada “Copinol 2”, reconocida en calidad de burdel en la historia barrial, hoy transformada en lugar de vida, en la Casa Amarilla de Nuestra Gente.

#### **4.2. El germinar de una organización comunitaria barrial: crecimiento de la semilla**

Los contrastes y tensiones en el territorio son una realidad constante en Medellín, palpable desde la experiencia misma de la génesis del proyecto organizativo de Nuestra Gente. Este panorama hace parte de las complejidades socioculturales en medio de las que se logra forjar la experiencia organizativa de Nuestra Gente, considerado uno de los procesos históricos de base en Medellín por su incidencia y aportes.

De acuerdo a Naranjo (1992), las primeras organizaciones culturales de la comuna 2, surgen en la década del 70. Hijas del movimiento cultural de estos barrios buscaban una construcción reivindicativa que superara la lucha por el acceso a servicios públicos. Articularon en su constitución lo organizativo con teatro, música,

---

<sup>88</sup> La cooperativa Confiar en Medellín hizo parte de este apoyo.

danza y bibliotecas populares, promoviendo así una práctica de la cultura popular. En ese sentido, ya a finales de los 80 se percibe una dirección política y culturalmente intencionada que contribuyó a romper el estigma de lo popular en la ciudad en esta década.



Fotografía 9. Casa Antigua. Archivo de Nuestra Gente

De igual manera, en este tiempo la zona nororiental se caracterizaba por la constitución de organizaciones de base comunitaria. Muchas de ellas se presentan autónomas frente al Estado y los grupos de izquierda. Se resalta la capacidad de control político de estas organizaciones frente al interés y vehiculización que los partidos políticos o grupos de izquierda procuraban llevar a cabo (Bernal 1992).

En este estudio se define organización comunitaria como un encuentro colectivo barrial organizado bajo propósitos de supervivencia y transformación que obedecen a las condiciones políticas, socio-culturales y del territorio (Hidalgo 2004). Esta forma de nombrarse es autoreferenciada y surge desde el proceso “Redes comunitarias locales entre la supervivencia y la emancipación”, un proceso articulado que surge desde el red-tejer de las organizaciones comunitarias.

Es esta línea al hablar de la noción de lo popular desde los referentes propios de las organizaciones en Medellín, el educador popular Edison Villa afirma que “no se refiere al significado de carencias, ni a lo masivo, sino que tiene que ver con los

procesos organizativos que se van configurando acorde a las condiciones socio-culturales e históricas de las comunidades” (Villa 2010, 120). En esta conceptualización de organización comunitaria puede encontrarse una construcción epistémica que surge desde la experiencia construida colectivamente en el mundo de la experiencia, es decir, en consonancia con la postura crítica del pensamiento latinoamericano que defiende una perspectiva de praxis sustentada en la dialéctica entre la experiencia de las comunidades en sus territorios concretos y la reflexión sobre lo que construye la vida en dichos escenarios.

Aquí se acoge una mirada situada y asumida desde la praxis de las organizaciones comunitarias. En consecuencia un acercamiento a los hilos de sentidos que mueven a una organización popular comunitaria como NG a construir a lo largo de casi tres décadas un proyecto de vida anclado a lo comunitario como base para desarrollar procesos artístico-pedagógicos.

#### **4.2.1 Lo Comunitario: sentidos colectivos y solidarios**

Esta investigación demuestra cómo la dimensión pedagógica de la organización NG se enmarca en el contexto de una propuesta comunitaria. Para NG lo pedagógico se centra en potenciar las subjetividades en formación y asume esta dimensión como esencial para las transformaciones de cada ser y por ende del tejido comunitario.

Nuestra gente ha concebido la formación popular comunitaria desde el arte como un medio para la transformación, aunque aclaran que el arte por sí mismo no transforma. Particularmente en el devenir de la creación teatral, NG evidencia que el poder de transformación no se da en la presentación final de la obra sino en el proceso que ella genera en cada momento de la ruta creativa. Este es solo un paso de la ruta: los cambios están mediados por cada puntada que se da en la cotidianidad de ese tejido, desde la llegada del niño o joven al proceso de la Casa Amarilla se presenta como un espacio de puertas abiertas a la comunidad barrial. El joven que llega a NG es recibido en uno de los colectivos teatrales: desde allí inicia su ruta de aprendizaje, reconocimiento y creación. Su primer paso es el acercamiento al juego teatral y dramático. El juego representa la sensibilización del cuerpo y el reconocimiento de sí mismo como parte de un colectivo, desde allí se exploran elementos de técnicas teatrales. El estudio de estas técnicas no solo busca desarrollar destrezas para el escenario sino que las asume como suelo para que los participantes

puedan manifestar sus sentires y contradicciones, espejos de la realidad del entorno que habitan. Es la lectura de realidad de cada ser y sus preguntas lo que permite construir colectivamente la temática y la puesta en escena.



Fotografía 10. Sancocho de 25 de diciembre 2103. Archivo de Nuestra Gente

El tejido de relaciones del sujeto se amplía propiciando más interacciones con sus pares, padres de familia y docentes, es decir, en cada puntada de esa cotidianidad se ejercita la posibilidad de tejer otras subjetividades. Así lo manifiestan desde la mirada sobre sus prácticas y el reconocimiento de este propósito de transformación “no es el dominio de la técnica o la majestuosidad de la pieza escénica, sino todas las prácticas sociales que se desatan en torno a la construcción y proyección de las obras artísticas” (Equipo Sistematización Artistas que construyen ciudadanía 2012, 49).

Al reflexionar sobre lo que significa la transformación para este colectivo, manifiestan la imposibilidad de definirla con antelación, por lo cual hablan de la edificación de un “horizonte inspirador” como camino trazado con el arte y otras prácticas socioculturales que alientan el caminar hacia dicha transformación. Más allá de definir lo que se entiende por transformación, NG habla de unos principios filosóficos y utópicos para encaminar este proceso y asume la lucha por una sociedad con justicia y equidad, con un desarrollo desde sus propios referentes, una sociedad basada en la solidaridad y desde un pensamiento colectivo que configure entornos

sustentables (Rojas 2011). Toda transformación es posible cuando es encarnada por subjetividades comprometidas, en el caso de Nuestra Gente, los formadores han asumido este compromiso después de haber sido gestados por los ciclos de formación que la organización ha construido por casi tres décadas.

#### **4.2.2 La comunidad de formadores**

Ahora bien, aunque Nuestra Gente funda su trabajo en referentes desarrollados en las artes, sobre todo el teatro, su arraigo comunitario es el componente que le ha permitido consolidarse. La claridad de estos referentes en dialogo constante con las lecturas del territorio y lo comunitario ha sido clave en los procesos de formación de sus formadores. El acumulado es el norte que guía al equipo de formadores en una lectura enraizada en el territorio. Los siguientes elementos ayudan a caracterizar a los formadores de NG: el primero nos habla de un origen común como el contexto urbano popular; el segundo de seres que han pasado por la ruta formativa que la Casa Amarilla les ha ofrecido; el tercero destaca que una gran parte de los formadores de NG ha logrado cursar estudios universitarios, lo que nos revela niveles de cualificación en ambas rutas de formación, dentro y fuera de la institucionalidad. Detallamos cada elemento a continuación:

El primer elemento hace un llamado al origen común de los integrantes del equipo vital, la mayoría de ellos vienen de los procesos de formación de NG o de procesos de organizaciones pares de base, con participación activa y conocimiento de los fundamentos del quehacer comunitario y pedagógico.

El segundo elemento resalta que los formadores han pasado por la ruta formativa de NG parcial o integralmente. En este sentido, NG propone dentro de sus prácticas “el relevo generacional acompasado”, que busca el cambio de integrantes del equipo vital<sup>89</sup> de una forma orgánica. Esta práctica le permite contar con formadores enraizados en el territorio, conocedores de los procesos y proyectos de la Casa Amarilla, con capacidad para transmitir saberes fundacionales de lo comunitario en este contexto. El relevo generacional acompasado genera en los participantes de los procesos y los integrantes del equipo vital, una relación dialógica para el reconocimiento de cada orilla. Desde los participantes se da la posibilidad de

---

<sup>89</sup> NG cuenta con lo que podríamos llamar “junta directiva” pero que aquí es nombrado como el equipo vital, este grupo de base está conformado por diez personas que han tenido una larga trayectoria en la organización y desde allí se lideran los equipos de trabajo, todos sus integrantes son profesionales en diversas áreas.

beber de los saberes y experiencias acumuladas en la organización y desde el equipo vital se abre la oportunidad de renovar su energía y actualizar su entendimiento con las realidades que estos jóvenes traen consigo.



Fotografía 11. Obra de teatro "La gata y el ratón". Archivo de Nuestra Gente

El tercer elemento evidencia que aunque NG ha tenido divergencias con el mundo académico, su historia siempre ha estado ligada al diálogo con el mismo. La disputa de visiones de mundo que representa a cada orilla la vemos puesta en tensión en espacios organizativos como éste; por supuesto, en medidas e intensidades que varían con las situaciones y los procesos particulares. Destacamos aspectos que favorecen la formación académica en lo organizativo, tales como la posibilidad de fortalecer y fundamentar mejor los procesos artísticos y pedagógicos, de contrastar métodos de trabajo comunitario y académico, el fortalecimiento de instrumentos de navegación en lo referente a la gestión de recursos, la apropiación de narrativas y lenguajes que permitan dialogar con sectores públicos y privados, además de negociar posturas y recursos sin perder la identidad, así como la adquisición de lenguajes que permitan traducir los saberes y experiencias del colectivo dentro de espacios que no tienen la experiencia comunitaria en su quehacer. Por último en el encuentro de estos formadores con este mundo académico resaltamos la potencia que tiene su trasegar dentro de las aulas universitarias puesto que sus experiencias llenan de vida y calle algunos currículos anestesiados por la teoría.

Este trabajo quiere enfatizar que la formación de los formadores de una organización popular comunitaria, en un barrio de comuna está permeada por la institucionalidad universidad. Ese reconocimiento visualiza los supuestos modernos que estereotipan a los miembros de las organizaciones como sujetos formados empíricamente en la calle y a la espera de un académico para que pueda apoyar su trabajo o interpretar su mundo, cuando realmente están formados en el entretrejo de ambas visiones y están construyendo procesos que tienen incidencia en el barrio, en la ciudad e incluso a nivel latinoamericano como lo veremos.

La construcción de un pensamiento pedagógico y artístico en NG desde una perspectiva comunitaria ha estado envuelto en su capacidad organizativa por equipos de trabajo. Estos son:

- El *equipo de comunicaciones* tiene como principio trabajar “de la comunicación a la investigación y de la investigación a la comunicación”. Es liderado por Gabriel Bettín, comunicador social de la Universidad Luis Amigó de Medellín y acompañado Ilena Cañas, madre de familia que ha recibido formación en diferentes temas de comunicación; el relevo generacional desde este equipo cuenta con un colectivo de comunicaciones de Nuestra Gente, conformado por ocho niños y jóvenes de diferentes proyectos que se juntan para realizar acciones de formación desde las comunicaciones.
- El *equipo artístico* tiene como principio “de la creación a la formación y de la formación a la creación” y sustenta la creación artística y el colectivo pedagógico; está integrado por Jorge Blandón como director General, egresado de la Universidad de Antioquia de Arte Dramático; el director artístico es Fredy Bedoya egresado del mismo Pregrado; dentro del grupo de actores y actrices están Mónica Rojas Torres egresada de la licenciatura en Artes Representativas de la Universidad de Antioquia y Gleydy Holguín Trabajadora Social de la Universidad Uniminuto. El relevo generacional desde este equipo cuenta con un colectivo artístico que está integrado por diez jóvenes de diferentes grupos en formación, entre estos jóvenes, tres de ellos ya hacen parte del equipo artístico: Vanesa Castañeda García que está en el séptimo semestre de Teatro en la Universidad de Antioquia, Andrés Felipe Tobón y Esneider Alejandro Corral Tamayo ambos bachilleres.

- El *equipo sociocultural* tiene como principio trabajar "entre la proyección y la incidencia", y como participantes a Erika Cristina Muriel, Administradora Pública y Yaqueline Quintero, estudiante de Gestión Cultural de la Universidad de Antioquia.
- El *equipo administrativo* tiene como principio trabajar "*de la gestión a la gestación y de la gestación a la gestión*" y es liderado por Jorge Blandón como director General y el representante legal, Gisela Echavarría que es tecnóloga en Gerontología, además participa Ángela Usuga que es contadora de Uniciencia y Lucia Yarce que asume la contaduría y la revisoría fiscal.

#### **4.2.3 La raíz latinoamericana: el teatro del oprimido y comunitario**

En este punto se hace necesario entender los referentes que le han dado vida a las prácticas comunitarias de NG. La historia de NG está marcada por el legado de América Latina desde la perspectiva de la Teología de la Liberación, pasando en su dimensión artística por el teatro latinoamericano. Desde la perspectiva crítica del teatro, Colombia se destacó tempranamente con el trabajo que Enrique Buenaventura; en su reconocido ensayo "De Stanislavski a Brecht" (1958) promueve una ruptura con la tradición reinante del teatro de Stanislavski y anuncia la llegada del teatro popular Brechtiano. Este anuncio contiene la crítica a un teatro formalizado en la tradición latinoamericana, caracterizado por ser individualista y encerrarse dentro de los muros del salón donde el naturalismo y el romanticismo tienen un lugar central. Desde ese referente, Buenaventura crea el Teatro Experimental de Cali —TEC— en 1962, llegando a ser la primera compañía profesional de teatro colombiana. Es el espacio concreto con el cual se inicia la crítica y ruptura con el teatro eurocéntrico y el inicio del teatro de Tabloski.

Esto mismo sucedió con Augusto Boal, quien asume el teatro Brechtiano particularmente en el valor que tiene al regresarle al pueblo el teatro. Al igual que Paulo Freire, Boal padeció un exilio político entre 1971 y 1981. Desde allí y en el marco de procesos de alfabetización y de los movimientos culturales latinoamericanos, Boal desarrolló su propuesta pedagógico-teatral. Emerge así el giro del espectador al espect-actor convirtiéndole en un sujeto activo y con el poder de direccionar la acción dramática, llevándolo a explorar su potencial como creador (Barauna y Motos 2009). El espect-actor actúa en la escena para actuar en la vida

(Boal 2002). Esta postura lleva a la reflexión sobre las relaciones de poder entre el oprimido y el opresor, apareciendo la intercepción con el aporte pedagógico freiriano, un teatro político articulado a la pedagogía del oprimido, media esta propuesta liberadora desde el teatro, destacándose el lugar político del cuerpo como principio de la liberación que lleva a lo colectivo.

La acción creadora y la búsqueda de un sentido liberador se activa a través de la creación colectiva<sup>90</sup> anclada en la realidad cercana. Al igual que Freire con la *Pedagogía del Oprimido*, Boal ve como propósito del teatro del oprimido “humanizar la humanidad”; lo concibe desde dos acciones transformadoras: en la primera el espectador se activa en la acción dramática donde asume un protagonismo, en la segunda se incorpora este giro de activación del sujeto en las condiciones de vida del especta-actor. La perspectiva que Nuestra Gente comparte de la postura del teatro del oprimido desde la cual se da una práctica artística cultural ampliada, donde todas las personas pueden actuar, las temáticas están vinculadas a las realidades socio-políticas de los actores, la exploración de sentidos y el juego como vehículo de conocimiento.

Esto va acompañado de una profunda intención de humanización que tiene origen en el pensamiento freiriano. En particular su vínculo con lo pedagógico ha alimentado la perspectiva educativa liberadora en Latinoamérica desde ámbitos como la educación popular<sup>91</sup>. Podemos así afirmar que desde su creación el teatro del oprimido, el teatro foro, la creación teatral y el teatro comunitario han sido ampliamente usados en procesos organizativos de base.

Desde NG se plantea la idea de un teatro comunitario hecho en, para y con la comunidad. Esta perspectiva parte de la voluntad de la comunidad para organizarse, encontrarse y comunicarse. El teatro comunitario tiene origen en varias geografías de América Latina pero al parecer Argentina es el primer país donde se habla de teatro de vecinos o teatro comunitario, como lugar de resistencia y resignificación de la memoria; el teatro allí fue motivado por los años de dictadura (1976-1983). El grupo

---

<sup>90</sup>La creación colectiva es uno de los métodos usados en el teatro del oprimido, que ocupa un lugar importante en la propuesta pedagógico-teatral de Nuestra Gente.

<sup>91</sup>El Teatro del Oprimido (...) posibilita el desarrollo personal no sólo en el campo de la educación popular, sino que permite ampliar el sentido crítico y el ejercicio de ciudadanía. A través de la participación popular como forma de potenciar y estimular al actor social a construir nuevas relaciones con el mundo se constituye en una acción educativa en la que los ciudadanos piensan y actúan colectivamente (Baraúna y Motos 2009, 81).

de teatro Catalinas Sur en 1983 inicia esta vertiente artística con su director Adhemar Bianchi (Scher 2010).

La experiencia de Nuestra Gente en el teatro Comunitario ha tenido amplia difusión, en particular se ha hecho más visible en el país a partir del Encuentro Nacional Comunitario de Teatro Joven que se realiza anualmente bajo el liderazgo de esta organización comunitaria, este encuentro representó la semilla para el nacimiento de la Red Colombiana de Teatro en Comunidad<sup>92</sup>. El teatro comunitario asume el territorio barrial como productor de cultura, desde allí se reconoce la memoria e identidad local. Es desde el lugar de la comunidad barrial que se desarrolla el teatro, no es la importación del arte hacia el barrio lo que construye esta perspectiva. Es claro que “Latinoamérica ha sido un escenario muy oprimido con muchas estructuras de poder, y el teatro en muchos escenarios ha permitido desarticular esas estructuras de poder, incluso desde la idea misma, ni siquiera desde la violencia sino desde la idea, de que las comunidades se empoderen de sus realidades y de los derechos que tienen”, se escribe en su sitio web<sup>93</sup>.

Podemos evidenciar una lectura crítica de contexto de NG que aparece vinculando el territorio, la memoria, la comunidad y el teatro comunitario como círculo de dialogicidad. Un diálogo sentipensante con el territorio que permite reconocer los saberes y los sentidos culturales que circulan en las calles, viviendas y espacios de encuentro del barrio como el de la Casa Amarilla. De esta forma el dialogo con el territorio produce una activación directa de la memoria colectiva lo que permite construir una reconfiguración del saber popular y revitalizar la identidad comunitaria.

El proceso comunitario ha sido asumido por la organización en su relación de aprendizaje y dialogo entendido como un caminar el territorio simbólica y concretamente. Se establece una lectura desde la escucha y el respeto que conducen a una dialéctica evidenciada desde actividades como: la comparsa del festival de teatro joven llevada a cabo cada año, el proyecto “El arte se toma las calles del barrio” y la presentación de las obras en la Casa Amarilla que articulan el teatro comunitario, el teatro Foro y la creación colectiva. Tomando elementos del Teatro Foro, se establece un diálogo abierto después de cada obra como un espacio donde las personas de la

---

<sup>92</sup> Para conocer los documentos y la dinámica de acción de esta red ver: <http://redcolombianadeteatroencomunidad.blogspot.com/p/historia.html>

<sup>93</sup>Entrevista Gustavo Álvarez, abril 28 de 2014.

comunidad que asisten reflexionan y comparten, vinculando la puesta en escena con la realidad cotidiana de los barrios de esta zona. Esta relación mediada por las puertas abiertas de la Casa Amarilla como postura ética y política es fundamental para entender la complejidad de construir una relación con la comunidad a través del tiempo. Como expresa Gustavo Álvarez:

la gente ha aprendido de a poco a creer en ellos, no ha sido fácil, no ha sido una balsita que va tranquilamente, ha habido momentos tormentosos, inclusive los que tienen que ver con la dificultad del territorio, pero ese haberse podido sobreponer y haberle permitido que la gente del barrio identifique cómo desde acá se construye comunidad y se fortalecen procesos, que tiene que haber algo importante de formación fuera de la escuela. (Entrevista a Gustavo Álvarez, realizada el 28 de abril de 2014).

En otros contextos el acceso a las artes y al teatro ha estado limitado para los sectores populares tanto desde la mirada erudita sobre el arte en su versión clasista, como desde los limitantes económicos para participar de una puesta en escena. En el caso de NG, la Casa Amarilla con su bienvenida a la comunidad abre todos sus espacios como oficinas y biblioteca, y la sala de teatro funciona bajo la modalidad de *trueque*: los niños y miembros de la comunidad donan solo un par de papas, un plátano o un huevo, para intercambiarlos por sus clases. Esta práctica está alineada con la política que desde sus inicios persiguió NG de democratizar el arte para la comunidad de la zona teniendo en cuenta que no existen muchas salas en el mundo que logren mantener esta práctica.

Prácticas comunitarias como las mencionadas requieren un esfuerzo grande para gestionar recursos a través de otros proyectos y de la presentación de obras en otros espacios, con el fin de seguir construyendo procesos que permanezcan enraizados en el territorio.

De manera similar podemos ver esta relación dialéctica con el territorio desde una práctica que involucra la participación directa de la comunidad a través del Teatro Comunitario. En el 2012 se celebraron los 25 años de trabajo comunitario de NG, esta conmemoración se dio a través del proceso de construcción de la obra *Y cuando llegamos éramos otros*. Una puesta en escena multifacética en la calle donde la Casa Amarilla es a la vez actriz, escenografía y memoria viva de la obra. Esta obra en particular puede ayudarnos a entender las prácticas artístico-pedagógico de NG como espacio de encuentro vital comunitario. Allí se materializa una práctica

pedagógica que tiene como lugar de partida el diálogo con el territorio desde una escucha que atesora la memoria de sus habitantes y sus sitios de encuentro: tiendas, calles y burdeles. Permitiendo activar una memoria viva y situada que se sistematiza en un saber comunitario que nos habla de la cultura barrial.

Este propósito se da con el fin de construir desde el teatro comunitario una obra que pueda devolverle al barrio esta memoria viva. Una puesta en escena en plena calle pública del barrio Santa Cruz que involucra 75 personas actuando entre padres de familia, abuelas, niños y niñas, jóvenes y adultos. Una historia que da cuenta de la migración campesina, los curas de la Teología de la Liberación, la vida alegre de “Copinol 2”, el burdel que hoy se llama “ la Casa Amarilla” y las dinámicas de vida de una comunidad que le dieron vida a un territorio<sup>94</sup>.

La presencia de personas mayores en la presentación de la obra evidencia el lugar que NG tiene en la comunidad y la potencia de un espacio intergeneracional que asume a las personas mayores como portadores de un saber comunitario y parte fundamental de la memoria colectiva. Al preguntarle a una abuela por su motivación para asistir comentó “Yo la invite a ella (señalando a la Sra. a su lado) aunque ella viene de lejos de otro barrio, a mí me gusta porque mi nieta actúa y porque me parece bueno ver lo que nosotros vivimos en el barrio hace tanto”<sup>95</sup>.

Esta obra representa el pensamiento y la práctica artística pedagógica que NG ha construido desde manifestaciones como el teatro comunitario. El encuentro de habitantes del barrio (niños, jóvenes, adultos y adultos mayores), músicos de la ciudad y el equipo de actores profesionales de NG, es fiel reflejo de la capacidad de red-tejer de NG desde y con las personas de esta comunidad.

El ejercicio político de llevar la memoria del territorio de una manera festiva y afectiva armoniza la convivencia en lugares que han sido marcados como focos de violencia en la cartografía de la seguridad urbana. El teatro comunitario es símbolo de unidad y paz en este escenario, aunque la temporalidad nos dice que son sólo dos horas de sonrisa y recuerdos. El territorio guarda la memoria de una fiesta colectiva,

---

<sup>94</sup> La primera versión de la obra se presentó en el 2012 (se estima que en su primera versión asistieron alrededor de 500 personas). Sin embargo, se ha seguido presentando cada año hasta el presente. Esta obra dirigida por Mónica Rojas contó con un trabajo colaborativo con el director de teatro Argentino Adhemar Bianchi Pionero del teatro comunitario y de vecinos en Latinoamérica. Esta articulación da cuenta igualmente del reconocimiento con el que cuenta NG en otros países de Latinoamérica gracias a la trascendencia de su apuesta artística-comunitaria que ha devenido referente de experiencias organizativas culturales más allá de Colombia.

<sup>95</sup> Notas de campo, abril 23 de 2014, conversación informal en la calle con Doña Carmen sobre la obra “Y cuando llegamos éramos otros”.

la memoria que se llevan los niños de barrio al ver actuar a su amiguito, la pregunta por quienes eran esos curas tan raros, la mirada curiosa del joven a la abuela interrogando si aquello fue vivenciado en carne propia, el reto de imaginar lo que era antes gris y hoy es amarillo brillante, percepciones que dejan aun por fuera lo que cada quien se lleva dentro, después de ver a la gente del barrio narrando su historia corpóreamente.

El teatro comunitario de NG devela un saber acumulado detrás de bambalinas que teje un saber artístico, un saber cantado, un saber pedagógico comunitario que refleja el accionar constante de procesos formativos no regulados por las mediaciones escolares a las que estamos acostumbrados. En esta dirección lo expresa el maestro cubano Rolando Hernández al presenciar la obra: “la gente está viendo su realidad reflejada en la obra y quizás cosas que no vieron, no les enseñaron, lo entienden en la obra” (Entrevista a Rolando Hernández, abril 28 de 2014). Retornando nuevamente a la pregunta ¿cuándo lo comunitario se vuelve pedagógico?, encontramos el trabajo realizado con esta obra desde el Teatro Comunitario como espacio de potenciales respuestas, en tal medida, enunciarnos algunos aspectos en clave de lo comunitario:

- La construcción de una obra comunitaria conlleva una diversidad de interacciones que resignifican los sentidos sobre un territorio y la posibilidad de reconstruir la memoria desde el cuerpo. El “espectáculo escénico” no es el propósito, más bien el valor del artista comunitario está medido por su relación con la calle, entendiéndola como la vida diaria de la comunidad barrial.
- La posibilidad de pasar de simple espectador en rol pasivo a sujeto activo espect-actor, particularidad del teatro del oprimido y del teatro comunitario, transforma las relaciones verticales en horizontales. De esta forma, el acto colectivo traduce la memoria en experiencia corpórea. En términos pedagógicos se permite una articulación del territorio corpóreo con el barrial, fortaleciendo los hilos de identidad comunitaria y los niveles de reflexión sobre el lugar de cada quien en la construcción cultural y social que constituyen los sentidos de este territorio.
- El ofrecimiento de una obra comunitaria al barrio que involucra a sus habitantes contiene un sentido pedagógico sentipensante donde lo solidario y

lo afectivo se hacen manifiesto, no solo en razón de la práctica artística compartida sino que al contener la memoria viva; se honra la vida de quienes lucharon para que este territorio pudiese albergar la cultura barrial que le da vida.

- El proceso creativo al interior de la obra facilita aprendizajes colectivos que articulan al niño o al joven, ya que encontramos madres e hijos o abuelas y nietos actuando juntos, es una construcción intergeneracional que alimenta el tejido social comunitario.
- La calle como elemento de la cotidianeidad barrial representa a las tablas del escenario ante el cual sus habitantes pueden expresarse sin miedo, en un territorio marcado históricamente por el conflicto.
- El ejercicio de contar la historia desde sus propios habitantes es un ejercicio de conciencia histórica emancipadora que permite reescribir la historia propiciando un dialogo intergeneracional desde el cual los jóvenes y niños pueden reconocerse tejidos al territorio desde la memoria colectiva.
- Las prácticas culturales del territorio son valoradas en una secuencia de sentidos que permiten enraizar la reflexión y el aprendizaje que envuelve la obra a la vida de los habitantes barriales.
- El territorio es el campo de práctica pedagógica de esta apuesta: la figura del pedagogo es un colectivo de personas que usando como mediación la obra, ofrece el contexto de realidad y la reflexión sobre lo que se quiere transformar o aquello que no se alcanza a percibir como transformación. Se da la acción pedagógica desde la creación reflexionada del espacio y la pregunta que se presenta alimentada, más no terminada, por las percepciones y reflexiones que hicieron parte de la construcción de un montaje. Es decir, el pedagogo colectivo carga de intención comunitaria su propuesta antes de llevarla al escenario. En el escenario, la acción pedagógica finaliza con el teatro foro donde el espectador y el actor dialogan desde el suelo de la reflexión propuesta.

La anterior dinámica se evidencia en el siguiente gráfico:

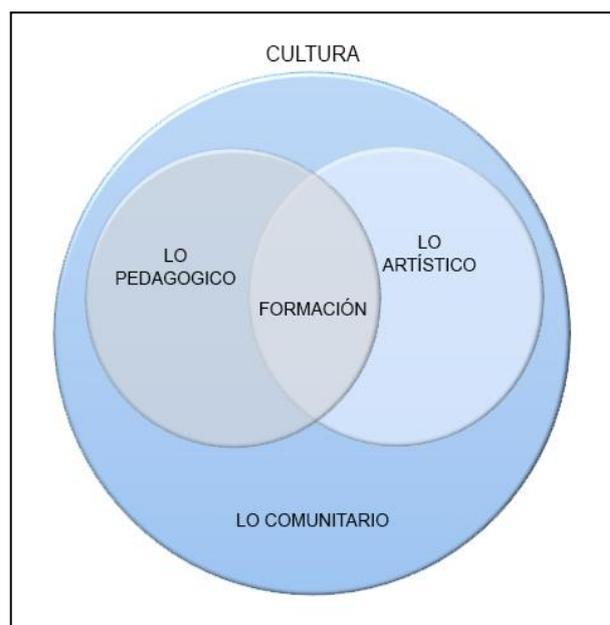


Ilustración 2. Propuesta teatral de Nuestra Gente

La postura pedagógica presente en teatro de NG fractura dicotomías entre el cuerpo y la mente, la práctica y lo teórico, lo académico y lo empírico; rompe esas fronteras y ayuda a entender que el aprendizaje pasa por el cuerpo para facilitar el proceso de aprehensión. Esta postura puede resumirse en aprender jugando, aprender haciendo y aprender creando.

Dentro de la discusión de lo comunitario en procesos históricos de impacto y trascendencia desde el territorio barrial, se ubica la pregunta sobre la pervivencia de las organizaciones de base a través del tiempo y en contextos de profunda inequidad social y conflictividad como sucede en la Comuna 2 de la ciudad de Medellín<sup>96</sup>. Estas condiciones han permitido que emerjan colectivos como NG buscando nuevos proyectos para la vida. Pero también estas circunstancias han hecho que varios desaparezcan.

¿Cómo Nuestra Gente ha logrado pervivir en el tiempo? Desde las conversaciones con integrantes del colectivo destacamos tres puntos centrales: el primero tiene que ver con la claridad y propósitos de mantener el proyecto de NG articulado a la comunidad desde sus realidades (intereses, necesidades, sueños), lo

<sup>96</sup> En la Comuna 2–Santa Cruz, el 65 % de la población pertenece al estrato 2 y el restante 35% al estrato 1, los estratos más bajos de medición socio-económica en Medellín. Encuesta de Calidad de vida, 2011, Medellín.

cual ha permitido generar un sentimiento de apropiación y valoración por parte de los habitantes del sector. Aunque también destacamos el apoyo y reconocimiento con el que el colectivo cuenta desde otros sectores en la ciudad de Medellín y en Latinoamérica.

El segundo punto está asociado a una neutralidad frente a los actores del conflicto desde la cual NG ha cuidado del proyecto con el fin de que no sea vehiculizado ni en el territorio ni en la ciudad por alguno de los bandos que hacen parte de la disputa de estos territorios. El proyecto es construido con y para la comunidad, no busca vincularse a ideología alguna o forma de dominación o control territorial de ningún bando. Por último, el arte permite hacer una denuncia y construcción de lo otro posible que no es siempre dimensionada como amenaza directa, por grupos que buscan el control territorial con la violencia. Los tres puntos, están unidos por el saber-tejer de NG desde su construcción de diálogos en clave comunitaria en este territorio con todos los sectores que lo habitan.

### **4.3. Lo pedagógico: sentidos vitales de formación**

Esperamos que a través del proceso de formación desde el arte, construyan herramientas que les posibiliten ser actores claves en el desarrollo de sus comunidades y de nuestra sociedad y que desde la fantasía, el juego, la creatividad y la alegría contribuyan en la generación de procesos de convivencia pacífica en su casa, barrio, entorno familiar y social.

Mónica Rojas

Es preciso reconocer lo pedagógico como caminar manifestado en los procesos de constitución de subjetividades, que también involucra otros aspectos de la vida organizativa que dan cuenta de su accionar cotidiano con la comunidad barrial. Se evidencian relaciones tejidas desde sus propuestas culturales y educativas con propósitos artístico-pedagógicos, encarnadas en procesos de formación que involucran a la comunidad y crecen articulados a trabajos en red con otras organizaciones.

En la historia organizativa de Nuestra Gente, su construcción comunitaria aparece vinculada a una propuesta que circula desde el crecimiento colectivo e individual en su interior hacia la creación de procesos y proyectos que buscan transformar las condiciones de los sectores populares de este territorio. En este sentido, dentro de los procesos de formación intencionados sistemáticamente desde Nuestra Gente se ubican tres momentos con temporalidades que van desde 1997 hasta el 2012. Cabe resaltar estos ciclos por su trascendencia y aportes tanto al interior del proceso como a la construcción de otra subjetividad desde su propuesta de formación centrada en lo comunitario barrial. Por tanto, es preciso referirse a estos tres ciclos y a la forma en la que dan cuenta de la reflexión político-pedagógica destacando aspectos importantes en cada ciclo dentro del proceso organizativo.



Fotografía 12. Taller de creación de máscaras. Archivo de Nuestra Gente

#### **4.3.1 SISCAP: un proceso de formación en teatro comunitario**

El Sistema de Capacitación y Asesoría a grupos juveniles de teatro — SISCAP— es asumido como la semilla de los procesos formativos en NG. Este

proceso de formación inicia en 1996 y tiene una segunda fase en 1997. Aunque desde el SISCAP la mirada formativa de NG aparece centrada en la técnica de la actuación y técnicas escénicas, el horizonte estaba ya delineado desde su lema organizativo: “Construyendo artistas para la vida”.

Se evidencia una preocupación por entender la técnica artística teatral como herramienta socio-pedagógica para llevar la escuela de teatro y los saberes organizativos a espacios donde no se tenían estas experiencias; esto se materializa con el SISCAP a través de la asesoría a diferentes grupos de teatro de los barrios de Medellín. Aunque se buscaba en las raíces socioculturales de este territorio, se asumía también que debía ser cualificada a través de espacios académicos y artísticos que alimentaran el propósito organizativo. Esta cualificación se evidenciaba tanto en lo técnico formativo como en el diálogo permanente que establecían algunos de sus fundadores con la academia, al conectar la formación que recibían en la Universidad de Antioquia y la Escuela Popular de Artes —EPA— en artes escénicas, con las búsquedas artístico-comunitarias de su ámbito organizativo.

En esta primera etapa se encuentra una relación vinculante entre este propósito programático de construir artistas para la vida y la relevancia que tenía para esta organización una formación técnica articulada a la estética y a la identidad socio-comunitaria que les había dado vida<sup>97</sup>.

La formación técnica estaba transversalizada por dos ejes en este ciclo, el estético y el ético. El primero, deviene en una formación técnica en el ámbito teatral: la técnica vocal, la expresión corporal, la construcción de personajes, la actuación y la puesta en escena, lo cual era complementado por técnicas escénicas como la escenografía, el manejo de luces, el vestuario, los zancos y el maquillaje, entre otras.

El eje ético, por su lado, buscaba abrir los cuerpos y las voces, fortalecer la confianza y construir otras formas de relacionarse pasando por el cuerpo. Es decir, el teatro se convierte en el medio por el cual expresan sus percepciones del entorno social, las clases de expresión corporal les permitieron a los participantes abrir y percibir sus cuerpos de formas distintas, la búsqueda de otras formas de relacionamiento consigo mismo y con los otros, como por ejemplo: el abrazo al

---

<sup>97</sup> Cabe destacar que la primera obra presentada a nivel comunitario por NG fue “Los papeles del infierno” de Enrique Buenaventura (8 de marzo de 1987) donde se reflejaba el momento socio-histórico que afrontaba el país y que a sus vez dejaba por sentada la intencionalidad política de la organización con su trabajo comunitario.

compañero, la mirada, el acercarse al otro, estas formas van rompiendo los esquemas establecidos de relacionamiento agresivo o desconfianzas que cada integrante traía.

Mediante ejercicios técnicos como mirarse a los ojos para ubicar la energía y la presencia escénica, estos jóvenes vivencian acercamientos a reflexiones personales y sociales desde los componentes simbólicos y ritualísticos del teatro; así, el proyecto se enfoca tanto el ámbito técnico teatral como en el humano, enfatizando el fortalecimiento de los procesos barriales.

El proceso de formación desde el SISCAP en su primera fase, dio como resultado el montaje de cinco obras teatrales que fueron socializadas dentro del marco del “Encuentro Nacional Comunitario de Teatro Joven” organizado también por NG. Este encuentro fue articulado con el proceso formativo del SISCAP, llevando como lema “Para derribar fronteras” a través del arte y la cultura. Buscaba generar un puente de diálogo y cercanía entre los habitantes de los barrios de la nororiental y la noroccidental para suavizar el nivel de conflicto entre algunos barrios, asunto que se manifestaba particularmente a través de las bandas del sector. A continuación se grafican los componentes del SISCAP:

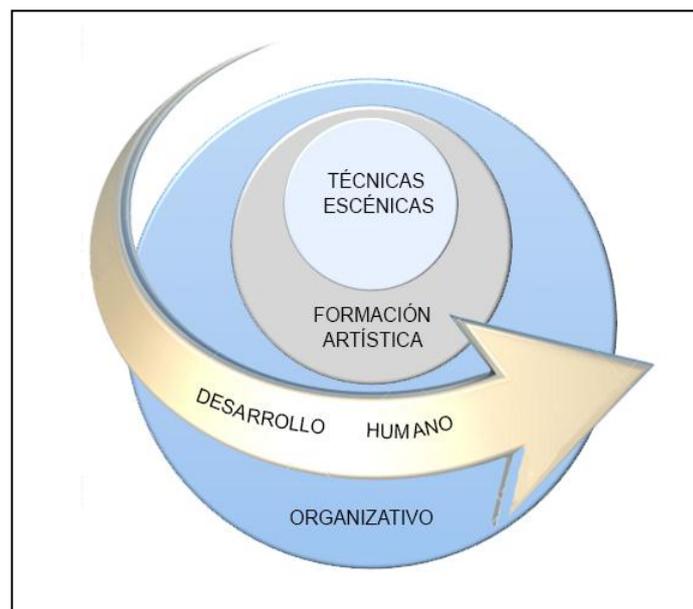


Ilustración 3. Funcionamiento del SISCAP

El propósito de construir desde el interior de la comunidad también se articula a una intención que buscaba derrumbar fronteras hacia el exterior de la ciudad. En esa dirección se lleva a cabo la graduación de la primera fase en el centro de la ciudad bajo el lema “La comuna vive el centro”, para visibilizar a la comuna como un lugar de construcción. A su vez conlleva el mensaje de diálogo y cuestionamiento desde la periferia urbana a la centralidad, frente a las percepciones y representaciones del habitante de los sectores populares. A continuación se resaltan algunos componentes de esta etapa:

- El SISCAP aparece vinculado a la necesidad de plantearse una propuesta de formación artística para los sectores populares que tenga una práctica situada y un compromiso con la comunidad que promueve otras relaciones solidarias.
- Existe en esta etapa una preocupación por democratizar el arte. Se hace visible la preocupación de NG por propuestas desde el arte y, en este caso, el teatro anclado en el barrio “con, por y para la gente”.
- La articulación entre el SISCAP y el encuentro nacional comunitario de Teatro Joven empiezan a perfilar una identidad de NG, tanto desde su propuesta de arte y pedagogía con el Teatro como desde la capacidad de construir puentes al convocar otras organizaciones culturales barriales e incluso sectores institucionales (Universidad de Antioquia, Colcultura).
- Se observa un aporte al cambio de representaciones juveniles de los sectores populares desde el SISCAP, considerando la coyuntura socio-cultural de los 90’s donde los jóvenes era representados como delincuencia, como habíamos mencionado al inicio.
- Desde la visión de NG el artista se construye en la interacción continua con la comunidad es desde allí que se potencia la transformación colectiva y personal.
- Se concibe el acompañamiento y la socialización de lo aprendido con otros colectivos culturales barriales como un compromiso con la transformación.

- Se empiezan a perfilar rutas que dan cuenta de una claridad frente a la visión del arte anclado en la comunidad y promovido desde procesos pedagógicos pensados en los contextos de vida de los sectores populares.



Fotografía 13. Proceso de formación. Archivo de Nuestra Gente

Nuestra Gente asume los barrios como lugar de construcción y espacios de transformación; para erosionar la mirada prejuiciosa sobre la periferia y sus habitantes. En consecuencia, en medio de condiciones agudizadas por el conflicto social en Medellín durante los 90, NG le apuesta construir propuestas de paz y asume un proyecto formativo que articula teatro, pedagogía y comunidad. (Entrevista con Edison Villa marzo 14 de 2012).

Es clara la búsqueda de una cultura de la paz como la nombran algunos integrantes de NG, desde procesos de formación de Artistas para la Vida y espacios de diálogo como los encuentros nacionales de Teatro Joven Comunitario que continúan realizando cada año. Otro ejemplo son los diálogos artísticos de paz desde proyectos como *Medellín tiene su Norte en la Cultura* (1997) mediante el cual NG logra juntar la comuna desde su lado oriental con el occidental para llevarle a la Comuna 2 y a otros sectores de la ciudad un mensaje de paz y convivencia, un

diálogo acompañado de chocolatadas, desde la creación cultural en perspectiva comunitaria.

La conexión entre SISCAP, el Encuentro Teatro Joven Comunitario y el evento de graduación “La comuna vive el centro” dan cuenta de un tejido intencionado políticamente desde su núcleo artístico-formativo donde lo local es asumido como práctica cultural que desde su periferia interroga la centralidad urbana de Medellín.

Debe reconocerse el trabajo de organizaciones como Nuestra Gente y Barrio Comparsa en Medellín y muchas otras en el país que estuvieron impulsando la Ley de Juventud (1997), aunque luego, como dice Jorge Blandón,<sup>98</sup> fue cooptada por “juventólogos” en su interpretación y termina siendo administrada desde el afuera de los procesos concretos del territorio.

#### **4.3.2. Construyendo artistas para la vida**

El SISCAP exploró a profundidad la formación artística desde una propuesta de democracia por el arte y para la comunidad barrial. En *Construyendo Artistas para la Vida* (1999-2008) NG decide conscientemente retomar los aprendizajes de este proceso y amplía su visión de formación, además de la formación artística, plantea una esfera de formación humana y organizacional (Entrevista a Mónica Rojas mayo 8 de 2014).

Este proceso le dio continuidad a la formación de grupos juveniles de teatro en barrios de la zona. Además de la fortaleza ya existente en el campo de la formación artística, en NG se trabaja la formación humana desde los proyectos de vida de los jóvenes, con lo cual reciben apoyo de un equipo de psicólogos y trabajadores sociales. Se evidencia el interés por trabajar el tejido social no sólo desde el joven, ya que se incluyen los padres y adultos significativos<sup>99</sup> dentro de los procesos formativos, ampliando el impacto al cuidado del tejido social.

En este proceso inicial se ofrece un acompañamiento psicosocial que incluía salidas de campo y talleres; proceso que asumiría años después bajo el nombre de

---

<sup>98</sup> Conversaciones con Jorge Blandón.

Ley de Juventud 375 del 4 de julio de 1997.

<sup>99</sup> Nuestra Gente nombra como adultos significativos a los adultos que acompañan el crecimiento de los niños y jóvenes del proceso, ya que muchos de estos no crecen con sus padres sino que son acompañados por los abuelos, tíos u otros familiares o amigos

PACCA<sup>100</sup>, Padres Comprometidos Con la Casa Amarilla, esto se daría luego dentro del proyecto *Artistas que construyen ciudadanía*, pero en *Construyendo artistas para la vida* esto se da inicialmente mediante el encuentro intergeneracional, donde NG quería explorar qué deseaban estos padres para su formación.

Este énfasis en lo humano tampoco deja de lado el acumulado de saberes desde lo organizativo que NG venía construyendo, por lo que la formación organizativa permite fortalecer la construcción de proyectos comunitarios y construir mayores claridades frente a la constitución de sujetos para un proyecto con pensamiento colectivo.

En este ciclo destacamos una mayor claridad y énfasis en el tipo de subjetividades que se busca constituir desde los proyectos formativos. En el proyecto *Construyendo Artistas para la Vida* ya se delinear unos propósitos que identifican a NG como una organización que asume una praxis de la formación en contextos populares desde propuestas pedagógicas articuladas al arte, con el teatro como uno de sus ámbitos centrales y de mayor acogida en la comunidad.

El trabajo desde la subjetividad a partir de los proyectos de vida se torna altamente relevante ya que las condiciones socio-culturales de esta época eran complejas, abunda la desesperanza. Esto sumado a las pocas posibilidades de acceder a la educación u otras alternativas de formación, lo cual amerita que desde los proyectos de vida se impulse lo vocacional junto a la utopía. La creación de este proyecto se teje con un lenguaje metafórico, con talleres lúdicos y círculos de reflexión que le ayudan a los jóvenes a pensar su presente en el marco de un proyecto de vida.

El equipo de formación humana para realizar los talleres lúdicos se apoyaba en herramientas del teatro, la danza y la música para hablar del proyecto de vida de cada joven. Cada taller parte de herramientas metodológicas como socio-dramas donde se brindan temáticas y las discusiones que se desarrollan con prácticas artísticas e improvisaciones, esta es una fortaleza que hacia fluir el proceso.

Desde la esfera de formación humana se tenía una ruta metodológica a través de los círculos de reflexión, donde los psicólogos proponían una temática que servía como base para la conversación, se desarrollaban juicios de manera lúdica. Los

---

<sup>100</sup> Entrevista con Fredy Bedoya, mayo 27 de 2013. Un proceso mediante el cual también se ha logrado construir una cercanía con la comunidad que permite que una madre de familia actúe como prostituta en una obra en la que algunos reconocen por primera vez que la Casa Amarilla —a la que su hija de siete años asiste a un proceso de formación en teatro y música— era hace unas décadas un burdel.

círculos o parlitorios inician con una respiración sincronizada del grupo, se buscaba que la energía fluyese así como la palabra, y se daba un cierre con abrazos.

El proceso formativo en NG asume la llegada del niño o el joven desde la poesía de su ser, es decir desde las potencialidades en él, por oposición a lo que nominan en NG “el lenguaje de la lágrima” como aquella mirada de carencia sobre el otro. Se reconoce la alegría y el soñar en el otro como puntos de partida. La apuesta por construir nuevas subjetividades es clara desde NG, concibe en el proceso formativo a un sujeto diverso que se construye desde un proyecto de vida particular, no como resultado de una reproducción homogeneizante.

Este proceso formativo da paso a la constitución de subjetividades en tres líneas: una subjetividad política caracterizada por su participación activa en procesos de transformación, una subjetividad estética caracterizada por su creatividad y sensibilidad, una subjetividad ética caracterizada por la solidaridad y el afecto.

Estas subjetividades dan cuenta de tres principios de formación que concibe NG: la solidaridad, el afecto y el respeto que transversalizan la propuesta desde lo artístico, lo humano y lo organizativo.

La solidaridad es una expresión del deseo de desarrollar un pensamiento colectivo, lo cual se manifiesta desde la integración al grupo. Se concibe un sujeto vinculado a lo social/colectivo, es decir, un joven no ingresa a un taller, ingresa a un grupo. Las temáticas a tratar en el grupo son problematizaciones que se ven como afectaciones a un colectivo y buscan generar una reflexión colectiva, “se aprende mediante la acción colectiva. Esta acción debe ser consecuente, transformadora e incluyente; para la Corporación Cultural Nuestra Gente es el arte, como acción dadora de vida” (Rojas 2011, 102). Este principio es también expresado en la relación con la comunidad barrial al exterior desde el trueque que busca generar una relación de reciprocidad entre actor y espectador-comunidad.

El afecto es asumido como una conexión vital con el otro, una fuerza movilizadora. En ese sentido, el relacionamiento no es disciplinario en los procesos de formación se apela a la voluntad de cada sujeto donde la obligación se transforma en capacidad volitiva, partiendo de la pasión y el gusto despertados.

El respeto empieza por recibir a cada sujeto en el proceso de formación como alguien que ya posee un equipaje de viaje, esto permite construir una relación con el otro desde su historia de vida. El saber situado en el territorio y los cuerpos es

asumido como lugar de reconocimiento del otro y desde allí se establece una relación de reconocimiento basada en el respeto por el otro y su lugar en el mundo.

Mónica Rojas quien participó como beneficiaria del programa desde uno de los barrios de la zona y luego se convierte en formadora expresa la importancia del proyecto de vida para los jóvenes que participan del proceso de formación:

Lo de los proyectos de vida es clave, porque además se hace un acompañamiento al proyecto de vida, yo soy de esa generación, lo que uno le gustaba, había en eso vocacional, no solamente teníamos la clase de teatro, (...) también habían talleres de profundización en actuación, en danza, en música, de esa época hay muchos que nos fuimos perfilando para ciertas áreas de las artes, pero también hay trabajadores sociales, hay ingenieros, miles de cosas, porque se hacía énfasis en lo vocacional, y es una época que si uno lo mira desde el contexto era un poco más agresivo con los chicos frente a eso, ahora hay un poco más de perspectiva, ahorita los pelaos tienen muchas más oportunidades de estudiar, en nuestra época eso era vetado, usted salía del colegio y tenía que salir a trabajar. Entonces construir proyectos de vida era clave. (Entrevista a Mónica Rojas marzo 5 de 2013).

La relación de los participantes tanto con el formador como con el aprendizaje está situada culturalmente y vinculada al colectivo organizativo y a la comunidad barrial. En ese sentido, una de las prácticas pedagógico-artísticas en las que se manifiesta la constitución de un sujeto colectivo es a través de la creación colectiva, una de las metodologías de trabajo articuladas al teatro comunitario desde una perspectiva latinoamericana.

En esta ruta de trabajo artístico-pedagógico encontramos la influencia del Teatro experimental de Cali (TEC) con Enrique Buenaventura y del Teatro de la Candelaria con Santiago García, dos grandes influencias para Nuestra Gente. Este vínculo desde el primer montaje de la Corporación Cultural, la obra “Los papeles del infierno” de Enrique Buenaventura que reflejaba un teatro con intencionalidad política y directo en su mensaje. (Ver Anexo 1 con folletos e información de las obras de teatro realizadas por Nuestra Gente). De igual manera, el grupo tendría una relación más directa y fraterna con Santiago García que permite el mutuo enriquecimiento. En la siguiente ilustración se observa la estrategia de la Corporación Cultural Nuestra Gente, Construyendo artistas para la vida:

## CONSTRUYENDO ARTISTAS PARA LA VIDA



Ilustración 4. Construyendo artistas para la vida

En esta estrategia se asumían elementos de la creación colectiva como el trabajo a partir de improvisaciones, del texto imagen donde el actor tenía voz desde su saber y contexto. De esta forma, las temáticas estaban vinculadas a la realidad cultural social y política de quienes participaban de la creación.

Se aprende creando, trascendiendo la limitación e impulsado por la construcción autónoma de aprendizajes desde una perspectiva liberadora. En el sentido freiriano involucra una pedagogía de la problematización donde las preguntas son construidas por el sujeto mismo, la base del aprendizaje es la experiencia propia que busca ser vinculada al colectivo y en consecuencia a la cotidianidad.

Los niños y jóvenes que participan de los espacios de formación en NG viven este proceso paralelo al de la institucionalidad escolar. El contacto con ellos me permitió escuchar y dialogar acerca de los contrastes entre la escuela institucional y espacios de formación anclados a proceso barriales de base. En especial, un diálogo con el Semillero Infantil de la Corporación, “Manchita de Arte”, como grupo focal. Una de sus opiniones: “En la escuela uno se siente apretado, acá me siento libre y alegre (Luisa 1) no hay respeto, me molestan (...) acá sí hay respeto (Luisa 2), me siento como escondido... acá me libero (Juan José)” (Grupo Focal Semillero “Manchitas de Arte”, noviembre 7 de 2014).

Como se mencionó, las prácticas pedagógicas están enraizadas en una ruta metodológica desde el “aprender-haciendo”, “aprender jugando” y “aprender-creando” (Rojas 2011). Esta vía permite construir una relación con la construcción de conocimiento que involucra todo el cuerpo.

En el aprender haciendo se puede observar un propósito por eliminar o al menos disminuir la división cuerpo y mente, lo práctico y lo teórico, esto ejercitado a través de un proceso de aprehensión que involucra al cuerpo articulado a lo vivencial, una praxis desde el contexto inmediato.

En el aprender jugando, nuevamente el cuerpo es el lugar de partida del aprendizaje. A partir del juego se establece una relación lúdica con el contexto, que alimenta el gusto por el aprender, rompiendo así con los cánones de la disciplina escolarizada, es decir, el juego permite procesos de socializaciones y relaciones desde un lugar no disciplinado.

En el aprender creando se plantea que el hacer y el jugar tiene un propósito que pasa por la creación que en términos pedagógicos representa la materialización de lo aprendido, se aprende creando desde el hacer y el jugar como lo dice una de las formadoras de NG, se trata de “Liberar el universo de cada ser, la creación permite esto y que se conjugue con los universos de los otros y que de allí surgen cosas nuevas” (Rojas 2013). En breve, el teatro, el arte es el medio que libera la creación de cada sujeto sin perder el vínculo colectivo.

Encontramos allí un aporte grande desde Nuestra Gente en dirección de una pedagogía del cuerpo que nos habla del aprendizaje y el diálogo en movimiento, es decir, el trabajo que se hace desde la formación en procesos como la creación colectiva, donde un montaje de obra desde NG demanda una acción sentipensante de movilizar el pensamiento, pensar desde el territorio y actuar políticamente.

### **4.3.3 Artistas que construyen ciudadanía**

Se da un cambio de enfoque que viene motivado por las preocupaciones de algunos de los jóvenes del colectivo NG que participan en la formulación de este proyecto, obedeciendo a lecturas de contexto desde su realidad barrial y de ciudad. En el ciclo anterior de NG con *Construyendo artistas para la vida*, la pregunta por el sujeto y su proyecto de vida estaba influenciada por los procesos organizativos, pero se alimentó de la perspectiva de Max Neef y su desarrollo a escala humana. En este

ciclo los jóvenes de NG se están preguntando por lo político y la incidencia de su ejercicio como sujetos políticos, encontramos una pregunta por el papel de los jóvenes y la posibilidad concreta de afectar la política pública y las decisiones que se toman sobre la vida de las personas. De tal forma que en cierta medida la intención vira hacia la exigibilidad de derechos humanos. La nominación de “Artista que construyen ciudadanía” se origina en la misma preocupación de los jóvenes que formulan el proyecto a partir de su pregunta por otra ciudadanía que les permita incidir y participar en la toma de decisiones. Es decir, más que una complicidad a la narrativa de una ciudadanía simple o al derecho a ser parte de la ciudad, se trata de la comunidades barriales en un ejercicio político donde los jóvenes desarrollarán la capacidad de toma de decisiones con interés colectivo y de incidencia sobre sus comunidad. El eje central en esta fase es el sujeto que desde su comunidad aporta y que se siente como de un colectivo.

En este ciclo de *Artistas que construyen ciudadanía* (2009-2014) de NG se puede destacar un énfasis mayor en lo político desde la formación en derechos lo cual permite pensarse la ciudadanía desde referentes propios como parte del proceso formativo al interior de la organización. Este tercer ciclo de apuesta formativa concibe a los jóvenes como sujetos de derecho que asumen activamente su participación política. Se busca una incidencia política dentro de la comunidad pero ampliada a la ciudad, haciendo eco desde la voz de los jóvenes que participan en el proceso.

En este ciclo la visión formativa de NG pasa de una visión que había permeado el anterior proceso de *Construyendo Artistas para la Vida* con la cual encontramos miradas desde el desarrollo a escala humana de Max Neef y otros (1996), hacia una perspectiva centrada en los derechos con énfasis en la formación política. De acuerdo con Mónica Rojas, una de las formadoras del proceso, la visión de ciudadanía que NG ha vinculado a este proceso formativo se diferencia de otras concepciones de ciudadanía incluyendo la institucionalizada. NG concibe que la construcción de dicha ciudadanía deba ser hecha a partir de un pensamiento colectivo y solidario, desde donde se construye con el otro al pasar del “yo” al “nosotros”.

Nosotros en un primer momento hablamos de que se construye ciudadanía cuando se construye desde un pensamiento colectivo, cuando ya no pienso en lo que yo necesito sino cuando construyo con el otro. En la capacidad de cambiar y de tener criterios para la toma de decisiones, decimos, los chicos no van a ser actores toda su

vida, eso lo tenemos claro, pero van a ser ciudadanos, y van a ser personas que van a tener que jugar en el escenario de la vida siempre, entonces, construir ciudadanía es construir esa capacidad de toma de decisiones frente a lo que no solo me beneficie y vuelve y aparece lo colectivo, entonces yo tomo decisiones pero no van en contra de lo colectivo y de lo solidario, nosotros hablamos del respeto, el amor y la solidaridad. (Montoya, Rojas, y Castañeda 2012, 52)

Acercar el concepto “ciudadanía” a los procesos formativos y artísticos posibilitó debates en torno a los alcances metodológicos y pedagógicos que implicaba el hecho de insertar estas nuevas prácticas en el quehacer cotidiano de los facilitadores y por ende de los grupos. Esta construcción colectiva mostró tensiones enriquecedoras como el diálogo de saberes entre las artes en esta perspectiva comunitaria y las ciencias sociales. Hubo un momento de mayor dedicación al ámbito artístico y menos a la formación en derechos. Cuando abrieron el espacio para la ciudadanía se dedicaron a afianzar el componente político dentro del artístico, de manera homogénea y logrando equilibrar tal tensión.

Estas tensiones y discusiones permitieron ampliar y fortalecer el vínculo entre el arte y la participación ciudadana. La pregunta por una comprensión propia y crítica de ciudadanía fue central en este proceso: “¿Cual ciudadanía la de Nuestra Gente o la del facilitador?” (Montoya, Rojas, y Castañeda 2012, 50), fue asumida desde la posibilidad de contribuir a la formación de subjetividades críticas y con proyección colectiva asumiendo una ciudadanía que supere la individualidad predominante desde otros modelos que la institucionalidad plantea, una ciudadanía vinculada al pensamiento colectivo basado en el principio comunitario de solidaridad

El proceso de NG señala algunos peligros de tener como punto de partida una noción institucional de ciudadanía, pues concibe al joven como “cliente de servicios sociales proporcionados por el Estado y un continuo demandante de derechos, corriendo, el peligro de despolitizar el contenido de la ciudadanía y limitándolo a la asistencia a espacios de planeaciones de los recursos públicos” (Sistematización Artistas que construyen ciudadanía 2012, 52). La experiencia de NG señala entonces la búsqueda y la admisión de un referente en construcción que permita pensarse la ciudadanía desde un lugar vinculante a comunidad.

En el caso de Medellín, las organizaciones comunitarias han promovido una ciudadanía activa por medio de actividades de participación como los planes de desarrollo zonal que han impulsado la toma de decisiones desde las realidades socioculturales de sectores populares de la ciudad, esto sin que se haya eliminado la

tensión entre el proyecto moderno de una ciudad hegemónica y la búsqueda por una resignificación de la ciudadanía. En el ciclo de *Artistas que construyen ciudadanía* no llega a la conceptualización de “ciudadanía” concretamente pero el equipo pedagógico señala la importancia de seguir con esta ruta de indagación.

NG asume una dirección praxística, no se queda dentro del ámbito de la reflexión sobre los derechos, asume un accionar político desde los espacios de participación local que la institucionalidad de la ciudad tiene en la zona. De esta manera logra que los integrantes de los colectivos se involucren desde el programa de planeación local de presupuesto participativo y los proyectos de fortalecimiento de las dinámicas juveniles (Montoya, Rojas y Castañeda 2012).

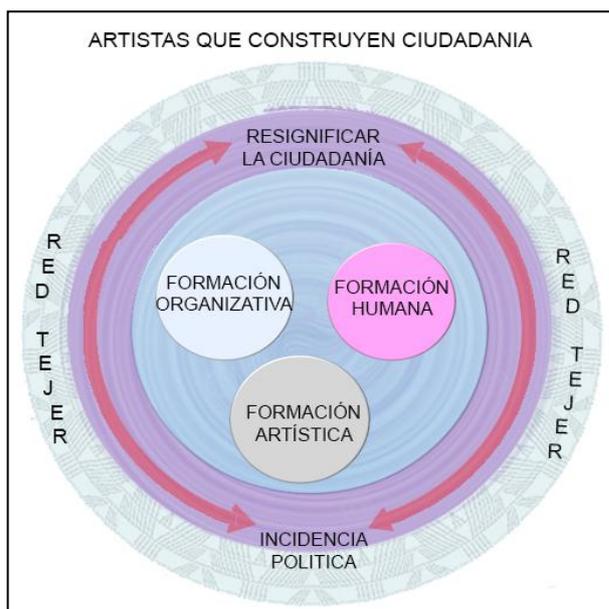


Ilustración 5. Artistas que construyen ciudadanía

#### 4.3.4 El ciclo de la mariposa: una visión propia de los ciclos de formación

Uno de los grandes aprendizajes que articulan lo organizativo con lo pedagógico desde los aprendizajes, se presentó en este proceso a través de la reflexión crítica sobre los diferentes grupos artísticos que hacen parte de Nuestra Gente. La Corporación alcanza una comprensión que habla de grados de cohesión al interior de cada grupo, entendiendo el proceso particular de cada grupo. El paso de un grupo hacia otro ciclo lo determina su propia metamorfosis, no es algo controlado por agentes externos, obedece a las dinámicas internas que constituyen la sumatoria de subjetividades. Esta mirada les permite distanciarse de los ciclos de la educación

formal que hablan de un progreso lineal desde grados de formación desde los cuales se moviliza al sujeto en términos del cumplimiento de unas competencias medidas homogéneamente y adquiridas dentro de las regulaciones de la tradición anglosajona del currículo como ordenador de los procesos educativos en clave productiva (Noguera 2010). Una gran desazón en esta mirada cíclica desde la educación formal es la prescripción que se tiene sobre las subjetividades a educar, en donde se espera que todos vivan lo mismo. Dentro de esta dinámica se definen patrones de anormalidad y de fracaso escolar, que clasifican a los sujetos en normales y no normales y los conduce a exclusiones en relación a estas categorías, sin mencionar que en el caso de poblaciones étnicamente diferenciadas, en situación de discapacidad e incluso población LGBTI.

Desde esta perspectiva propia, entender las dinámicas de flujo de participantes y cambios en el accionar de cada grupo facilitó la reflexión de un ciclo vital de formación basado en la metáfora de metamorfosis de la mariposa monarca. Este ciclo empieza por la crisálida, el nacimiento de la mariposa, la migración y la polinización (Rojas 2011). Es un ciclo que da cuenta de la formación en Nuestra Gente y que a continuación se describe:

En la crisálida, el grupo inicia con los saberes previos que cada quien trae consigo, en lo organizativo su estructura es primaria. En esta etapa los participantes llegan a un taller y reciben técnicas básicas, principalmente, encaminadas hacia la sensibilización en las artes. Luego, en el nacimiento de la mariposa se concibe un nivel estético-artístico y se generan procesos organizativos con nombre e identidad, por lo que en esta etapa el grupo asume un proceso de auto-gestión y ejecución de su plan de acción anual, cuenta con mayor autonomía en la circulación de sus propuestas estéticas y genera procesos identitarios estables. En la migración se encuentran dos ramas: la monarca que mantiene una organización fortalecida y el grupo continua su funcionamiento, pero tiene una mayor capacidad de autonomía, gestiona recursos propios y circula con sus trabajos artísticos en proyección hacia la ciudad. La segunda rama es la polinización, ya no son los grupos sino los sujetos que han participado en el proceso y que llevan los saberes aprendidos en esta organización comunitaria a otros espacios. En esta vertiente el grupo desaparece y muta a sujetos que polinizan nuevas experiencias desde el caminar particular de cada ser. En el siguiente gráfico el ciclo descrito:



Ilustración 6. El ciclo de la crisálida

Este proceso permitió la construcción desde la experiencia acumulada y un nuevo entendimiento del ciclo formativo en su estructura y como parte de una configuración propia de los sentidos de formación que le dan vida a la propuesta pedagógica. El proceso de reflexión sobre este ciclo logra un entendimiento de dinámicas de transformación de los grupos, incluyendo la posibilidad de desaparición de un grupo como parte del ciclo mismo por lo que valora más el camino que la llegada a una meta.

La participación de los grupos que hacen parte de este proceso se da a través de una propuesta artístico-pedagógica nominada como “incidencia” que concebía la práctica política de una ciudadanía autorreferenciada desde la cual cada grupo busca generar una interacción consciente con la comunidad. Un ejemplo de esta práctica artístico-pedagógica lo encontramos en uno de los grupos de NG, el grupo Gama Teatro con “El arte se toma las calles del barrio”. En esta socialización con la comunidad, los jóvenes van cíclicamente a alguna de las cuadras del barrio acompañados con su música y juegos interactuando con los niños y jóvenes, a su vez realizan talleres artísticos y se prepara el montaje de una comparsa para la inauguración del Encuentro Nacional Comunitario de Teatro Joven.

Puede leerse en este ciclo unas prácticas pedagógicas que encarnan la claridad que Freire nos deja con su afirmación “Todo acto pedagógico es un acto político”. La confluencia entre el acumulado del proceso organizativo desde un

accionar pedagógico-artístico como lente para entender la construcción de otras ciudadanías en territorios urbanos, permiten enriquecer los saberes enraizados que NG ha acumulado desde relaciones solidarias con este territorio.

Desde sus inicios NG ha tratado de buscar espacios de participación que permitan impactar la comunidad desde una construcción que vincula cultura y educación como ejes fundamentales del desarrollo local comunitario. Durante el periodo del proceso *Artistas que Construyen Ciudadanía*, NG venía realizando un esfuerzo por incidir en los espacios de participación política con el fin de articular su construcción colectiva con el desarrollo local de estas comunidades. Un ejemplo de esto es su protagonismo en las planeaciones locales como el Plan de Desarrollo Local (2007-2019) de la Comuna 2, en donde la versión de “Seguimiento y Evaluación” (2012) de este Plan, fue elaborada con Nuestra Gente y Convivamos —otra de las organizaciones históricas importantes de la zona Nororiental—. Este Plan de Desarrollo asumido bajo el lema “Un mapa abierto a las propuestas de vida de la gente 2007-2019”, plantea una visión para la Comuna 2 que da cuenta del tipo de perspectiva por la que han luchado estas organizaciones de base:

En el 2019 la Comuna 2 Santa Cruz se destacará por capacidad de gestión y autogestión para planear su territorio con base en el desarrollo integral a escala humana. Sobresaldrá la unidad comunitaria entre sus líderes, lideresas y organizaciones comunitarias, las cuales serán reconocidas por la promoción de la inclusión comunitaria en todo su territorio, con sus pobladores y en todas las dimensiones del desarrollo. (Plan de Desarrollo de Medellín 2012, 10)

Desde su accionar político particular y en su red-tejer con otras organizaciones, NG promueve la perspectiva de un desarrollo local comunitario que sea gestionado desde el adentro del territorio, entendiendo el desarrollo además como un caminar multidimensional más que en la planimetría y unidimensionalidad que plantea la modernidad desarrollista. Es decir, cuando hablamos de desarrollo cultural y comunitario estamos diciendo que los términos de referencia no están dados por la regla de un progreso bajo la taza de productividad, estaríamos hablando de la promoción de la cultura como factor fundante en el desarrollo comunitario.

Planes alternativos de desarrollo como el que construyen estas organizaciones alcanzan a darse en Medellín, particularmente bajo el gobierno municipal del

entonces Alcalde Alonso Salazar<sup>101</sup> (2008-2011), quien de acuerdo con varios líderes organizativos, tuvo una gran apertura hacia el desarrollo local y hacia la inclusión de las organizaciones tanto desde la planeación como desde la distribución de recursos, si se le compara con otros gobiernos.

#### **4.4. Cultura Viva Comunitaria: sentidos red-tejidos**

Encontramos que uno de los grandes aportes y saberes acumulados por la Corporación Cultural Nuestra Gente es su capacidad para construir y articular trabajo en red a lo largo de sus años. Esta acción de tejer con otros ha permitido fortalecer su trabajo y la comunidad en diversas formas, este Red-Tejer tiene algunas particularidades que discutiremos.

Al interior del colectivo se evidencia una naturalización del trabajo con otros como algo indispensable para construir un proyecto de transformación. Esto se vislumbra desde el énfasis puesto en los procesos formativos al desarrollo de lo que NG denomina como “pensamiento colectivo”. De igual manera, se evidencia que la postura ético-pedagógica de “formarse con el otro” les ha permitido considerar el trabajo articulado desde las redes como un espacio formativo en sí mismo que alimenta el proceso interno del colectivo, generando un saber que circula desde el proceso interno hacia el ejercicio de dialogo con la comunidad barrial. Esto asume un círculo más amplio cuando se articula este saber experiencial a sus trabajos en red; un ejemplo es el Festival de Teatro Joven Comunitario llevado al territorio local y resignificado desde la interacción con la comunidad.

Este red-tejer característico de las acciones de NG no se enuncia en términos de la formación dirigida alrededor de procesos artístico-pedagógicos, sino como la sumatoria de los ciclos y prácticas mencionadas en este capítulo y en su devenir histórico organizativo. Sin embargo, hace parte integral de lo que distingue a NG desde este estudio, razón por la cual asumo esta red-tejer bajo la categoría de *saber-respirado*, entendiéndolo como aquel saber que se vuelve tan imperceptible como la propia respiración pero que es vital en la identidad y desarrollo de una organización.

---

<sup>101</sup>Recordemos que Alonso Salazar como escritor e investigador había participado de procesos con organizaciones como la Corporación Región, donde coordinó trabajos vinculados a mejorar la situación de los sectores populares, particularmente frente a la necesidad de ampliar los límites de la lectura sobre el conflicto armado y el narcotráfico en Medellín.

Son saberes que están tan a flor de piel de la organización, que son asumidos en la esencia de la cotidianeidad.

Aunque ya hemos mencionado algunas de las redes de las que participa NG, se destaca el trabajo que actualmente viene realizando NG desde la Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria donde reaparecen trazos de una articulación latinoamericana desde algo que va más allá del pensamiento latinoamericano y que involucra lo sentipensante, una movilización de geografías populares que articula experiencias de vida y comunidad desde la Cultura. Un entendimiento que sobrepasa su versión antropológica y antropocentrista, una versión antifragmentaria que suma cultura y naturaleza en un resultante denominado Cultura Viva Comunitaria — CVC—.

Nuestra Gente hace parte de la *Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria*<sup>102</sup>, esta red cobra vida a raíz de una sucesión de encuentros y trabajo en red a nivel latinoamericano, inicia en el 2009 con el encuentro sobre arte y transformación social en Mar de Plata, Argentina en el 2009<sup>103</sup>. Uno de los objetivos centrales de esta red era entender mejor la experiencia que se estaba dando en Brasil con *Puntos de Cultura* (2004), surgida en el Gobierno de Lula Da Silva desde el Ministerio de la Cultura con Gilberto Gil; su principal arquitecto Celio Turino, quien era el secretario de ciudadanía cultural. Para Gilberto Gil, los *Puntos de Cultura* se asemejan a los puntos de la acupuntura, un *do-in* Cultural, un automasaje de estos puntos para activar la cultura propia. De acuerdo con Iara Machado, artista brasileña y miembro de la red de Cultura Viva Comunitaria, “Este proyecto significaba potencializar la cultura que ya existía, una cultura de pensamiento propio, que fueron borradas y no vistas como culturas que vinieron sobreviviendo desde mucho tiempo” (Entrevista Iara Machado enero 10 de 2015).

---

<sup>102</sup>En el Primer Congreso Latinoamericano de CVC, realizado en mayo de 2013 en la Paz, Bolivia, se consideró que “Según datos del primer congreso latinoamericano existen en la región más de 120.000 experiencias donde organizaciones sociales y corporaciones culturales promueven la producción y distribución de bienes culturales en sus comunidades, sin intereses lucrativos e inscritas en procesos de democratización y desarrollo local. Son centros culturales, bibliotecas populares, agrupaciones de hip hop, colectivos de muralismo, plástica en general, producción audiovisual, grupos de teatro comunitario, arte callejero, circo, radios comunitarias y otras experiencias de comunicación popular, rescate de prácticas ancestrales y culturales , etc.; (...) de carácter barrial y comunal” (4-5)

<sup>103</sup> En este evento Nuestra Gente socializó su experiencia organizativa comunitaria.

La mirada sobre una Cultura Viva desde los Puntos de Cultura estaba orientada a la constitución de una red orgánica que apoyara la creación cultural, en palabras del propio Celio Turino se trata de:

Desvelar, señalar caminos, comprender realidades. Y acercar. Acercar personas, contextos, formas de interpretación. Al acercarse, si no se retira el velo, al menos que se torne más transparente, translúcido; romper jerarquías y construir nuevas legitimidades. (...) El Punto de Cultura no responde a formas; no es erudito ni popular; tampoco se reduce a la dimensión de “cultura y ciudadanía” o “cultura e inclusión social”. Punto de Cultura es un concepto. Un concepto de autonomía y protagonismo sociocultural. En la dimensión del arte, va más allá de la exaltación de un arte ingenuo y simple, como si al pueblo le cupiera solamente el lugar de artesanato y de lo no elaborado de acuerdo con los cánones del buen gusto. Por el contrario, busca sofisticar la mirada, apurar los oídos, oír el silencio y ver lo que no se muestra. (...) Narrativas que establecen un diálogo a partir de la voz de quien hace su propia cultura y no por medio de la voz del “otro”. (Turino 2013, 20-21)

La invitación de Celio Turino parte del silencio y la escucha para ver y entender aquello que ha permanecido oculto y deslegitimado. Así mismo, lo que puede generar una política pública pensada como ruptura en términos de las relaciones que se han mantenido entre el conocimiento y reconocimiento de lo que está vivo en los barrios. Esta es una confluencia que podemos encontrar en el trabajo de NG en su construcción organizativa comunitaria donde el respeto por el otro hace parte de su postura ético-política.

Esta posición se verá reflejada en los procesos formativos, específicamente, en la relación entre formadores y los niños y jóvenes que pasan por el proceso pedagógico en los diferentes programas de Nuestra Gente. Como dice su director actual, Jorge Blandón “las metodologías nuestras parten de la escucha”, mientras que los puntos de cultura parten de la experiencia cultural construida en los barrios y veredas. NG parte de lo que el niño o el joven trae consigo para potenciar el respeto y la escucha e integrar la afectividad dentro del proceso artístico-pedagógico; así su propuesta pedagógica de *Artistas para la Vida* cobra sentido; en palabras de Blandón: “hoy cuando pensamos cultura viva comunitaria es porque eso se parece a nosotros, a lo que somos” (Entrevista a Jorge Blandón mayo de 2013).

Existe entonces una ruptura en la forma en la que se concibe la cultura y el acto educativo. En ambos casos se presenta la mayor parte del tiempo la visión institucional de cultura, concebida desde los gobiernos, las universidades y la institucionalidad pública. En la siguiente ilustración se observa la línea estratégica de

formación de Cultura Viva Comunitaria para Colombia que muestra un tono vivo, alejado de la visión desarrollista y competitiva del currículo vigente en el sistema educativo estatal:

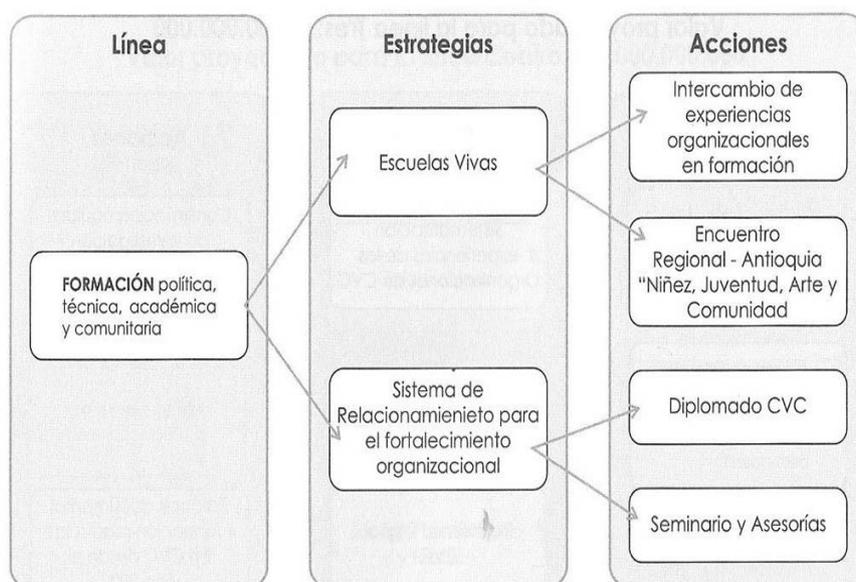


Ilustración 7. Línea estratégica de formación de Cultura Viva Comunitaria para Colombia.

En entrevista realizada por Jorge Melguizo a Celio Turino en Uruguay en un evento educativo en 2012, frente a la pregunta por los desafíos de la propuesta de *Puntos de Cultura*, Turino menciona que el Estado no está aún listo relacionarse con el pueblo como protagonista. Esta afirmación hace aún más relevante la necesidad de desarrollar propuestas como las de Cultura Viva Comunitaria desde sentidos múltiples que permitan cartografiar experiencias ancladas en la vida barrial y comunitaria, que contienen claves para tejer procesos de paz y convivencia. Claves que no han sido seriamente consideradas durante la construcción del proceso de paz en Colombia, el cual sigue atrapado en una relación dicotómica entre dos fuerzas, guerrilla y gobierno.

Esta construcción *Puntos de Cultura* y la propuesta de *Cultura Viva Comunitaria* son propuestas emancipadoras y con un legado que involucra las resistencias afro e indígenas, la dictadura en Brasil, los círculos de Cultura de Paulo Freire, entre otros. (Santini 2013). El movimiento continental que desencadenan los puntos de Cultura en Brasil en el 2010 incita a la revisión del “Encuentro de Redes de Latinoamérica —Plataforma Puente— 100 Organizaciones Culturales” que se

llevó a cabo en Medellín y en la que NG jugó un papel central desde su saber-tejer. Vendrá luego la participación de la Corporación en el IV Congreso Iberoamericano de Cultura del Cofralandes de Organizaciones Culturales Comunitarias, la realización de la Semana Continental por la Cultura Viva Comunitaria durante el año 2012, junto con la realización de la Caravana por la Vida que llegó a la Cumbre de los Pueblos en Rio+20 para socializar la noción de “Cultura + Naturaleza es Cultura Viva” y el Primer congreso de Cultura Viva Comunitaria realizado en Bolivia en el 2013.

La *Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria* ha sido protagónica del nacimiento de colectivos nacionales multisectoriales de lucha por la Cultura Comunitaria en países como Brasil (Movimiento Social de las Culturas), Argentina (Pueblo Hace Cultura), Perú (Somos Cultura) y Colombia (Cultura Viva Comunitaria). Algo a destacar es que en esta construcción “lo comunitario” es un aporte hecho desde Colombia a la red (Balan 2013). Allí se evidencia la huella de las organizaciones comunitarias que participan de este proceso. Este recorrido y el crecimiento de la red ha tenido grandes contribuciones promoviendo los puntos de cultura desde espacios como el parlamento de Mercosur. Además del modelo desarrollado en Brasil, se ha avanzado en procesos de gestión desde la política cultural pública en países como Argentina, Perú, Costa Rica y Colombia. Un acuerdo de lucha política que se tiene desde la Plataforma Puente de Cultura Viva Comunitaria es la búsqueda del 0.1 % de los presupuestos nacionales para apoyar el sostenimiento de estos procesos y potencializar su existencia.

En nuestro país, en el caso de Medellín, esta red de organizaciones locales de la cual NG es un componente vital<sup>104</sup> que logró en el 2011 materializar una política pública desde el trabajo de la red de Cultura Viva Comunitaria; se hace referencia al Acuerdo 50 “Por medio del cual se establece una política pública para el reconocimiento y la promoción de la cultura viva comunitaria en la ciudad de Medellín” (Ver Anexo 5 y 6) y que se da en medio de la visita de Celio Turino a la ciudad de Medellín. De igual manera, el encuentro de redes en Medellín en el 2010 y la aprobación de esta política pública logran impulsar el movimiento a nivel nacional particularmente en Cali y Bogotá. La firma de este acuerdo municipal sella

---

<sup>104</sup> Entre las organizaciones culturales de base en Medellín que hacen parte con NG de esta plataforma, encontramos a: Convivamos, Corporación Semiosfera, Platohedro, Corporación Simón Bolívar, Corporación Canchimalos, entre otros.

un compromiso institucional en términos políticos y de recursos públicos, con el fin de potencializar procesos educativos y culturales ya existentes como el de NG que viene actuando como gestor de convivencia en los barrios de Medellín.

Acciones como estas dan cuenta de la incidencia que el trabajo de NG ha logrado configurar tanto desde el compromiso comunitario como desde el red-tejer que se destaca como unos de los saberes que los identifican no solo como punto de Cultura en Medellín sino como punto de articulación comunitario-cultural en Colombia y Latinoamérica, como lo constata el trabajo que viene realizando desde diversas redes.

Como se ha mencionado durante esta tesis, la construcción de un proyecto cultural desde NG viene claramente articulada a una propuesta artística-pedagógica. En Medellín, NG hace parte de otras experiencias organizativas de base que le han apostado a la construcción de proyectos que articulen la cultura desde lo educativo y el arte, logrando otras relaciones de afecto y efecto en territorios de alta complejidad social, sin contar necesariamente con la institucionalidad. La presencia y proyección de estos colectivos se ha convertido en un “creer en crear desde lo local”. El investigador Luis Atehortúa, conocedor de experiencias de cerca y que ha participado de la red de Cultura Viva Comunitaria, destaca el aporte de organizaciones participantes de la red como NG que han jugado un papel fundamental en la constitución de nuevas subjetividades “en la medida en que allí se constituyen procesos de formación que han contribuido durante mucho tiempo al nacimiento de nuevos líderes con las características del ciudadano que necesitamos. Es decir, sujetos sensibles, creativos y comprometidos con el presente y el futuro de sus comunidades y de la ciudad” (Atehortúa 2011, 12).

Se puede apreciar desde NG una contribución importante desde su participación en esta red en términos reivindicativos frente a las experiencias de base para que sean reconocidas como focos de desarrollo cultural local y asumidas desde lo presupuestal en las políticas municipales. Esto evidencia cómo el trabajo de NG ha estado vinculando la búsqueda de mejores posibilidades no solo para la comunidad barrial local y de las organizaciones de la zona actuales o futuras sino que su lucha y fortaleza organizativa trasciende la ciudad de Medellín.

Se puede constatar desde diferentes fuentes el reconocimiento que NG tiene dentro de las demás organizaciones comunitarias de la ciudad y de entes institucionales como las universidades locales y el gobierno municipal. En entrevista

realizada por la revista cultural Maloca de Medellín, al coordinador académico de la Corporación Cultural Semiosfera, Jairo Castrillón, sobre su definición de Cultura Viva Comunitaria, afirma que a su parecer es una forma actual de nombrar “un trabajo histórico de treinta años que han desarrollado varias organizaciones como Nuestra Gente y Barrio comparsa en relación a la convivencia y la solidaridad especialmente dentro de las comunidades de los barrios más vulnerables de la ciudad” (Corporación Cultural AltaVista 2013, 6).

Aunque procesos como el de Cultura Viva Comunitaria demandan un esfuerzo grande de organizaciones como NG que en el día a día están buscando financiación para que sus procesos artístico-pedagógicos puedan seguir construyendo comunidad, la apuesta de un red-tejer desde NG parece dar frutos más allá de su razón de incidencia local. Desde este tejido cultural comunitario que se extiende por Latinoamérica vale la pena preguntarse:

¿Qué significaría pensarse no solo puntos de cultura, sino puntos educativos, puntos de convivencia, puntos de semillas y naturaleza para la ciudad de Medellín?

En tal cuestionamiento acudo a las palabras de Jorge Blandón que no solo nos sirven para lanzar un primer pensamiento a este interrogante, también reflejan precisamente lo que ha sido el corazón del red-tejer de NG: “*La pregunta necesita del encuentro*”; en esta frase se encuentra una perspectiva ontológica, pedagógica, y epistemológica ya que nos habla en primer lugar de la necesidad del ser humano de tejerse con otros con el fin de darle sentido a su propia existencia, reconociéndose en el rostro del otro surge también un interés por la vida tejida en colectivo. En la experiencia de NG consideramos que lo pedagógico le ha dado centralidad al proceso de formación como espacio de encuentro, espacio que podemos identificar como circular en la medida en que rompe con la estructura bancaria e individualista de otras pedagogías.

La circulación de la pregunta en la experiencia pedagógica establece una relación libertaria con los sujetos, puesto que la pregunta no surge de un docente buscando evaluar un educando, sino de varios ciclos que permiten que las subjetividades circulen con sus preguntas y respuestas. Finalmente, el sentido de la palabra *encuentro*, bajo esta mirada epistémica se construye afectivamente con otro. Es decir, este encuentro involucra una postura sentipensante donde aquello a construirse desde un sentipensar colectivo se moviliza en el círculo del conocimiento desde la calidez que le otorga sentido y palpar. En tal medida, para que existan los

puntos de cultura necesitamos de *encuentros* y del *red-tejer* que los convoca, y quizás, en lugar de puntos de cultura, necesitaríamos de *Círculos Vivos de Cultura* que nos permitan seguir tejiendo experiencias que humanicen y enriquezcan la vida.

El siguiente mapa de redes resume los anteriores diálogos que ha desarrollado Nuestra Gente, no sólo al interior de la ciudad de Medellín sino también a nivel latinoamericano y pretende ilustrar gráficamente el red-tejer que este estudio destaca en la experiencia de NG.

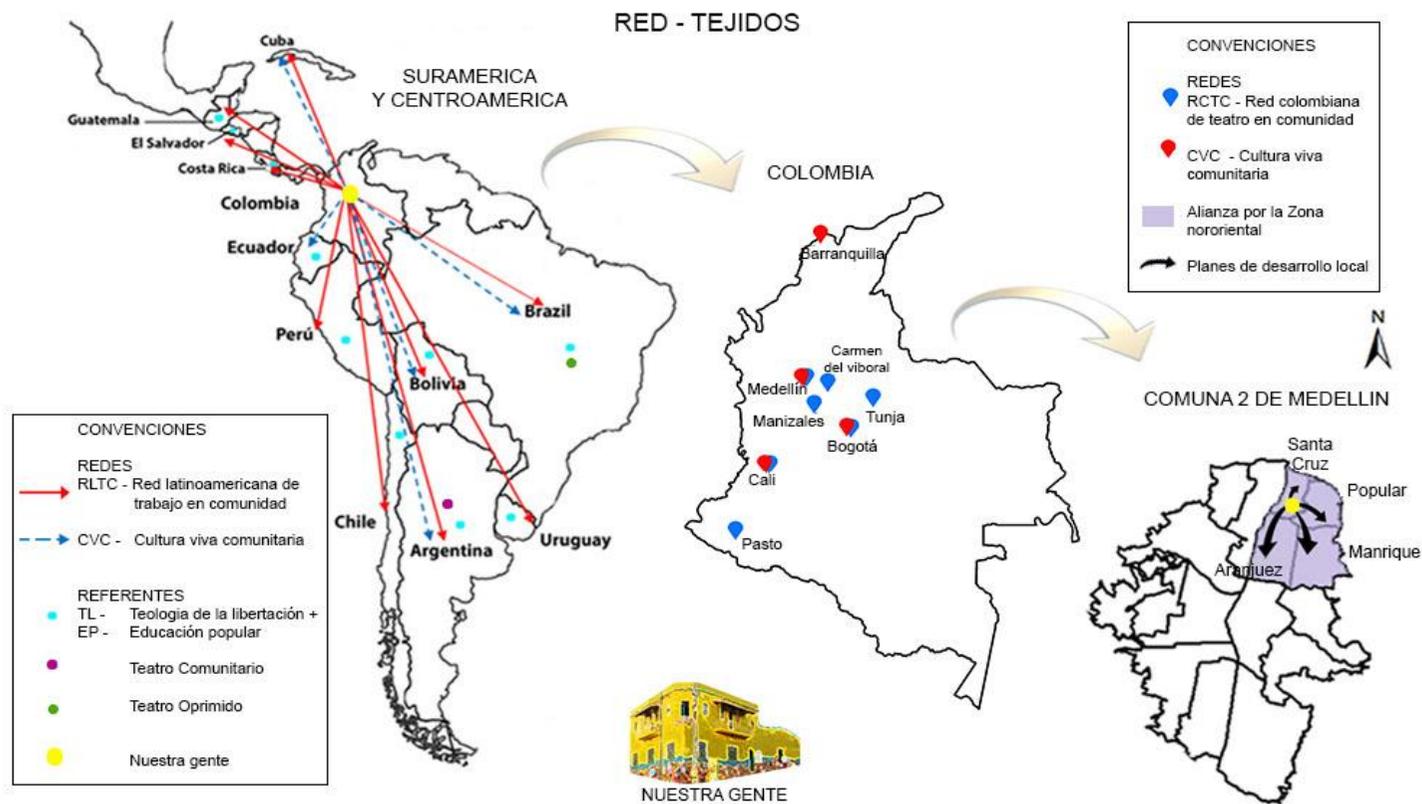


Ilustración 8. Red-tejer Nuestra Gente- Elaborado por John Jader Agudelo

#### 4.5. En red-pensando otra formación

Este legado de transformación sigue reconfigurándose y actualizándose en variados colores tanto en diversos territorios de Colombia como en Latinoamérica. Permanece heterogéneamente aún en muchos espacios de Medellín desde los cuales se han venido tejiendo experiencias en torno a la búsqueda de otros horizontes de formación vinculados al trabajo colectivo/organizativo desde una perspectiva comunitaria, como lo han venido haciendo procesos organizativos históricos en esta ciudad. En ese escenario nos preguntamos ¿Cómo dialogan o contribuyen estas experiencias con perspectiva popular comunitaria con un enfoque pedagógico decolonial?

De igual manera, han surgido espacios inter-organizativos que se han estado pensando una formación que articula los referentes de una construcción educativa popular local, donde el arte y la comunicación popular son parte esencial, espacios inter-organizativos como la escuela de Formación Popular<sup>105</sup>, producto de la necesidad y la relevancia que tiene los procesos de formación tanto al interior de las organizaciones como en su *red- tejer* con las comunidades y contextos de incidencia, como lo expresa uno de los formadores populares de esta experiencia

En la lucha social, los procesos de formación deben ser parte integral de los planes de trabajo de las organizaciones sociales, comunitarias y populares; la formación es indispensable para fortalecer las organizaciones y para que sus sueños y propósitos vayan construyéndose desde la cotidianeidad de lo que hacemos. (Cárdenas 2009, 2)

Este deseo de articulación que le dio vida a la experiencia de la *Escuela de formación popular* desde un acumulado inter-organizativo, se vincula desde algunos de sus miembros a la experiencia de la *Mesa por la Educación y la Transformación* que aunque no llegó a constituir un proyecto de formación programático, se configuró alrededor de diferentes colectivos populares de la ciudad para reflexionar, socializar alternativas de otras formaciones y pensar en la construcción de nuevas propuestas.

---

<sup>105</sup>Espacio inter-organizativo surgido en 2008 que articulaba el trabajo de La red Juvenil de Medellín, El periódico de comunicación popular Periferia, la Corporación la Aldaba en una propuesta educativa de formación popular que involucraba tres áreas: Arte en Resistencia, Comunicación Popular y Economía Política.

Este espacio de reflexión y articulación de experiencias educativas populares “Mesa por la Educación y la transformación”<sup>106</sup> que estuvo trabajando entre el 2010 y el 2013. El objetivo de este espacio de encuentro era reflexionar en torno a los procesos de educación popular y tejer articulaciones entre los diversos espacios de trabajo.

Desde la mesa se lanza la propuesta de realizar unas jornadas como excusa para empezar a generar algunos niveles de articulación, una posibilidad de reconocimiento, de saber que había otros que silenciosamente o ruidosamente aleteaban en la esfera de lo educativo preguntándose por otras formas de educar. El objetivo de este espacio de encuentro era reflexionar en torno a los procesos de educación popular y tejer articulaciones entre los diversos espacios de trabajo. La Mesa no buscaba reemplazar el trabajo dentro de cada organización, sino más bien se trataba de centrar la reflexión y la acción de este espacio en lo educativo desde un enfoque popular. De esta forma, las jornadas se convirtieron en la excusa para fortalecer este colectivo, por dos años y medio se reúnen construyendo un proceso que trasciende las jornadas y se logra articular a otros procesos más amplios como el Foro Social Popular y Congreso de los Pueblos.

Como miembro de la mesa tuve la oportunidad de participar de este proceso y de las reflexiones tejidas allí por organizaciones estudiantiles universitarias, preuniversitarias populares, organizaciones populares y algunos educadores. En las memorias de este colectivo se encuentra una postura crítica frente al sistema educativo pero a su vez un compromiso en la construcción de otras rutas educativas que recogiesen en alguna medida el legado latinoamericano, se cita en extenso desde unos de sus documentos de trabajo para ilustrar esto

El proceso de la Mesa de Educación y la transformación ha buscado establecer una lectura crítica de nuestra experiencia educativa en este mundo donde la línea de racionalidad que ha predominado en esta esfera sigue estando marcada por procesos de adaptación y reproducción donde el individuo termina siendo universalizado en su formación, condición favorable a la homogeneización de pensamiento y de sentidos comunes en nuestras sociedades. El control que ejerce la escuela sobre las maneras de mirar el mundo termina cuestionando nuestro propio proceso como sujetos producidos a escala en esta máquina de pensar. La racionalidad practicada desde este

---

<sup>106</sup> Espacio conjunto conformado inicialmente por diversos colectivos de Medellín que trabajan desde organizaciones estudiantiles, Coesdua, Kavilando, Oficina Estudiantil UN, Nodo Popular, Asociación Paulo Freire y Proyecto Papalotl de bachillerato popular, algunos educadores y el colectivo de Nuestra Gente que llega en un momento a apoyar el proceso de las jornadas desde su propuesta pedagógico-artística.

horizonte mercantilista desvincula el mundo de la vida de la práctica educativa, la incoherencia entre estos mundos alcanza hoy sus límites y los niveles de deshumanización permitidos allí, evocan el resurgir de diferentes luchas sociales, muchas de ellas centradas en la esfera de la educación por el papel que esta ha tenido en el direccionamiento que este ha ejercido sobre la producción, reproducción y control del conocimiento en términos de validez de una ciencia única y la invisibilización de unos saberes “acientíficos”. Las luchas emancipadoras por la transformación de la sociedad desde la formación de otro ser humano han estado vigentes en el contexto latinoamericano hace décadas a través de grandes hombres como Freire y de vertientes de otra educación como la Educación Popular. Allí encontramos y reconocemos los cimientos que fortalecen el trabajo de la Mesa para la educación y la transformación y desde allí emergen los cuestionamientos señalados y otros tantos más<sup>107</sup>

*La Mesa por la educación y la transformación* al igual que la escuela de formación popular evidencian el distanciamiento que el mundo organizativo y popular siente frente a la propuesta educativa que la escolarización tradicional presenta como ruta de éxito social. Desde allí se plantean preguntas sobre movilización de la educación, el auto-cuestionamiento de haber hecho lo suficiente para merecer una sociedad diferente y el cómo pasar de la crítica a propuestas organizadas desde lenguajes propios.

En esa dirección desde este espacio se vislumbraba como ruta la consolidación de un movimiento por la educación popular para la formación política de las organizaciones populares, pero a su vez no se descartaba la necesidad de seguir incidiendo en la educación formal, allí la mesa se preguntaba “¿Cómo ponemos a dialogar los procesos alternativos de la escuela con los procesos populares?”<sup>108</sup>

El proceso de Nuestra Gente no solo ha evidenciado esta sintonía en términos de una ruta de formación popular comunitaria abierta a diálogos con la escuela desde proyectos como “Escuela sin paredes” desarrollado en 2003, con este proyecto se logra acompañar escuelas en los barrios Santa Cruz y la Rosa desde su modelo de formación. En esta dirección, recientemente también logra tejer ese acumulado desde espacios como la Red de Cultura Viva Comunitaria donde se plantea como una de sus líneas estratégicas la formación desde el desarrollo de “procesos de formación sociopolítica y cultural que pongan en dialogo el saber popular y tradicional, con el producido en las organizaciones y en la academia” (Villa, Blandón y Oquendo 2015,

---

<sup>107</sup> Documento de reconstrucción histórica de la Mesa intencionado para una sistematización del proceso (2013).

<sup>108</sup> *Ibíd.*

13) dicho horizonte se presenta en sintonía con la pregunta lanzada desde la Mesa por la educación y la transformación.

Se puede ver reflejada en esta mirada programática sobre la formación desde un enfoque pedagógico popular un propósito que permite vincular otros saberes, conectar territorios y comunidades desde la experiencia educativa (ver ilustración 6 arriba: Formación Cultura Viva Comunitaria). Esto frente a una formación segmentada que sigue ubicando a la pedagogía dentro de las paredes de las escuelas no dejando que esta respire desde el aire de las múltiples realidades socioculturales que envuelven a cada comunidad, sin percatarnos o simplemente sin importarnos que la riqueza de la experiencia educativa debe ser libertaria como lo anunciaba Freire. En esa línea, Danilo Streck sabiamente cuestiona “Debemos preguntarnos si al ‘encerrar’ la educación en la escuela y limitar la pedagogía a ese contexto no se pierde el propio sentido y la dimensión del papel de la institución dentro de procesos sociales más amplios” (2004, 9) de esta forma nos invita a reubicar la pedagogía junto a la comunidad.

En este sentido, se evidencia en alguna medida en Medellín desde referentes como la Escuela de Formación Popular, la Mesa por la Educación y NG a través de la línea estratégica de formación desarrollada por la Red de Cultura Viva Comunitaria en Medellín una necesidad por pensarse procesos de formación desde acumulados propios que resignifiquen lo educativo vinculado a sentidos colectivos y comunitarios “En la búsqueda de una educación que responda a las necesidades de una nueva sociedad es que hemos venido edificando nuestros propios procesos como alternativas de transformación, a la vez que participamos en la movilización social y política”<sup>109</sup>. Esta búsqueda por generar acciones compartidas y reconocer los procesos de formación como acumulados vitales para informar mejor las prácticas pedagógicas y fortalecer con mayor claridad el propósito de transformación social que los identifica, puede contener claves para generar procesos articulados de formación a mayor escala dentro del mundo organizativo popular en la ciudad. Se considera que esta búsqueda contiene un enfoque decolonial puesto que siguiendo la perspectiva crítica latinoamericana concibe lo pedagógico vinculado a lo político y como lo enfatiza Catherine Walsh aquí “la pedagogía se entiende como metodología

---

<sup>109</sup> Acta No. 5 Mesa por la Educación y la transformación: Mesa de trabajo-jornadas Educación y Transformación, agosto de 2011.

imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (2013, 29 ), como lo mencionamos en el capítulo 1, desde esta perspectiva popular se da un claro distanciamiento con la postura tradicional de una práctica pedagógica institucionalizada que, como lo denuncia el documento de trabajo citado desde la Mesa, intenciona reproducir subjetividades a escala con un énfasis educativo referenciado en el mercado cuyos efectos no contribuyen a humanizar. La noción de movilización de la educación y de anclaje territorial y comunitario resulta descolonizadora porque descentra prácticas escolarizadas que permanecen encerradas e inmóviles dentro de los circuitos de la colonialidad del saber.

Se puede pensar que estos son procesos sentipensantes que configuran su lugar de construcción anclado al territorio mientras su construcción interroga procesos institucionalizados de formación fragmentaria (Agudelo 2012) cuyo contacto con las realidades locales ha sido deficiente, en esa medida, la institucionalidad escolar y los procesos formativos que se promueven en su interior podrían encontrar en estas semillas históricas de arraigo latinoamericano claves para entender mejor las razones por las cuales la escuela responde con tantas limitaciones a los contextos y sujetos populares que habitan las comunas y los barrios de nuestra ciudad.

En un espectro más amplio se encuentra a la red tejida por CVC que representa un nuevo telar multicolor en los procesos organizativos de diversas fuerzas y proyectos vitales donde se re-encuentra el pensamiento latinoamericano con la vida, más allá del pensamiento de una cabeza, CVC da cuenta de un cuerpo vivo en movimiento que reclama su conexión con la naturaleza. Este giro cíclico que observamos en NG en su nacimiento semilla articulado al pensamiento latinoamericano con la herencia político-pedagógica que inicia la etapa organizativa de NG en los 80 y en los últimos cinco años, se reinserta a un circuito de movilización latinoamericana desde la Red de Cultura Viva Comunitaria donde el pensamiento crítico latinoamericano es retomado y resignificado desde un espacio propio que invita a potenciar este legado.

Allí podemos encontrar tres aportes claves y refrescantes para el pensamiento latinoamericano: uno es la cultura como eje articulador, es decir, el arte y la creación para la transformación se asumen como lugares que, si bien han participado de los procesos sociales no han tenido un papel protagónico en la construcción de otras

rutas en América Latina como pretende CVC. Dos, la intencionalidad inherente al proceso mismo de CVC de accionar las transformaciones desde un red-tejer que se materializa en la creación de plataformas articuladas de trabajo y tres, la integración de esta transformación desde el ámbito de la naturaleza con la vida ( Naturaleza + Cultura : Cultura Viva) , es decir, una superación de una parte del pensamiento latinoamericano que tenía el limitante de una lucha sociopolítica que si bien tenía un horizonte de justicia social , equidad y de transformación de la estructuras de opresión seguía siendo antropocéntrica desconociendo particularmente el legado inherente a este continente desde los pueblos ancestrales y su continuo énfasis en la defensa no solo de la dignidad humana sino de la Madre Tierra como tejido inseparable de nuestros pueblos, esto sumado al componente comunitario como expresión de sentido colectivo que ha sido identitario dentro de muchos de los procesos sociales y culturales desde territorios indígenas , afro, campesinos y urbano-populares.

Se trata de la movilización desde un arte resignificado en las luchas sociales vinculado al tejido colectivo, y que más allá de resistirse a la opresión y a la pretensión de universalizar la cultura latinoamericana responde con una caravana de culturas vivas comunitarias “ya no como acciones de resistencia, sino con la perspectiva de la construcción de una nueva sociabilidad”<sup>110</sup>. Frente a la práctica hegemónica de una cultura del silencio, como lo manifestaba Freire, la propuesta de Cultura Viva Comunitaria aparece anti-centralista y multi-periferica en su caminar.

Desde la reflexión que se hace en términos pedagógicos por parte de la plataforma de cultura viva comunitaria encontramos algunos rasgos que este proceso resalta desde las limitaciones de la formación del sistema educativo que impone un “modelo educativo eurocentrista que no reconoce las realidades latinoamericanas” (Plataforma puente CVC 2013, 110), algunas de sus limitantes son:

- El currículo escolar no promueve el reconocimiento de los saberes propios, culturas y raíces.
- Este modelo propicia una formación de principios capitalistas: competencia, individualismo y consumismo.

---

<sup>110</sup> Declaración de La Paz. In <http://culturavivacomunitaria.org/cv/2012/06/declaracion-de-la-paz>

- No existe una construcción educativa en este modelo que sea ni viva ni comunitaria

Tanto en la denuncia de una educación eurocéntrica y deslocalizada como en la movilización de una cultura viva que redimensiona lo pedagógico y lo reinstala desde la categoría de *Vivo* al tejido sociocultural más allá del antropocentrismo, se encuentra la apelación a una pedagogía decolonial de claro compromiso con las realidades y la identidad latinoamericana.

De tal manera que en esta lectura de realidad las organizaciones participantes de esta plataforma reafirman el lugar de la “experiencia en latinoamericana” como ejemplo vital de la multiplicidad de otros espacios de formación y creación comunitario. Desde esta reflexión viva y naciente en una confluencia de pensamientos con raíz propia que abarca también territorios urbano populares como los barrios de Medellín y el territorio de la Casa Amarilla.

#### **4.6. Entrecruces: Perspectiva pedagógica Latinoamericana**

En el planteamiento anterior reside una referencia esencial que se desprende desde el reconocimiento de la experiencia de Latinoamérica como raíz de otras construcciones pedagógicas con propósito decolonizador y rutas educativas para otras formaciones. A diferencia de las tradiciones pedagógicas modernas con origen anglo-europeo desde construcciones epistemológicas en el contexto angloamericano, Alemán y Francés, en el sur podemos señalar otros rasgos identitarios de una perspectiva pedagógica latinoamericana en el surgimiento de “Otras” pedagogías.

Sin embargo, quisiera brevemente referirme, primero al origen de las tradiciones pedagógicas modernas que llegan a Latinoamérica y a Colombia. Aunque un análisis a profundidad de dicho asunto, no es el foco en este momento, se puede racionalizar que la procedencia anglo-europea de estas tradiciones viene permeada de una carga epistémica eurocentrista que históricamente ha desconocido la experiencia en-lugar de Latinoamérica, ya que desde la llegada del método lancasteriano (Zuluaga 1979) —en el caso colombiano— se ha buscado modelar nuestra formación acorde con la representación de un horizonte civilizado localizado en el norte. La continuidad de estas herencias denota también la permanencia de ordenes sociales

que han sido instrumentalizados a partir de la escuela tal como lo muestra Martínez Boom al expresar que el nacimiento de la escuela pública más que centrado en principios de la ilustración es motivada por el amoldamiento de los niños pobres y su preparación para el trabajo “corregirlos para acostumarlos a vivir en policía” (2005, 155), se convierten en objeto de intervención y asunto ‘problema’ del gobierno.

En la pervivencia de esta herencia desde su procedencia se encuentran nociones centrales que han sido puntos de anclaje en estos países para pensar la educación y que han sido transferidos, apropiados y re-significados en nuestros contextos. Así, en Colombia desde la tradición Alemana se asumió la noción de *Pedagogía y formación*, desde la tradición francesa la noción de *Ciencias de la educación* y desde la herencia pedagógica angloamericana nos llegaron los *Curriculum Studies* (Noguera 2010). Este último nos viene vía la tecnología educativa que trae consigo a las políticas desarrollistas de modernización y reforma curricular, receta aplicada ampliamente en América Latina, disfrazada de la expansión de oportunidades educativas que permitirían que estos países tomaran el camino del desarrollo guiados por una perspectiva conductista y por la *taylorización* de la educación.

En el panorama latinoamericano podemos destacar la investigación realizada por El pedagogo argentino Ricardo Nassif realizada en 1981 sobre las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980) para la UNESCO-CEPAL-PNUD. El estudio fue abordado desde un enfoque histórico-sociológico, refleja el debate del pensamiento latinoamericano de la época entre la dependencia y la perspectiva liberadora. Allí ubica de un lado, unas pedagogías desarrollistas bajo la cuales la educación es una auxiliar de las estadísticas del desarrollo dándole centralidad a categorías como eficiencia, tecnificación y racionalización. Esta pedagogía desarrollista, que sería entonces una pedagogía de la dependencia, de acuerdo con Nassif, “Entronca un cerrado economicismo en el que se da prioridad al crecimiento económico como condición y causa del desarrollo en general y, específicamente, del social” (1981, 56). Igualmente, Nassif argumenta que este modelo abstracto desarrollista pretendía ser aplicable a cualquier sociedad latinoamericana sin consideración de sus singularidades. Evidenciamos en este modelo la postura

euroncetrista que desconoce el lugar del otro, construyendo la ilusión moderna de conocimientos des-incorporados y des-localizados (Mignolo y Walsh 2002).

Estas políticas educativas desarrollistas y la implementación de una reforma sin sujeto y sin contexto serían uno de los detonantes en Colombia del surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional (1982) que se opondría a la instrumentalización de la educación. Este espacio que logra reunir al magisterio en Colombia con su organización sindical, alimentado por las resignificaciones de la izquierda a final de la década de los 70. Desde allí se revitalizó la importancia de pensar una educación articulada a su dimensión pedagógica y cultural sin separarlas. (Saenz 1987).

Así mismo, es importante destacar el aporte de la educación popular al movimiento pedagógico, pues en Colombia ya eran diversas las experiencias educativas populares que se venían haciendo desde espacios de articulación de diversos sectores como Dimensión Educativa, El IPC, el CINEP. En esta confluencia se vio la posibilidad de acabar con el distanciamiento construido entre los procesos escolarizados y los que estaban en exterioridad, una movilización por la educación que con protagonismo de los maestros del magisterio estaba en sintonía con la tradición pedagógica latinoamericana. En ese sentido, Marco Raúl Mejía (2004) menciona que desde los aportes acumulados desde la EP se generó una ruptura a los paradigmas educativos de la modernidad (Alemán, Francés, Sajón) dando lugar a la emergencia de un paradigma educativo crítico desde Latinoamérica. De tal forma, como mencionamos igualmente en el capítulo 2, en lugares de Colombia como Medellín, se generaron diálogos y acciones colaborativas entre maestros, sindicalistas, educadores populares y personas del cristianismo revolucionario (TL y CEBS)<sup>111</sup>, dando pie a la posibilidad de “articulación desde abajo entre el Movimiento Pedagógico y otras instancias de práctica política y pedagógica alternativa” (Saenz 1987, 31).

Regresando al estudio de Ricardo Nassif (1981) encontramos que del otro lado de estas pedagogías desarrollistas Nassif destaca las “pedagogías de la liberación”. Este investigador incluye en esta perspectiva diferentes propuestas en sintonía con el

---

<sup>111</sup> Entrevista a William Estrada, sindicalista, activista y docente quien participó de dichos diálogos, julio 10 de 2014.

espíritu liberador de esta época en América latina: democracias populares, socialismo, marxismo, movimientos de contestación y de luchas sociales y procesos pedagógicos desarrollados participativamente, por y con grupos en condición de marginalidad, así como lo que él llama cristianismo de nuevo cuño refiriéndose al cristianismo revolucionario que la teología de liberación había impulsado. Desde esta línea destaca la figura de Freire y reconoce en su propuesta pedagógica una de las primeras en ser coherentemente configuradas desde y con los oprimidos.

En la construcción histórica de un pensamiento pedagógico latinoamericano (Puigross 2004) podemos encontrar entonces algunos rasgos de identidad que le dan vida a partir de un proyecto político-pedagógico de liberación y de postura anticolonial, una diversidad de prácticas socioculturales con propósito de transformación de las estructuras de dominación que habitan estos territorios( Nasiff 1981; Puigross 2005; Bambozzi 2012), un proyecto que va más allá del cuestionamiento al sistema porque incluye la construcción de alternativas de liberación y descolonización frente a las estructuras que históricamente han persistido a través de la colonialidad del poder y del saber en Latinoamérica. Es decir, su origen a diferencia de la mayor parte del surgimiento de tradiciones pedagógicas modernas, no se da dentro del campo de la racionalidad académico-disciplinar como lo expresa el pedagogo Alfonso Torres “la naturaleza de la EP no es disciplinar sino política: forma parte y alimenta una tradición latinoamericana de resistencia y construcción de alternativas a las estructuras y estrategias de dominación impuestas desde hace más de 5 siglos” (2009, 20) y una diferencia trascendental, es su praxis movilizadora, no solo porque tenga lugar más allá de las paredes de un aula, sino por su desborde frente a los límites impuestos por la educación escolarizada al cuerpo y al territorio, una praxis palpitante que conlleva un sentipensar, como diría Fals Borda.

Este pensamiento pedagógico en Latinoamérica ha sido alimentado por un lado, por lo que hemos presentado en este trabajo desde el surgimiento de un cristianismo revolucionario que confluye con el pensamiento freiriano en la TL, las CEBS y la EP y desde allí sus múltiples reconfiguraciones hasta el presente. De otro lado, encontramos que este pensamiento pedagógico ha sido movilizadado igualmente por experiencias vinculadas al pensamiento ancestral que vienen defendiendo la vida desde que la invasión europea tocó las tierras de Abya Ayala, al igual que las

experiencias de los pueblos africanos que fueron secuestrados y traídos violentamente a estos territorios.

En ambas orillas se encuentra el accionar de una praxis transformadora, un ejemplo de esto a nivel latinoamericano lo encontramos en el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil que le da centralidad a los procesos educativos y ha adoptado la Educación Popular como uno de sus referentes de formación y el otro ejemplo lo encontramos en el Movimiento Zapatista que reúne indígenas de las comunidades chamula, tzeltal, tojolabal, chol y lacandón. En la construcción de una educación alternativa desde estos dos movimientos sociales Lia Pinheiro (2014a; Pinheiro y Sollano, 2014b) plantea que se da una resignificación y reconfiguración de lo pedagógico desde cuatro esferas, desde allí señalo algo del reflejo de esto en el caso del proceso NG:

*La epistémica* que desde su entendimiento político de la educación y su conceptualización le permite a estos procesos configurar una “subjetividad política que se apropia de una determinada forma de ver, sentir, pensar, interpretar y, sobre todo, posicionarse en el mundo” (2014, 51). En el caso de NG se evidencia acá el trabajo de creación colectiva teatral y el teatro comunitario, representando una construcción y apropiación colectiva de conocimientos. Además de lo que he nominado “Lenguajes de vitalización”, entendido como las formas de nombrar desde la vida —no desde la simple abstracción del conocimiento— aquello que representa la realidad o la búsqueda de sentido en-lugar. Un ejemplo, es el lenguaje metafórico usado para nombrar ciclos de formación desde la transformación de la mariposa o el mismo lema de “Construir artistas para la vida”.

*La organizativa* que permita una consolidación de rutas organizativas articuladas, para NG esta esfera está sustentada por casi tres décadas de trabajo dentro del territorio barrial.

*La identitaria* que tiene que ver con una mística de la resistencia reflejada en lenguajes y manifestaciones diversos (producción literaria, música, poesía, video) que facilitan la comunicación “del sentir-pensar-estar-ser del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista” (2014, 52). En el caso de NG vemos esto claramente reflejado en el trabajo artístico-pedagógico que los distingue de otras organizaciones por el teatro comunitario y la capacidad de darle vida a la Casa Amarilla, siempre abierta social y artísticamente en servicio para la comunidad barrial.

*Lo dialógico* que da cuenta de su capacidad de tejer redes y diálogos con diversos sectores que les han servido para apoyar su procesos educativos y de formación. En esta esfera NG cuenta con lo que nombramos como un *Saber Respirado* (noción explicada anteriormente) como el red-tejer que podríamos decir es una de sus potencialidades a destacar, permitiéndole establecer redes desde lo local hasta el nivel latinoamericano.

Como ha sido característico del pensamiento pedagógico latinoamericano estas experiencias tienen indisolublemente articulado lo político a lo pedagógico. Desde allí Pinheiro menciona cuatro características de la construcción educativa del MST y del Zapatismo,

1. Una construcción auto-referenciada de educación que involucra un posicionamiento crítico en la lectura de realidad.
2. La concreción de una formación vinculada a la transformación social.
3. Lo pedagógico enraizado desde la experiencia territorial, lo que “potencializa la operación pedagógica más allá de la escuela” (52).
4. La claridad de un proceso de formación de un sujeto histórico-político articulado a la construcción de un paradigma educativo con enfoque emancipador y libertario

Aunque la experiencia de Nuestra Gente no tiene las magnitudes de estos movimientos, se encuentra en esta caracterización un lugar de confluencia desde la construcción histórica que han venido desarrollando a lo largo de su proceso, esto lo vemos reflejado en la movilización de su formación y en particular podemos mirarlo a través de los procesos emblemáticos de su formación el SISCAP, *Construyendo Artistas para la Vida* y *Artistas que Construyen Ciudadanía*, en esta dinámica se observa una maduración en sus concepciones de formación que por supuesto están ancladas a una postura educativa autoreferenciada y pensada para generar transformaciones a nivel comunitario barrial, inicialmente, pero que con el tiempo trascienden lo local.

## MOVILIZACIÓN DE LA FORMACIÓN



Ilustración 9. Movilización de la formación

En el *SISCAP* vemos un énfasis marcado por la formación artística con una acción transformadora centrada en la democratización del arte para y con la comunidad; en *Construyendo Artistas para la Vida* existe una construcción referenciada desde la experiencia del *SISCAP* que les permite complementar su formación artística con la configuración de una propuesta de formación humana y organizativa a partir de diferentes frentes, pero con acciones transformadoras, centradas en un proceso intencionado, primero con cada sujeto a través de los “Proyectos de Vida”, un proyecto que en la propuesta de NG, se descubre y construye desde la pregunta por la vida de cada joven y su realidad. Así mismo, se le invita a soñar su mundo, se encuentra allí un ejercicio de prácticas pedagógicas en sintonía con el pensamiento Freiriano<sup>112</sup>.

En segundo lugar este énfasis en la formación organizativa se puede observar desde el trabajo con los “Grupos Meta”<sup>113</sup>, se promueve un desarrollo de la autonomía buscando autorregulación donde cada grupo define roles y su propósito colectivo desde planes de acción, administración de recursos y desarrollo de sus propuestas con incidencia comunitaria. Desde el arte para la transformación social NG logra en este proceso fortalecer su entendimiento de la formación humana y

<sup>112</sup> “El proyecto de vida de cada joven se construye mediante talleres lúdicos, a través de la construcción de metáforas. Se procura que los jóvenes se piensen su presente: ¿Cómo es y qué están haciendo? y se sueñen su futuro ¿Qué pueden ser y hacer?” (Rojas 2010)

<sup>113</sup> Los grupos meta están conformados por jóvenes que iniciaron el proceso de formación y deciden crear un grupo de teatro que desarrolle cierta nivel de autonomía, se busca que este proceso sea un campo de formación para lo cual reciben también apoyo con charlas y asesorías.

organizativa y cuando llega al proyecto de *Artistas que Construyen Ciudadanía*<sup>114</sup>, pensado y construido por jóvenes integrantes de NG, aparece la pregunta político-pedagógica por cómo construir una ruta formativa para resignificar la ciudadanía desde un lugar propio y desde el reconocimiento de ellos mismo como sujetos de derechos con el fin de tener una incidencia política en su contexto comunitario y de ciudad, incidencia que más allá del reconocimiento de cada joven como sujeto de derechos está enraizada en un pensamiento colectivo y pensada en el ámbito comunitario que caracteriza su horizonte organizativo. Esta incidencia política proyectada desde espacios como la participación de los planes de desarrollo local en la Comuna 2, permite un ejercicio político que es alimentado desde una ruta de formación con sentidos colectivos.

Aunque lo que involucra “ser ciudadano” puede tener intereses mediados por la homogeneización social y el ocultamiento de la diferencia (Cornejo 2012), en el caso de los jóvenes de NG más allá de los derechos de un sujeto estaba la pregunta por la reconfiguración y resignificación de esta noción cargada de participación política, de su narrativa desde el arte y sus implicaciones desde referentes propios, el de un sujeto histórico, como diría Hugo Zemmelman, que se pregunta desde su lugar y su presente, los barrios de Medellín en la temporalidad que los atraviesa.

En los ciclos de movimiento de estos procesos de formación desde la experiencia de NG podemos acudir a lo que el pensador latinoamericano Hugo Zemmelman plantea desde tres lugares en la constitución de subjetividad: “el momento de lo individual (lo familiar, lo cotidiano); el momento de lo colectivo (de la identidad, del horizonte histórico compartido); y el momento de la fuerza (del proyecto como capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder)” (Zemelman, 1992, 15). Estos momentos no solo pueden ser evidenciados en los jóvenes que pasan por los procesos de formación de NG, sino que se ven reflejados intencionadamente en su propuesta de formación comunitaria que invita a *lo familiar* a hacer parte del proceso, como lo describimos anteriormente, desde la participación de los padres en diversos espacios de la organización. Así como en la ruptura que se da al darnos cuenta que la Casa Amarilla es lugar de formación y construcción colectiva pero es a la vez un lugar de *convivencia cotidiana* de muchos jóvenes<sup>115</sup>. La

---

<sup>114</sup> Sobre este proceso de *Artistas que Construyen Ciudadanía* como del SISCAP y *Construyendo Artistas para la Vida* ya se había hablado con mayor detalle anteriormente.

<sup>115</sup> Esto se evidencia en diferentes periodos del trabajo de campo de este estudio.

mención de lo cotidiano es particularmente importante en las organizaciones populares porque allí se teje mucho de lo pedagógico que contribuye con la formación, sin estar estructurado bajo un ordenamiento planificado, estos espacios e interacciones cotidianos permiten construcciones políticas y de tejido organizativo que se incorporan en las subjetividades, a partir de la experiencia compartida, desde allí lo pedagógico con un enfoque popular desborda los muros de la escuela.

El momento de lo *colectivo e identitario* se ve nutrido por lazos de afectividad y arraigo en este territorio desde el cual la formación está siendo llamada a sintonía a través de la constante evocación de lo comunitario como lugar de anclaje tanto en la propuesta pedagógico-artística como en la fluida interacción de puertas abiertas desde la Casa Amarilla con los pobladores de los barrios cercanos. Es decir, se evidencia lo que Pinheiro define en la caracterización de la construcción educativa de estos movimientos como “lo pedagógico situado territorialmente”. En ese sentido, la última característica a la que se refiere Pinheiro sobre el sujeto histórico-político vinculado a un proyecto emancipador está ligada al *momento de la fuerza* al que alude Zimmelman en la constitución de sujetos.

Escenario que vemos visible en NG en la evolución que circula en los ciclos de movilización de la formación que hemos mencionado, concretamente en la incidencia que esta organización ha tenido en la construcción de un proyecto popular comunitario por el cual han transitado muchos jóvenes y familias de la comuna dos. Resignificando un territorio desde el arte en comunidad en medio de una atmósfera cargada de memorias de ausencias del estado y violencias manifestadas en: fronteras invisibles, asesinato escalonado de jóvenes artistas por parte de las bandas y violación de derechos a niños y jóvenes en diferentes espacios (Montoya, Rojas, y Castañeda 2012). Llevando su propuesta artística-pedagógica a las escuelas de la zona ampliando la construcción de tejido colectivo desde las calles y barrios de Medellín, hasta el nivel nacional con la red de Teatro Joven Comunitario y Latinoamérica con su participación en la Red de Cultura Viva Comunitaria.

A lo largo de estos movimientos artístico-pedagógicos, reflejados entre otras cosas en la formación, se evidencia el accionar de colectivos dispuestos a resignificar la vida en el territorio desde respuestas artístico-pedagógicas que tienen en el arte una manera de revitalizar los sentidos de existencia en medio de condiciones de una complejidad social y violencia que reflejan en Medellín como en otros lugares de Latinoamérica la persistencia de unas estructuras de inequidad social ante lo cual

NG ha respondido con la creación de propuestas que permitan configurar otras subjetividades y construir otras alternativas para este territorio, es decir, hablamos de un accionar colectivo desde lo cultural y pedagógico que configura otras pedagogías para derrumbar condiciones deshumanizantes, cercanas a lo que Walsh afirma al referirse a pedagogías de enfoque decolonial “Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (2013, 29).

Acá argumentaría que lo mencionado da cuenta de una ruta de enfoque decolonial desde procesos articulados a organizaciones populares comunitarias en Medellín y en particular lo de NG, como se expresa en su accionar, afín incluso con otros movimientos sociales, como lo veíamos en la caracterización de Lia Pihneiro y con su participación en la red de CVC ya que reinstalan la posibilidad de un proyecto latinoamericano desde la base con afecto y afectación sobre sus comunidades, no sólo con intención transformadora, pues su devenir histórico evidencia ya las transformaciones que vienen produciendo.

#### **4.7. Una pedagogía del encuentro con raíz**

Desde estos escenarios se evidencia la importancia de tener pedagogías con raíz, sembradas en el territorio y con la posibilidad de construir proyectos de formación que permitan subjetividades capaces de pensar desde sus realidades. Esta búsqueda y a la vez reafirmación de caminos nos pone de nuevo con la reflexión que el director de NG hace al decir con fuerza “la pregunta necesita del Encuentro”, significando la importancia de pensarnos haciéndonos preguntas, pero desde espacios colectivos donde nos tejamos en el encuentro; reside en esta frase una invitación a pensarnos una pedagogía enraizada que pueda potenciar el encuentro de los sujetos consigo mismos, con los otros y con lo otro, el encuentro desde el círculo como lo enseña el pensamiento ancestral donde el círculo haga circular la pregunta y donde la respuesta se convierta en espiral de transformación.

Una pedagogía que no es más que la reafirmación del legado latinoamericano de construirnos colectivamente y desde el encuentro de ambas orillas, experiencias de base ancestral y popular comunitaria. Desde allí se resalta la importancia de un elemento asumido en la construcción de una ruta de formación que establezca el

reconocimiento de nosotros como seres colectivos, tejidos a una red vital con los otros y con el planeta. En ese sentido, como dice el pedagogo y líder indígena Tule Abadio Green, podemos empezar por “reconocer que antes que afuera, dentro de nosotros somos comunidades, nuestro cuerpo funciona colaborativamente a través de comunidades que se agrupan alrededor del corazón, el cerebro, la digestión estas comunidades hacen posible nuestra vida”<sup>116</sup> La reflexión este líder indígena Tule nos lleva en una dirección poco evocada en la racionalidad académica, pues parte de lo comunitario desde el adentro en lugar del afuera como es concebido por la mayoría, desde allí el sentido comunitario empieza por el reconocimiento propio y la valoración de nuestro territorio cercano, el cuerpo como lugar de aprendizaje en aquello que implica tejer comunitariamente.

Este conocimiento vinculado a la ancestralidad indígena, deconstruye la biología disciplinar que no asume esta visión de comunidades en nuestro organismo. Aun más, en el ámbito educativo esto da cuenta del desgaste de un sistema que articula una formación para un yo segmentado, desde la cual se construyen subjetividades individualizadas que son agrupadas en un aula, bajo los referentes de competencia del mercado y desde categorías como “calidad”. Construyendo desde ese nicho una desconexión con nosotros mismos y con lo que nos rodea, soy sujeto de éxito si supero a otro; soy el yo humano, dominador de la naturaleza y ordenador de los “recursos naturales”, extrapolando la minería en la tierra al extractivismo a otros ámbitos de la vida. Así mismo, la dominación que se extiende sobre la Madre Naturaleza como femenino, se ancla a un sistema patriarcal capitalista que defiende prácticas individualizantes, cuando debemos reconocer en la construcción del tejido comunitario la centralidad que tiene la mujer en la creación de ese tejido.

Desde la cosmogonía Tojolabal, nos dice Lankerhoff, los Mayas son “nosótricos” mientras que en occidente son del yo individual, esto se ve reflejado en la lengua Maya donde no se habla de un yo sino de un nosotros, es decir, dicha noción de vínculo al colectivo viene dada en la lengua misma que en el caso de los pueblos ancestrales esta imbricada a su cosmogonía, la lengua contiene las claves epistémicas y de construcción de realidad desde esa cultura particular, de allí la imposibilidad de entender una noción como el “nosotros” en un pueblo como el tojolabal si no se estudia su lengua articulada al pensamiento cosmogónico, por tal

---

<sup>116</sup> Abadio Green. Diálogos desde el colectivo Madre Tierra, 2013.

razón Lankerdoff dice que se critica a los lingüistas porque “hablan de lenguas mayas sin entender su contexto cultural del *nosotros*” (2008, 37).

Un elemento significativo en los aprendizajes que los pueblos ancestrales afro e indígenas nos dejan frente al tejido de relaciones con la vida, es que este “nosotros” no se encuentra dentro del antropocentrismo que la colonialidad del saber ha defendido, esta diferencia cosmogónica desde la ancestralidad cambia los sentidos de realidad que articulan el pensamiento científico-disciplinar puesto que la comunidad está en las plantas, animales y espíritus también, así encontramos que cuando un pueblo indígena se va a mover de un territorio a otro o si se van dar transformaciones dentro del territorio establece consultas con la comunidad y esto incluye el mundo espiritual con el fin de acordar dichas acciones.

En su valiosa elaboración sobre el mundo tojolabal donde “la escucha” tiene un lugar central en la construcción del tejido comunitario, Lankerdoff plantea que la identidad tojolabal esta referenciada por el saber escuchar no tanto por el hablar, y el tojolabal que sabe escuchar es considerado un hermano o “*Jmotik*”, con esto enfatiza que los hermanos “los encuentran también en la naturaleza, plantas, animales, aguas y nubes” (2008, 61), allí no existe relación de dominación más de hermandad y comunidad. Esta visión ancestral contiene además un sentido ético porque destaca la conexión existente ente todo lo viviente —algo que incluso la física cuántica corrobora hoy— es decir, existe como una ética del ser que apela a la responsabilidad con la vida a todo nivel, ya que evidencia que cualquier acto contra el planeta afecta nuestras posibilidades de existencia.

De igual manera desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra<sup>117</sup> de la Universidad de Antioquia, se habla del tejido como uno de los principios pedagógicos, pero este viene precedido por otros e incluye también la escucha como lo plantea el pueblo Tojolabal. Desde este programa de formación se habla del *silencio* como primer principio aunque no como ha sido asumido en la educación escolarizada, desde un lugar punitivo y de control.

Aquí se refiere a ese lugar de conexión, lugar necesario para que pueda darse el segundo principio, *la escucha* que se asume no solo desde la noción biológica

---

<sup>117</sup> Desde el año 2005 he estado participando de este programa inicialmente en la construcción del programa y luego como docente. Este es un programa de formación para pueblos indígenas en Colombia, originado a través de una alianza entre la Organización Indígena de Antioquia y Universidad de Antioquia, basado en el acumulado de la lucha organizativa de la OIA y en las cosmogonías de los pueblos de Antioquia inicialmente.

centrada en una capacidad localizada en el aparato auditivo, ya que representa junto con el silencio la apertura al encuentro con el otro, es el lugar de anclaje al reconocimiento y al respeto del otro. Nuevamente, desde el mundo Tojolabal, Lankerhoff menciona en su texto “Aprender a Escuchar” (2008) como los españoles nunca escucharon a los pueblos indígenas, es decir, no había interés en el reconocimiento de ellos como habitantes legítimos de otras tierras y mucho menos respeto por su humanidad.

El tercer principio es *la observación* que desde esta ruta de formación se concibe como un lugar que viene acompañado de la escucha en tanto son lugares de receptividad, de percibir lo que pasa con la realidad del adentro y del afuera, en esta medida tampoco está ubicada solamente en la percepción ocular. Es un elemento clave en la lectura de los mundos, dentro del proceso de formación desde la perspectiva ancestral tanto la escucha como la observación son lugares necesarios en el camino educativo, antes de poder pasar a un lugar más activo del aprendizaje.

El cuarto principio es *la palabra dulce*, se reconoce como un principio coligado al quinto que es *el tejido*, se teje en el mundo desde un lugar que debe estar enmarcado en la palabra dulce porque considera el encuentro con el otro desde un vínculo afectivo y respetuoso, es posible tejer en armonía si la palabra va dirigida con buen corazón, allí reside la dulzura. Así el quinto principio es *el tejido* que representa el lazo con el otro, con la comunidad y con la red de la vida. Aquello que enraizado y en construcción colectiva le da sentido al mundo.

De otro lado, para el mundo urbano popular trascender el antropocentrismo es aún una transformación no muy visible, pero se observan algunas rupturas como planteábamos anteriormente con movimientos como “Cultura Viva Comunitaria” que reconoce a la naturaleza como lugar de relacionamiento y desde allí se habla de lo vivo como categoría que identifica esta movilización latinoamericana, allí encontramos también que lo comunitario “implica un modo de vida en relación y afecto entre los habitantes de un territorio” (Villa, Blandón, y Niño 2015, 32).

La afectividad es abiertamente mencionada como elemento que vincula comunidad y territorio, en su formación, NG también lo tiene como principio guía, un tejido sin afecto en contextos de violencia no podría resignificar la vida en estos territorios. Se observa allí una ruta formativo-organizativa que fortalece el tejido de asociación de la comunidad desde el espacio y las actividades de la Casa Amarilla, nos referimos particularmente a la generación de vínculo social y afectivo a través

del arte y de un arte que tiene un enfoque participativo manteniendo un flujo de relacionamiento abierto al contexto barrial. Así mismo, el lazo comunitario desarrolla un pensamiento colectivizado que no desfigura las diferencias pero permite llevar el decir y la denuncia de aquello que deshumaniza, todo tejido a una movilización conjunta como se propone desde espacios como la minga indígena o el Congreso de los Pueblos en Colombia.

Una pedagogía con raíz construye rutas para el restablecimiento de los sujetos consigo mismos y con su tejido vital, en esa medida irrumpe con la separación que nos construye por fuera de un territorio, con la deslocalización fomentada desde una educación fragmentaria y viabiliza la conexión de cada ser con su territorio cuerpo, comunidad y planeta. Desde allí, el territorio no se defiende por los límites trazados desde la construcción de un estado-nación, la defensa promovida en esta formación esta insertada en la defensa por la vida.

El territorio no es simplemente el espacio geográfico delimitado por convenio. El territorio es algo que vive y permite la vida, en él se desenvuelve la memoria que nos cohesionan como unidad de diferencias. El territorio, ámbito espacial de nuestras vidas, es el mismo que debe ser protegido por nuestros pueblos del desequilibrio, pues necesitamos de él para sobrevivir con identidad. Existe una reciprocidad entre él y nosotros, que se manifiesta en el equilibrio social que permite un aprovechamiento sustentable de los recursos que nos provee. El equilibrio social debe manifestarse en la protección del territorio para proveer a las futuras generaciones de un espacio rico en recursos y lleno de memoria. (Piñacue 1997, 34)

En esta medida, para hacer posible desde esta ruta pedagógica el encuentro entre el territorio vital y la formación en equilibrio, tenemos que reunificar la realidad de un niño a la que se desea edificar en un proceso sea escolar o no escolar, es decir, volver a lo ya tantas veces enunciado, en la tradición pedagógica latinoamericana, “la cultura como lugar de partida” sólo que allí insistiremos sobre la importancia de la continuidad de la vida cotidiana como elemento que pasa desapercibido en los procesos de formación, desconociendo sus múltiples sentidos y el gran potencial que posee para enraizar la formación desde las realidades de quienes hacen parte del proceso pedagógico. Los libros y los lineamientos del sistema deben pasar a apoyar este lugar primero y no lo contrario como se pretende en el proceso escolar. Desconocemos el valor de los círculos de la cotidianidad, así

nos lo recuerda también Baronett al reflexionar sobre el contexto educativo zapatista:

hay que relativizar la realidad de la concientización de la niñez zapatista por medio de la escuela, ya que los procesos de socialización política ocurren de antemano en los diversos ámbitos familiares, religiosos, asamblearios y festivos propios de la comunidad y de su red organizativa regional. En este sentido, considerar a la escuela zapatista como la instancia principal de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN, sería negar el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local.(Brunno Baronet 2012, 22-23)

La reflexión de Baronnet nos lleva a preguntarnos precisamente sobre los contextos de formación desde el enfoque popular, decolonial o comunitario y el lugar donde posicionamos nuestras valoraciones frente a la formación de conciencia política. Se hace necesario re-examinar los supuestos que tenemos sobre la formación desde prácticas de carácter liberador también, puesto que las resignificaciones sociales de educadores como de nuestros jóvenes y niños están expuestas a las cambiantes dinámicas que entran en juego en la disputa por la adscripción a diversas formas de vida. En el caso de la hegemonía del mercado sobra decir que los dispositivos de homogeneización social están muchas veces donde menos lo esperamos, así mismo como la capacidad de apropiación y redistribución que se ha hecho de luchas sociales y construcciones epistémicas propias. Por ejemplo la IAP y los diagnósticos apropiados por los estamentos internacionales ya no desde lo participativo o el uso de la interculturalidad como algo funcional a otros intereses.

La enunciación de una pedagogía del encuentro tiene la intencionalidad de abrir una reflexión direccionada a pensar en una formación que asuma la relación pedagógica como lugar de encuentro formativo, que reconozca el acto de conocer como un acto vital que necesita también de tejerse con los otros y con el mundo. Sin embargo, no se está hablando del vínculo que establece la instancia educativa por derecho entre un educador y un estudiante, hablamos de un vínculo mediado por el respeto y el afecto, como lo plantea NG desde sus principios y lo sustenta desde sus resultados, Freire constantemente lo recalcó y habló de la importancia de la afectividad en la formación, de igual manera lo hemos mencionado en este trabajo desde Humberto Maturana y Javier Sáenz, lo encarna también la *palabra dulce* como

principio en el programa de formación de la Pedagogía de la Madre Tierra y consideramos que el legado latinoamericano ha tenido una concepción de lo colectivo y lo comunitario como algo que se teje con los lazos de la fraternidad.

Aunque se esté luchando contra las condiciones de indignidad y deshumanización producidas por la colonialidad del poder manifestadas también en la mercantilización de la vida, “nos movilizamos con alegría” como manifiesta la minga indígena en Colombia. Esta afectividad y esta alegría han sido vaciadas principalmente de los procesos de formación escolares, sobre todo después de la niñez. Sin embargo, procesos como el de NG donde el arte se convierte en un medio para resignificar la vida y darle sentido al conocimiento de sí mismo y del mundo, nos hacen pensar en el valor que tiene reinstalar lo que produce el arte como lugar de transformación, estos aprendizajes residen en colectivos populares comunitarios así como en la Red de Cultura Viva Comunitaria anclada desde legados como los puntos de Cultura que el Brasileño Celio Turino ha potenciado, generando rupturas desde la misma institucionalidad.

La insistencia desde procesos populares comunitarios como el de NG en visibilizar el afecto como lugar de formación, hecho visible en su quehacer pedagógico al igual que en cotidianidad, señala la importancia de un encuentro pedagógico sin miedo a la afectividad, que resignifique la violencia a la que han sido sometidos muchos seres en contextos como el de Medellín. Un tejido afectivo en el ámbito formativo es en sí mismo un lugar de partida para superar el problema de autoestima instaurado colonialmente en nuestros pueblos, como lo planteamos en el capítulo uno desde Fals Borda y Abadio Green. Desde allí es posible potenciar el pensamiento propio mediado por una ruta pedagógica que nos permita el encuentro con nosotros y reconstruirnos como sujetos desde una epistemología del presente potencial para crear desde la realidad que acontece (Rivas 2005).

La construcción de otros sujetos que impulsen el proyecto humanizador requiere recuperar el poder de pensar y crear por nosotros mismos ¿está siendo promovido esto en nuestras rutas de formación? Las respuestas pueden no estar asentadas en un solo sitio pero en Latinoamérica tenemos experiencias vitales que pueden ayudarnos a pensar otras formas de caminar. Desafortunadamente, el acto de crear ha sido oscurecido en nuestro caminar educativo. De tal forma, se hace necesario configurar un encuentro pedagógico que permita la manifestación del pensamiento a través del acto creador, esto significa reclamar, recuperar e incluso re-

crear este lugar, porque como bien dice una de las formadoras de NG “el compromiso con la transformación empieza por la liberación del universo de cada ser”<sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> Conversación con Mónica Rojas, abril de 2014.

## Conclusiones

La defensa de la vida en Abya Ayala durante la larga noche ha sido dolorosa y a la vez esperanzadora, la instalación de un patrón externo de vida impuesto bajo la ley del dominio ha generado huellas deshumanizantes. La resistencia siempre ha estado presente y la libertad siempre buscada. En esa dirección la construcción del pensamiento propio ha devenido fuente de interés y conocimiento para los Estudios Culturales Latinoamericanos. En América Latina, el pensamiento propio es una lucha histórica alimentada por mujeres y hombres de los pueblos indígenas, afro, campesinos, al igual que de los movimientos sociales y procesos organizativos urbano-populares. Es también activismo académico en las ciencias sociales y humanas como parte del pensamiento crítico latinoamericano. Sin embargo, tanto la lucha histórica como el activismo académico asumen vigencia desde los procesos organizativos que se dan en conjunción con las prácticas culturales, educativas y políticas en sus contextos de localización. Esta tesis se centró en el estudio de experiencias de formación popular comunitaria como es la constituida por Nuestra Gente y su sintonía con lo que nominamos en este trabajo como una perspectiva pedagógica latinoamericana. Un hilar que tiene lugar en un contexto urbano-popular, entretejido por el trabajo comunitario desde su construcción artístico-pedagógica, en medio de las complejidades socioculturales y políticas de la ciudad de Medellín.

Algunas de las organizaciones populares comunitarias medellinenses tienen una importante incidencia política y sociocultural tanto a nivel local como fuera del contexto nacional. Nuestra Gente es una de ellas: ha incidido con procesos de subjetivación anclados en el territorio a través de sus rutas de formación con sentido comunitario, frente a las opciones disponibles en las instituciones educativas formales como escuelas y universidades. Esta tesis analizó en esas rutas como hilos de sentido que resignifican las relaciones, el conocimiento y los sujetos en formas multifacéticas y no lineales, y que se desprenden del legado del pensamiento latinoamericano trazado de Medellín desde la Teología de la Liberación —TL—, el pensamiento freiriano desde la Educación Popular —EP— y el teatro del oprimido y el teatro comunitario.

Esta mirada sobre la EP y las organizaciones ha permitido desmitificar la idea de una educación popular unidireccional y permite insinuar que existen otras cronologías frente a la configuración, su llegada y desarrollo en territorios en América Latina como el de Medellín, donde muchas organizaciones como *Nuestra Gente* asumen prácticas de la EP sin poner un énfasis en suscribirlas a su campo. Además de visibilizar el lugar de la TL como semilla fundamental para el desarrollo de la perspectiva comunitaria dentro del nacimiento de las organizaciones populares comunitarias. Para visibilizar este vínculo, el teólogo Fernando Torres plantea una *teología popular* como lugar de conexión con la EP, vínculo que muchas veces no se hace evidente cuando se habla de la educación popular pero que debe retomarse en favor de la memoria, al menos, en nuestros espacios. Territorios donde la vida de muchos religiosos fue apagada por su compromiso con propuestas vinculadas a una ética por la vida desde lo político-pedagógico como indisolubles, como planteaba Freire.

En este estudio se reconoce el legado de su participación en la construcción de procesos pedagógicos y de formación, por lo que se apoya en grandes protagonistas como los curas que participaron de procesos de configuración organizativa, en sustento con las comunidades, como Camilo Torres, Vicente Mejía, Gabriel Díaz, Federico Carrasquilla, los integrantes de las Comunidades Eclesiales de Base, quienes publicaron en la revista CEBS o en Dimensión educativa, y quienes contribuyeron con trabajo desde la educación popular y al registro de experiencias y reflexiones. En esa medida, esta investigación en los capítulos 2 y 3 sostiene que dichos hilos han estado silenciados en mayor medida y se hace necesario recuperar estas memorias para darle sentido a los procesos vitales de estos territorios.

Este estudio pudo dar cuenta de la gran influencia que han tenido estos hilos como referentes político-pedagógicos para la configuración de procesos de formación con perspectiva comunitaria. En esa medida a continuación se destacan algunos elementos de la ruta pedagógica estudiada, que tiene como rasgo diferenciador en Latinoamérica la influencia de la decolonialidad en la configuración de pedagogías decoloniales. Esto se evidencia en la discusión teórico-conceptual desarrollada en el capítulo 1.

El punto de partida son la cultura y el territorio para concebir un pensamiento con raíz, lo que implica dentro de los procesos pedagógicos asumir el proceso de formación, que en términos de NG, permita caminar el territorio simbólica y

concretamente. Es desde ahí que podemos hablar de una postura pedagógica que NG busca construir con un pensamiento propio colectivo para fortalecer lo comunitario con el fin de construir rutas de transformación que humanicen el territorio. Este primer elemento, la conjunción del territorio con el trabajo comunitario es el paso inicial para la construcción de un pensamiento colectivo desde la estructura organizativa, pedagógica, artística y política. En esa medida, la categoría de análisis de lo comunitario permite generar rupturas tanto a nivel político como educativo con el proyecto moderno individualizante. Este hilo, lo pedagógico-comunitario, le da sentidos vitales a los procesos de formación desde la construcción de subjetividades para el trabajo colectivo.

En un segundo nivel, en el ámbito organizativo, se encuentra la estructura interna de NG, basada en el trabajo por equipos. Se conforma un equipo vital que busca ser cíclico desde relevos generacionales acompasados para darle continuidad a la propuesta. En tal sentido, esta investigación considera que la continuidad de NG como organización comunitaria parte del proceso histórico en la ciudad de Medellín, está vinculada a la claridad con la que asume su arraigo a la comunidad barrial, lo que le ha permitido pervivir en el tiempo dentro de un contexto social de violencias y exclusiones de diverso índole como lo es la zona nororiental en la ciudad de Medellín.

En un tercer nivel se encuentran los valores que dan continuidad a NG: el sentido de pertenencia debido a que el proyecto mantiene en una política de “puertas abiertas”, del diálogo y del compartir sin censura, para generar un vínculo entre la identidad barrial y la Casa Amarilla, sede de NG. Otro valor es el de la “neutralidad” buscando que el proyecto no sea vehiculado por ninguno de los bandos en tensión dentro del territorio; el proyecto se asume para la comunidad y “no para la ideología o control territorial” (Entrevista a Mónica Rojas, 2014).

La propuesta de NG se despliega en los ámbitos cultural, pedagógico y político, realizando las siguientes estrategias:

A nivel cultural, moviliza prácticas vinculadas al territorio desde apuestas artístico-pedagógicas como el teatro, la música, la danza, las comparsas, los bazares, el sancocho comunitario del 25 de diciembre, encuentros locales y nacionales de teatro. También la recuperación de la memoria para construir la identidad barrial y que NG como parte de su labor en la sistematización de esta memoria para articularla con el teatro comunitario y develar allí un gran aporte para la creación de una ruta

metodológica de memoria vivencial y colectiva que es socializada desde y con los barrios. Esto pudo ser evidenciado desde procesos como el montaje de la obra “Cuando llegamos éramos otros”, analizada en el capítulo 4.

A nivel pedagógico, los procesos de formación están enraizados en las realidades locales, constituidos desde el horizonte del desarrollo de un pensamiento colectivo cruzado por tres principios: afecto, solidaridad y respeto, y a través de la metodología de creación colectiva y los ciclos de formación que constituyen grupos bajo la metáfora de la mariposa como se detalló en el capítulo 4. Se promueven dentro del proceso formativo acciones de incidencia comunitaria desde los grupos base, como se dio con el grupo Gamma y su incidencia “el arte se toma las calles”. El potencial epistémico y pedagógico que moviliza su práctica de un arte para la transformación y el ético desde su apelación a formar “Artistas para la Vida” contiene un cartografía que puede resignificar tejido social en espacios de conflicto y pobreza que ven a la escuela como un lugar de alivio frente a la carencia de alimento o de paso obligado, sin llegar a ser alimento humanizante.

Se comprenden los procesos de formación de NG como parte de un pensamiento colectivo y enraizado en nuestro país, que surge de excluidos de las políticas estatales como lo popular, lo indígena y lo afrocolombiano. Personas que se han obligado a ser parte de “devaluaciones vitales” coloniales que afectan la vitalidad del ser, el creer y la capacidad de creación con raíz. Estas marcas devaluativas realizadas a los sectores excluidos se reflejan en sus subjetividades y aportan en las configuraciones de estados del “no ser” llevando a que disminuyan su capacidad de trabajo colectivo, a generar la pérdida de su identidad y a activar apropiaciones de lo externo como propio, desdeñando legados con raíz propia (Fals Borda 2003; Green 2001). En tal sentido, evidencian la necesidad de crear procesos de formación que permitan fluir otras subjetividades desde pedagogías del encuentro y la liberación. Otra formas de aprender que desprogramen configuraciones alimentadas por el proyecto de mercantilización de la vida.

El proceso de Nuestra Gente surge en indignación con lo impropio a través del reconocimiento de los silencios y ausencias que esta construcción moderna ha generado sobre los cuerpos y territorios de la periferia de Medellín. Se evidencia la apuesta pedagógica de NG trazada en lo comunitario, imbuida por la vida de calles barriales, como parte de un pensamiento colectivo. Encontramos hilos que se entretrejen en una triple dimensión: la dimensión política que promueve el proceso de

participación e incidencia comunitaria ejercitadas desde una praxis con propósito transformador; la dimensión estética con la continua motivación y ejercicio desde la creación permitiendo que quienes pasan por el proceso de formación puedan concebirse como artistas creadores, como lo refleja el principio guía del equipo artístico de NG “*de la creación a la formación y de la formación a la creación*”; la dimensión ética que aparece enriquecida por las prácticas vinculadas al legado latinoamericano de la TL y la EP, donde la solidaridad, el respeto y el afecto son fundamentales dentro del tejido que configura la formación y las prácticas organizativas reflejadas en esta experiencia.

Estos tres hilos conectados favorecen la recuperación de las subjetividades autorepresentadas en el prejuicio de la inferioridad, a la vez que son afectadas profundamente por la complejidad social que posee este territorio elevando la afectividad a través del tejido colectivo y potenciando el poder creador subyacente en cada ser. Estos hilos llevan a las personas a generar incidencias comunitarias transformadoras que como NG auto-configuran desde la metáfora de la mariposa como ruta de formación.

En este trasegar existe un vínculo con el proyecto de transformación barrial trazado por NG en el ejercicio de una praxis que asume rasgos identitarios en sus prácticas artístico-pedagógicas desde el teatro comunitario y los procesos de formación que acompañan y a la vez reflejan tanto el interior del colectivo como las realidades que lo circundan. En breve evidenciamos un mensaje de alto poder pedagógico en la construcción de procesos de base que nos recuerda al Rodolfo Kush con el *ser siendo* o Raul Zibechi cuando nos habla de los movimientos y colectivos de base con “el *transformarse transformando*”, NG transformó su *casa adentro*, como diría Juan García, reflejado en amarillo brillante para irradiar toda una comunidad.

El amarillo radiante de esta experiencia nos permite pensar desde sus aportes y en consideración de otras pedagogías tejidas en la búsqueda de transformaciones, en una pedagogía del encuentro que busca red-tejernos con el otro humano, planta, animal o espíritu, es decir, recuperar el pensamiento colectivo que nos entrelaza con la red de la vida. Por tal razón, evidenciamos que frente a la educación que implementa una pedagogía de la individuación promoviendo la vía de la competitividad para titularse bajo el lema del “éxito”, reconocemos en NG unas rutas en clave decolonial que buscan construir un pensamiento colectivo para fortalecer lo

comunitario y desde allí generar procesos de transformación para humanizar el territorio. La cultura situada, la constante promoción del colectivo, la potenciación de la capacidad creadora desde lazos de afectividad mediados por el respeto de cada ser y el compromiso con la transformación

A nivel político encontramos la participación en procesos como los planes de desarrollo local articulados a otras organizaciones como Convivamos dentro de la “alianza de la zona nororiental”. La construcción de un pensamiento colectivo como propósito esencial para generar rutas de transformación comunitaria, le ha permitido a NG desarrollar aquello que hemos nombrado acá como un *saber respirado* como el Red-tejer que se resalta aquí, como un acumulado político-organizativo que le ha permitido a NG liderar y participar de diversos procesos en Red a nivel local, nacional y latinoamericano. De este trasfondo político, destaca la participación de NG en Cultura Viva, iniciativa comunitaria que nace en Brasil. Este vínculo reafirma que el énfasis comunitario de esta organización permite desarrollar sentidos de encuentro y dialogo no comunes dentro de otros espacios de formación política y organizativa.

Pero a pesar de lo anterior aún se evidencian algunos rasgos de la tensión entre academia y las organizaciones. Ella no es unidireccional y no alcanza solución en ninguna de las dos orillas, si bien existe un mutuo reconocimiento, aún prevalece en ambas partes algunas prevenciones. De un lado porque la academia tiende a prácticas que valoran la intelectualidad como la encargada de apropiarse de procesos sociales. Del otro lado, algunas organizaciones, en cierta medida, ejercitan una praxis no balanceada donde el activismo adquiere mayor peso y dejan de reconocer fundamentos teórico-conceptuales con los que pueden resignificar sus saberes y sistematizar coherentemente sus prácticas para socializarlas entre las mismas organizaciones y/o con aquellos sectores de la academia que evidencian un compromiso social.

En esta pulsación se observa que la cualificación profesional y el dialogo con la academia, discursos e intelectuales orgánicos o movimientos sociales, le ha permitido a las organizaciones populares como NG cualificarse discursivamente, gestionar recursos y construir redes que van más allá de las fronteras nacionales. Dicha interlocución ha generado disputas y debates hasta llegar a incidir en políticas públicas de orden cultural y educativo; en este caso destaca su participación e incidencia política en la creación de la Ley de Cultura Viva Comunitaria de

Medellín, consagrada a través del Acuerdo Municipal 50 de 2011 y del decreto 1606 del 2013, (Ver Anexo 5 y 6).

Este estudio nos permite evidenciar la relevancia que adquiere la reflexión, propósito de sistematización y construcción de alternativas desde un enfoque popular frente a procesos de formación que propicien la recuperación del sujeto para la transformación social desde el reencuentro consigo mismo y con los otros, desde espacios de referencia como la escuela de Formación Popular, la Mesa por la Educación y la transformación, organizaciones como Nuestra Gente, Convivamos, la experiencia de la Red de Organizaciones Comunitarias, la Plataforma de Cultura Viva Comunitaria; aunque los procesos denotan intermitencias como es propio de las dinámicas urbano populares dadas la disputas de poder que median cualquier proceso. No es insignificante el trazo que puede dibujar este caminar para la configuración de otras educaciones de enfoque decolonial, popular y comunitario que se hacen necesarias no solo para el afuera de la escuela sino que poseen las semillas que puedan seguir respondiendo a la pregunta enunciada desde la Mesa por la Educación y la Transformación “¿Cómo ponemos a dialogar los procesos alternativos de la escuela con los procesos populares?”

En este mismo sentido, retomando el proceso de este caminar desde el mundo popular comunitario, con su aporte al pensamiento pedagógico latinoamericano se evidencia, como mencionamos anteriormente, la necesidad de “una pedagogía del encuentro” entre este mundo urbano y el legado ancestral cosmogónico desde el mundo afro e indígena, así mismo como el campesino, con el fin de quizás “pedagogizar el movimiento” como recuerda constantemente el educador popular Edison Villa en Medellín. En otras palabras, entender también los vacíos que deben ser llenados para construir y potenciar la existencia en conexión con la red de la vida como se evoca desde procesos y movimientos que denuncian el antropocentrismo como una trampa más de la colonialidad del poder, una más de sus devaluaciones vitales. Por tal razón, vemos en procesos como la Red de Cultura Viva Comunitaria y sus articulaciones con mundo popular comunitario, el artístico y la naturaleza como un nuevo trazado vital para estos territorios: cuerpos y tierras.

## **Amarres finales y aperturas**

Se evidencia en este trabajo el vínculo desde NG con el pensamiento pedagógico latinoamericano, tanto desde la herida colonial que le da vida en la complejidad de estos territorios, como desde el devenir de la semilla que regada en las aguas de la TL, la EP y el teatro comunitario y del oprimido se desarrolla en un proceso de referencia desde el barrio hasta lograr conectarse nuevamente con el legado Latinoamericano actualizado en procesos como el de CVC. El reconocimiento de este vínculo entre la memoria cercana barrial y la memoria extensa de los procesos sociales populares en América Latina, devienen potencias para valorar la trascendencia del trabajo de organizaciones populares que defienden el sentido comunitario en medio de la división individualista promovida por las estructuras del mercado capital. Esta circulación de un sentí-pensamiento desmitifica la idea que se tiene de los procesos populares como cargados de pragmatismo, sin suficiente reflexión y no aptos para producir conocimientos racionalizados, lo cual denota una subvaloración y construcción de otredad de orden moderno colonial.

La real academia española define episteme como "saber construido metodológica y racionalmente en oposición a opiniones que carecen de fundamento". Considerar que la construcción de NG carece de fundamento y ubicarla en un simple empirismo o como dirían los griegos en el mundo de "la doxa" no es cercano a la realidad que ha venido configurando este proceso, y el de otras organizaciones comunitarias que vienen aportándole al tejido social desde prácticas vitalmente humanizantes. Decisiones asumidas intencionadamente con un horizonte de formación, "Artistas para la Vida", tejido desde un horizonte comunitario. Una lectura desde el territorio y reflexionada, como expresa Pinheiro (2014) "lo pedagógico situado territorialmente" con centralidad en el arte lo que permite mayor alcance y la no exclusión de ninguna generación en los procesos de la Casa Amarilla. Desde allí, NG nos enseña que a través del arte lo comunitario se vuelve pedagógico y lo pedagógico comunitario, así mismo que el arte es antifragmentario y permite formaciones y trasformaciones coloridas.

NG nos recuerda que no se piensa sólo desde un lugar o no existe sólo una ruta, existen otras donde confluyen la afectividad, el cuerpo y el corazón, es quizás allí donde podemos hablar de la construcción de una episteme otra que rompe las

condiciones deshumanizantes con la alegría de un arte que moviliza todos los sentidos, no sólo la razón.

De esta forma, esta investigación considera que el proceso de NG da cuenta de la construcción de un pensamiento propio, autoreferenciado y territorialmente situado. Una episteme gestada en la praxis que se evidencia en su estructura organizativa, en la reflexión sentipensante que moviliza alegremente conocimientos en el territorio, en su incidencia política y en su proyecto artístico-pedagógico que incluye textos, sistematizaciones y ciclos de formación conscientemente constituidos a lo largo de tres décadas. Aunque la idea de un pensamiento propio ha sido ubicada a menudo en las discusiones vinculadas a lo étnico, vemos como desde el territorio popular pueden darse prácticas que reflejan construcciones epistémicas con identidad colectiva. Lo que lleva a la pregunta ¿Por qué es tan restringida la entrada de estas epistemes en nuestras universidades y rutas escolares?

Esta construcción de un sentipensamiento propio contiene sentidos populares comunitarios que refleja una pedagogía decolonial como lo nombra Walsh (2009), una pedagogía solidaria y de red-tejido para la unidad como afirman Choachi y Betancourt (2011), o en particular como la reconozco desde este trabajo una *pedagogía con raíz* que, reitero, construye rutas para el restablecimiento de los sujetos consigo mismos y con su tejido vital. En esa medida, es decolonial al irrumpir contra el desarraigo que nos construye por fuera de un territorio y contra la desconexión fomentada desde una educación moderna fragmentaria. Una pedagogía con raíz que alimenta la conexión de cada ser con su territorio cuerpo, territorio comunidad y territorio-Pachamama.

La experiencia de NG me enseña como un educador que circula en contextos diversos que existen rutas de formación con gran riqueza en nuestros territorios, que ofrecen otras posibilidades y nos recuerdan que requerimos prácticas pedagógicas que conecten el respeto por la diferencia desde el afecto y la solidaridad. Rutas desde el ámbito organizativo popular comunitario que conciben una formación sentipensante enraizada al territorio y a sus comunidades. Una formación que aporte a la sanación de la enfermedad que adolece la educación formal cuando pierde de vista a los sujetos, se distancia de las complejas realidades del presente y cuya racionalidad gravita constantemente alrededor de teorías librescas, haciendo oídos

sordos a las practicas socioculturales que le dan vida a los seres en formación y sus contextos de vida.

No queda más que agradecer y cerrar abriendo con algunas de las preguntas que emergen desde el nutrido proceso de este caminar que tanto ha enriquecido mis miradas.

¿Qué otros aportes se pueden hacer desde los Estudios Culturales latinoamericanos frente al papel que la TL y la EP han jugado en la construcción de subjetividades políticas y de pensamiento propio en diferentes territorios de América Latina?

¿Qué rutas podrían contribuir a enriquecer los diálogos pendientes entre el legado del pensamiento latinoamericano desde lo urbano popular y el pensamiento ancestral indígena y afro?

¿Cómo apoyar desde la academia la construcción de rutas fluidas entre el acumulado epistémico/pedagógico de las organizaciones populares comunitarias y las escuelas en sus territorios?

¿En qué formas podríamos desde los estudios culturales latinoamericanos tejer puentes entre los acumulados pedagógicos de las organizaciones populares comunitarias y la formación que la academia mantiene?

¿Cómo resignificar las rutas de formación de maestros desde el arte como lo plantea NG con el fin de promover la constitución de subjetividades colectivas y afectivas?

¿Cómo apoyar desde la academia la construcción de rutas fluidas entre el acumulado epistémico y pedagógico de las organizaciones populares comunitarias y las escuelas en los territorios urbanos?

## Bibliografía

- Agudelo, John. 2012. "Formación y fragmentación en la universidad latinoamericana". En Víctor Hugo Torres Ávila, edit., *Miradas alternativas desde la diferencia y las subalternidades*. Quito: Abya Ayala.
- \_\_\_\_\_. 2008. "Interculturalidad: Otras lenguas y lenguajes, otros mundos". En: *Memorias del V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo*. Cauca: Universidad del Cauca.
- Altamirano, Carlos. 2011. *Peronismo y cultura de izquierda*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Altamirano, Carlos, Boaventura, de Sousa Santos, Edelberto Torres y Carmen Miró. 2011. "Interrogando Al Pensamiento Crítico Latinoamericano". *Cuadernos Del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, No. 43, septiembre, Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarez, Yohan. "Una iniciativa comunitaria recuperada de la violencia" *Mi Comuna* 2. 59: 7.
- Aprile-Gnisset, Jacques. 2007. "Memorias del destierro y del exilio". En *Cátedra Jorge Eliécer Gaitán*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arboleda, Santiago. 2003. "Gerardo Valencia Cano: Memorias de resistencia en la construcción de pensamiento: Afrocolombiano". Ponencia presentada en el XXII Congreso de Historia Colombiana.
- \_\_\_\_\_. 2011. "Destierro afrocolombiano: la interculturalidad imposibilitada". En David Bondía y Manuel Ramiro Muñoz, edit., *Los movimientos sociales en la construcción del Estado y la nación intercultural*, 159-194. Barcelona: Huygens editorial.
- \_\_\_\_\_. 2015. *Seminario de pensamiento crítico latinoamericano de la Universidad Andina Simón Bolívar*, Enero 5-16 de 2015, Quito, Ecuador.
- Archila, Mauricio. 2003. *Idas y venidas, vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Arévalo, Mauricio. 2013. "Tabloski o Stanislavsky". Entrevista al director del teatro libre, Ricardo Camacho. *Revista Artificio*. [Recuperado de]

<http://revistaartificio.com/index.php/el-camerino/86-en-hacer-una-obra.>

Consultado abril 18 de 2013

- Arias Trujillo, Ricardo. 2009. "El episcopado colombiano en los años 1960". *Revista de Estudios Sociales*, No 33: 79-90.
- Assman, H. 1971. *Opresión-liberación: desafío a los cristianos*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Atehortua, Luis. 2011. "La necesidad de una Política Pública de Cultura". *¿Qué Pasa?* Periódico cultural y comunitario del Centro de Desarrollo Cultural de Moravia. No 11: Edición 1 – Junio-Julio. 12-13
- Bagú, Sergio. 1959. *Acusación y defensa del intelectual*. Buenos Aires: Editorial Perrot.
- Balán, Eduardo. 2013. "Cultura, descolonización y buen vivir". En Jairo Adolfo Castrillón Roldán, comp. *Memorias del Foro Nacional de Cultura Viva Comunitaria*. Medellín: Litografía Rocco Gráficas.
- Bambozzi, Enrique. 2012. "Pedagogía latinoamericana.". En Parra, Omar y Asdrúbal León, Omar , ed. *Pensar la educación para Iberoamérica*. II: 115–24. Bogotá: ed: Departamento De Publicaciones Universidad Santo Tomas.
- Barauna, Tania y Motos, Tomas. 2009. *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editores.
- Baronnet, Bruno. 2013. "Autonomías y educación en Chiapas: prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas". En Catherine Walsh (coord.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Quito, Abya-Yala.
- Beigel, Fernanda. 2006. *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bernal M, Jorge A. 1992. "Mecanismos y posibilidades de la participación ciudadana en Medellín." En Consejería Presidencial para Medellín y el Área Metropolitana, *Medellín: Alternativa de Futuro*. Medellín: Presidencia de la República.
- Blandón, Jorge, edit. 1997. *Diez años. Construyendo artistas para la vida*. Medellín: Corporación Cultural Nuestra Gente.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Teatro Joven: Memorias Sistema de Capacitación y asesorías de grupos juveniles de teatro*. Segunda Fase, Medellín: Corporación Cultural Nuestra Gente-Fondo Mixto de Antioquia.

- \_\_\_\_\_. 1999. “Sistema de Capacitación y Asesoría a Grupos Juveniles de Teatro, reflexiones de una experiencia de teatro comunitario”. Tesis de pregrado en Teatro. Medellín.: Universidad de Antioquia. Facultad de Artes.
- \_\_\_\_\_, edit. 2002. *Memorias encuentro nacional comunitario de teatro joven*. Medellín: Edúcame. Secretaria de educación y cultura.
- Boal, Augusto. 2002. *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Editorial Alba.
- Boff, Leonardo. 1987. *Y la Iglesia se hizo pueblo*. Bogotá: Paulinas,
- Bonilla, Victor. 1982. “Algunas experiencias del proyecto “Mapas Parlantes”. En J. E. Huidobro-García, edit. *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*, 84-96. Pátzcuaro: CREFAL.
- Bosco, Joao. 1984. *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Rio de Janeiro. GRAAL.
- Botero, Darío, 1991, “Camilo Torres Restrepo: una invocación al maestro”. *Magazín Dominical, El Espectador* (Bogotá), No. 408, 17 febrero.
- Calvo, Oscar y Parra, Mayra. 2012. *Medellín (Rojo) 1968*. Medellín: Planeta / Alcaldía de Medellín.
- Cano Naranjo, Eberhar. 2014. “CEBs MEDELLÍN (1987- 1997): Una aproximación a su historia desde la comunicación popular”. Tesis de pregrado en Sociología. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cardenas, Olimpo. 2009. “En la Escuela Popular nos formamos como personas paras construir vida digna”. *Malcreyente. Boletín de la Red Juvenil*, 23.
- Cardoso, Fernando y Faletto, Enzo. 1969. *Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica*. México: Siglo XXI.
- Cartilla Por la Vida.1989. Oración a María. *Cartilla Por la Vida*. (mayo-junio) 5.
- Carvajal, Yaneth. (2009). “Participación ciudadana y buen gobierno: el presupuesto participativo como aporte a la democratización de la ciudad de Medellín”. *Revista Foro*, 68: 105-113.
- Casaldáliga, Pedro. 1985. “A veinte años de su muerte Camilo Torres es una causa”. *Revista Solidaridad*. (Bogotá) 69.
- Castrillón, Jairo, edit. 2012. *Memorias del Foro Nacional de Cultura Viva Comunitaria* .Medellín: Litografía Rocco Gráficas.
- Castro, Aura Celmy. 2011. “Comunidad, territorio y cultura. Apuntes hacia la cultura viva comunitaria”. *¿Qué pasa?* Periódico cultural y comunitario del Centro de Desarrollo Cultural de Moravia. 11:5-7.

- Castro-Gómez, Santiago. 1996. *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros.
- \_\_\_\_\_. 1997. “Los vecindarios de la ciudad letrada. Variaciones filosóficas sobre un tema de Ángel Rama.” En Mabel Moraña, edit., *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. 123-133. Pittsburgh: ILLI.
- \_\_\_\_\_. 2005. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca/Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- \_\_\_\_\_. 2007. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, edit., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – IESCO / Universidad Javeriana – Instituto Pensar / Siglo del Hombre Editores.
- Castro, Fidel. 1962. *Segunda Declaración de la Habana*. Cuba.
- CEBS INFORMATIVO, Boletín de las Comunidades Eclesiales de Base. 1993. “Parábola del perro sarnoso”. *CEBS Informativo*. 16: 27-28.
- CELAM. 1999. *Documentos finales de Medellín*. II Conferencia del Episcopado Latinoamericano-Medellín.
- Cendales, Lola., & Muñoz, J. 2013. “Antecedentes y presencia del CEAAL en Colombia”. En Cendales, Lola, Mejía, M. y Muñoz, J. *Entretejidos de la educación Lola popular en Colombia*. 27-50. Bogotá D. C: Ediciones desde abajo.
- Cendales, Lola y Mariño, Germán. 2009. “El diálogo en educación. Una reflexión y una propuesta desde la Educación Popular”. *La Piragua*, Concejo de educación de adultos de América latina CEAAL. Revista latinoamericana de educación y política. No. 29.
- Cendales, Lola, Fernando Torres y Alfonso Torres. 2004. “Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica”. Entrevista a Orlando Fals Borda. 2004. <[www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml](http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml)> Consultado el 12 de septiembre de 2013.
- Césaire, Aimé. 2006. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Choachi, Helberth y Betancourt, Javier. 2011. “Un encuentro emergente y de lucha: Escuela de educación popular del sur”. *Revista CEPA*, 12: 61
- Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos. 1987. “Un pasado de basura... un presente de lucha: recuperación de la historia de los barrios Fidel

- Castro, El Bosque, Moravia, Milán y los Llanos, sectores del antiguo basurero de Medellín”. *Revista Educación Popular Básica de Adultos*. Medellín. No 5.
- Colectivo Frente Unido. 2012. Entrevista a Enrique Dussel. Buenos Aires:<<http://www.colombiainforma.info/index.php/cultura/114-recordando/1191-la-teologia-de-la-liberacion-comprende-la-tradicion-religiosa-popular-enrique-dussel>> Consultado 14 febrero 2014.
- Comblin, José. 2008. “De Medellín a Hoy”, *Alma Mater*, 51.
- II Conferencia de Obispos de América Latina. 1968. "Mensaje a los pueblos de América Latina", Medellín. Disponible en: <<http://www.celam.org/principal>>
- Corporación Cultural Nuestra Gente. 2011. *Plan sectorial de Cultura de la Comuna2, Santa Cruz: en una perspectiva transformadora de la Educación*. Alcaldía de Medellín: Departamento Administrativo de Planeación Corporación, Cultural Nuestra Gente y Corporación Con-vivamos.
- Corporación Cultural AltaVista. 2013. “Un dialogo con Jairo Castrillón y la Cultura Viva Comunitaria. *Revista Cultural Maloca*. Medellín. N° 01: 6.
- Corporación Nuevo Arco Iris. 2010. “La relación entre el conflicto armado y la victimización de los trabajadores sindicalizados 1984-2009”, Informe, Bogotá, CNAI.
- Coronil, Fernando. 2005. “¿Globalización liberal o imperialismo global? Cinco piezas para armar el rompecabezas del presente”. *Comentario Internacional*, 5.
- Cornejo, 2012. “Educación, interculturalidad y ciudadanía”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 43: 239-254, (jan./mar). Editora UFPR
- Cuevas Marín, Pilar. 2013. “Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial”. En: Catherine Walsh, edit. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1*. Serie pensamiento decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala
- Cultura Viva Comunitaria. 2012. Declaración de La Paz. <<http://culturavivacomunitaria.org/cv/2012/06/declaracion-de-la-paz>> Consultado el 18 de noviembre de 2014.

- De Lima, Ricardo. 2011. "La crisis del Polo Democrático: sin alternativas a la vista" <<http://alainet.org/active/46207&lang=es>, <http://www.elespectador.com/tags/crisis-del-polo-democratico>> Consultado abril 10 de 2014.
- De Roux, Rodolfo. 1999. De la opresión a la liberación. Teología de la Liberación: radicalismo religiosos y revolución social. En: Violencias y Tolerancias. Nueva América. Bogotá.
- De Souza Santos, Boaventura. 2005. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias Humanas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duque, Jonathan. "Las vías de transporte fueron creadas en convite" *Periódico mi Comuna* 2, 58: 3
- Dussel, Enrique. 1993. "Europa modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander, comp. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas*, 41-53. Buenos Aires: CLACSO
- \_\_\_\_\_. 1996. *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- \_\_\_\_\_. 1994. *1492: El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del «Mito de la Modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Teología de la Liberación*. Ciudad de México: Potrerillos Editores S A.
- \_\_\_\_\_. 2000. "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander, comp. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación" En Raúl Fonet-Betancourt, edit., *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid: Ediciones Trotta S.A.
- \_\_\_\_\_. 2005. "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*: 41-53. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 2005.
- Echeverry, Antonio José. 2005. *Teología de la liberación en Colombia: un problema de continuidades en la tradición evangélica de opción por los pobres*. Cali: Universidad del Valle.

- Escobar, Arturo. 2010. *Una minga para el postdesarrollo: Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*,. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales
- \_\_\_\_\_. 2005. *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Universidad del Cauca.
- \_\_\_\_\_. 2003. “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. *Tabula Rasa*, 1. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Espinosa, Elizabeth. 2014. “El barrio Popular 2 en el corazón de sus habitantes”. *Mi Comuna* 2. 59: 8-9.
- Estrada, William y Gómez, Adriana. 1992. *Somos Historia*. Comuna nororiental Medellín.
- Fals Borda, Orlando. 1972. *Causa Popular, Ciencia Popular*. Bogotá: La Rosca.
- \_\_\_\_\_.1976. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Punta de Lanza.
- \_\_\_\_\_.1991. “Rehaciendo el saber”. En Orlando Fals Borda y Anisar Rahman. *Acción y conocimiento*. Bogotá: CINEP.
- \_\_\_\_\_.2003. “Posibilidad y Necesidad de un Socialismo Autóctono en Colombia”, Conferencia, Ciclo: *Los Maestros y Maestras piensan a Colombia*, Bogotá, 1 de septiembre.
- \_\_\_\_\_.2004. “Hacia la segunda Gran Colombia: función integradora de cuencas y naciones indígenas binacionales”. *Revista Foro*, No. 49: 90-96. Bogotá.
- \_\_\_\_\_.2007. *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Bogotá: ediciones CEPA.
- \_\_\_\_\_.2009. “1925-2008 Una sociología sentipensante para América Latina”, en Victor Manuel Moncayo, comp. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO
- Fals Borda, Orlando, Guzmán, Germán y Umaña, Eduardo. 1962. *La violencia en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, Orlando, Víctor Daniel Bonilla, Gonzalo Castillo, Augusto Libreros. 2010. “Historia y política en América Latina”. En Jaime Eduardo Jaramillo, edit., *Antología de Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fanon, Frantz. 2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal
- \_\_\_\_\_.1961. *Los condenados de la tierra*. París: François Maspero

- Fog, Lisbeth y Navarrete, Steven. 2015. Humanistas le dan la espalda a Colciencias. El Espectador. <<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/humanistas-le-dan-espalda-colciencias-articulo-542413>>. Consultado el 20 de febrero de 2015.
- Foucault, Michel. 1990. *Tecnologías del yo; verdad, individuo y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo. 2002. *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni. 50ª. edit. México, DF: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. 2001. *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata,
- \_\_\_\_\_. 1992. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 1985. *La dimensión política de la educación*. Quito: Cedeco.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Política y educación*. 5ta ed. México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. 2007 (1976) “Cultura y liberación”. Conferencia dictada por Paulo Freire en São Tomé el 12 de diciembre de 1976. Traducción de Miguel Escobar en Juan Carlos Yáñez Velazco (Coordinador). *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Colima, Universidad de Colima.19-23. (Traducción de Miguel Escobar Guerrero)
- \_\_\_\_\_. 1994. *Pedagogía del oprimido*. 45ª ed. México, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Sigo XXI editores.
- García Huidobro, Juan. 1980. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Garcia, René; Noel Olaya y Germán Zabala, 1969, *Documento para la discusión interna de Golconda*. Disponible en: <<http://es.geocities.com/memoriacolombia/rendoc.htm>>
- García Vallejo, Felipe.2013. “La extinción en masa de la investigación científica en Colombia”. Cali: Departamento de Ciencias Fisiológicas. Escuela de Ciencias Básicas. Facultad de Salud. Universidad del Valle.
- Geertz, C. (1993). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Bohannan, P. & Glazer, M. (Eds.). *Antropología: Lecturas*. (2ª ed). (pp. 547 – 568). Madrid: McGrawHill.

- Ghiso, Alfredo. 2009. "Pedagogía Social en América Latina: Legados de Paulo Freire". *Revista Relaciones*, Serie: R-Educación, XXIV. <<http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>> Consultado el 12 de mayo de 2012.
- \_\_\_\_\_. 2005. "Una forma de intervenir en el mundo, pedagogía para un mundo que puja por ser" *Aportes*, No 58: 1.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace". *Aportes*, No 57:1
- Giraldo, Javier. 2012. *Aquellas muertes que hicieron resplandecer la vida*. Reimpresión digital. <[www.javiergiraldo.org](http://www.javiergiraldo.org)> Consultado el 23 de octubre de 2013.
- Golconda. 1968, "II Encuentro del grupo sacerdotal de Golconda. Documento final", Buenaventura, 9 al 13 de diciembre, disponible en: <[http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1969312\\_55-58.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1969312_55-58.pdf)> Consultado el 12 de mayo de 2014
- Gómez, E., Vásquez, G., Lenti, A., Franco Gómez, L., Herrera, G., Aguirre, G., y Giraldo, R. 2012. *Planeación participativa. Realidades y retos*. Medellín: La Carreta Editores E.U.
- González Casanova, Pablo. 2006. *Sociología de la explotación*. No 54-2. Buenos Aires: CLACSO.
- Granda, Alberto, Mejía, Hernán y Londoño, Carlos Enrique. 1998. "Procesos urbanos y de construcción de ciudad". *Revista Pensamiento Humanista* 4, 19: 65 – 80.
- \_\_\_\_\_. 1998. "El devenir de América Latina". *Revista Pensamiento Humanista*, 4: 20-27.
- Green Stocel, Abadio, 2001. "El Otro soy yo". *Agenda Cultural Alma Mater, Universidad de Antioquia*, No. 69:2-5
- Grosfoguel, Ramón. 2006. "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Tabula Rasa*, 4: 17-46.
- Grosfoguel y Castro-Gómez. 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central – IESCO / Universidad Javeriana – Instituto Pensar / Siglo del Hombre Editores.

- Guerreiro Ramos, Alberto. 1959. *La reducción sociológica*. México: UNAM
- Grüner, Eduardo. 2010. *La oscuridad y las luces: capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edhasa.
- Gutiérrez, Gustavo. 1971. *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones.
- Guzmán, Germán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña. 1962. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social. tomo I.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hidalgo Montoya, Jesús María. 2004. “Hábitat, redes locales y los lugares para el habitar urbano: el barrio tras los lugares urbanos para habitar y vivir la ciudad: caso del barrio doce de octubre en la ciudad de Medellín”. Tesis de maestría. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Hidalgo Montoya, J. M. y Restrepo, J. 2001. *Redes comunitaria locales entre la supervivencia y la emancipación: sistematización de experiencias de redes de organizaciones comunitarias en la gestión del desarrollo de la zona norte de la ciudad de Medellín*. Medellín: Corporación Convivamos, Corporación Simón Bolívar, Fundación FEPI.
- Jara, Oscar. 2010. “Educación popular y cambio social en América Latina” *Oxford University Press, Community Development Journal*, 45. 3:287-296
- Jara, Oscar. 1981. *Educación popular: La dimensión educativa de la acción política. Reflexiones sobre la educación popular desde el contexto de la revolución sandinista*. Panamá: Centro de Estudios y Acción Social.
- Jaramillo, Ana María. 1986. “El Frente Unido: una experiencia en la lucha por la hegemonía”. *El Espectador, Magazín Dominical*. 16 de Febrero, 151.
- McLaren, P., Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Kush, Rodolfo. 1978. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Lander, Edgardo. 2000. “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. 2004. “Venezuela: proceso de cambio, referéndum revocatorio y amenazas internacionales”, en *OSAL*, 13, enero-abril. Buenos Aires: CLACSO

- \_\_\_\_\_.2005. "La ciencia neoliberal". *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11. No. 2 (mayo): 35-69
- Lenkerdorf, Carlos. 2008. *Aprender a escuchar*. México: Plaza y Valdés.
- Maldonado, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto." En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, edit., *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá.: Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores.
- Marcos, Sylvia. 1989. "Curas diosas y erotismo: el Catolicismo frente a los indios", En A Portugal, edit., *Mujeres e Iglesia: Sexualidad y Aborto en América Latina*. México: Distribuciones Fontamara.
- \_\_\_\_\_.1996. "La construcción del género en Mesoamérica: un reto epistemológico", *La Palabra y el Hombre*. México: Universidad Veracruzana, Jalapa: 5-38.
- Marini, Ruy Mauro. 1973. *Dialéctica de la dependencia*. México, Ediciones Era
- Martínez, Lissette. (2014). "Tugurio de Dios: el barrio Lenin de Medellín (1969-1975)". *Estudios Políticos*: 221-244.
- Martínez-Alier, Joan. 2008. "Las venas (re) abiertas de America Latina". En Briedeljik Denle, *Territorios y recursos naturales: el saqueo versus el buen vivir*. Quito: ALAI.
- Martínez-Boom, Alberto. 2004. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. 2005. "La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños", en: Foucault, la pedagogía y la educación. *Pensar de otro modo*, Bogotá, Magisterio y GHPP.
- Mato, Daniel. 2002. "Universidad y conocimiento, exclusión de otras practica intelectuales". *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO.
- Maturana, Humberto. 1991. *El sentido de lo humano*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, colección Hachette/Comunicación.
- Max-Neef, Manfred, Elizalde Antonio y Hopenhayn, Martín. 1996. *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*. Medellín: Proyecto 20 Editores.
- Mejía, Adriana. 2009. "La investigación en ciencias sociales y humanas bajo el esquema del modelo universidad-empresa-estado: una mirada desde la teoría

- crítica de la sociedad”. *Revista latinoamericana de bibliotecológica*, vol. 32 (Medellin): 231-252.
- Mejía, Marco Raúl. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: Concejo de educación de adultos de América latina CEAAL.
- \_\_\_\_\_. 2004. “Profundizar la educación popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo”, En la Piragua, No.21, CEAAL, México.
- Melo, Jorge Orlando. 1988. *Historia de Antioquia*. Medellín: Suramericana de Seguros.
- \_\_\_\_\_.1993 “Medellín: historia y representaciones imaginadas”. En: Seminario: “Una mirada a Medellín y al Valle de Aburra”. Memorias, U. N. de Colombia - Sede Medellín, Biblioteca Pública Piloto de Medellín, Consejería Presidencial para Medellín y su área metropolitana y Alcaldía de Medellín. 13-20.
- Mesa por la educación transformación. 2013. Documento de reconstrucción histórica de la Mesa. Archivo
- \_\_\_\_\_. 2011. Acta No. 5 Mesa de trabajo-jornadas Educación y Transformación, Agosto 10.
- Mignolo, Walter. 1995. *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- \_\_\_\_\_. 2000. “Diferencia colonial y razón posoccidental”, en Santiago Castro-Gómez, comp., *La reestructuración de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Pensar-CEJA.
- Mignolo, Walter .2002. Entrevista de Catherine Walsh a Walter Mignolo. “Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder”. Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino, Quito. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya Yala.
- \_\_\_\_\_.2005. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. 2008. “La opción de-colonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso”. *Tabula Rasa* No 8. Bogotá: Universidad Colegio mayor de Cundinamarca.

- Mignolo, Walter. 2009. Seminario para el doctorado Estudios culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.
- Montoya, Consuelo. 2014. "Una iniciativa comunitaria, recuperada de la violencia" *Mi Comuna* 2. 58: 6-7.
- Montoya, Juan, Rojas, Mónica y Castañeda Vanessa. 2012. *Artistas que Construyen Ciudadanía*. Medellín: Rocco Gráficas.
- Movimientos.org. 2008. Entrevista a Aida Quilcue desde la Minga. <[http://movimientos.org/enlacei/show\\_text.php3?key=13471](http://movimientos.org/enlacei/show_text.php3?key=13471)> Consultado 8 mayo de 2009.
- Naranjo Giraldo, Gloria. 1992. *Medellín en Zonas*. Medellín: Corporación Región.
- \_\_\_\_\_. 2001. *El desplazamiento forzado en Colombia: reinención de la identidad e implicaciones en la cultura local y nacional*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- \_\_\_\_\_. 1992. *Medellín en Zonas*. Medellín, Corporación Región.
- Naranjo, Gloria y Villa, Martha Inés. 1997. *Entre luces y sombras. Espacio y políticas urbanas en Medellín*. Medellín, Corporación Región.
- Naranjo Giraldo, Gloria, Hurtado, Deicy y Peralta, Jaime. 2003. *Tras las huellas ciudadanas*. Medellín: Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia.
- Naranjo, G, et al. 2001. Desplazamiento forzado en Antioquia 1985-1998. Aproximaciones teóricas y metodológicas. Bogotá: Secretariado Nacional de Pastoral Social Sección de Movilidad Humana. Universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Políticos.
- Naranjo, J. 1991. "El trabajo barrial en los 80 y perspectivas hacia los 90. Aportes", *Dimensión educativa*, 34: 150-175.
- Nassif, Ricardo. 1991. "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1985)". En: *Concepciones pedagógicas actuales en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación.
- Nieto, Mauricio. 2000. *Remedios para el imperio: Historia natural y la apropiación del nuevo mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Noguera, Carlos. 2010. "La constitución de las tradiciones pedagógicas modernas: proximación conceptual". En: *Colombia Pedagogía Y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional De Colombia. 33: 9-25.

- Núñez, Emilio. 1985. *Teología de la Liberación*. Chicago: Moody Press.
- Osorio Jorge. 2004. "Profundizando el Aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del Periodo 1993-1996. Revista" *La Piragua*. N 8.
- \_\_\_\_\_. 1993. "¿Qué pedagogía crítica?" *La Piragua*, N. 7, CEAAL.
- \_\_\_\_\_. 1996. Murió la pedagogía ¡viva la pedagogía!. *Aportes*. Dimensión Educativa, Bogotá. No 41.
- \_\_\_\_\_. 2004. "Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del periodo 1993 – 1996". *Revista La Piragua*. Panamá: CEAAL, No. 20.
- Parra, Ernesto. 1983. *La investigación en la Costa Atlántica: evaluación de la rosca 1972-1974*, Cali: Fundación para la Comunicación Popular, Funcop.
- Peresson, Mario. 1991. *La educación para la liberación en Colombia. Balance y perspectivas (1960-1990)*. Bogotá: Asociación de Teólogos Koinonía.
- Pinheiro, Lia. 2014a. "Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber" *Revista Educación y Cultura: Dossier Movimientos Sociales y Educación*. N° 105.
- Pinheiro, Lia; Sollano, Marcela. 2014b. "La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes". *Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 3. Universidad Nacional de Córdoba. 6.
- Piñacué, Jesús. 1997. "Aplicación de la justicia autonómica del Pueblo Paez" En: *Del Olvido surgimos para traer nuevas esperanzas. La jurisdicción especial indígena*. Bogotá: Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior y Justicia.
- Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria. 2013. *Cultura Viva Comunitaria: Compilación de documentos para la reflexión y incidencia política*. Alcaldía de Medellín.
- Poveda, G. 1993.. *Los verdaderos problemas económicos de Medellín. Memorias Seminario Una mirada a Medellín y al Valle de Aburrá*. 13-20- Medellín: Universidad Nacional de Colombia sede Medellín; Biblioteca Pública Piloto; Consejería Presidencial para Medellín y su Área Metropolitana; Alcaldía de Medellín.

- Primer Congreso Latinoamericano de Cultura Viva Comunitaria. 2013. *Documento de Conclusiones*. La Paz, Bolivia. (Consultado en <http://es.scribd.com/doc/147877286/Conclusiones-Final-4>)
- Puigross, Adriana. 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá D.C., Colombia: Editado por la Organización Internacional Convenio Andrés Bello, CAB.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Discusiones sobre Educación y Política. Aportes al Congreso pedagógico Nacional*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rama, Ángel. 1984. *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte.
- Romero, José Luis. 2001. *Las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROC y Equipo Red Juvenil. 2010. "La red de organizaciones comunitarias una experiencia de articulación barrial zonal y de ciudad por una vida digna, sin miseria ni exclusión". *Revista Kavilando*, 2. 2:184-188.
- Quiceno, Natalia, Muñoz, Ana y Montoya, Hernan .2008. *La Comuna 8 Memoria y Territorio*. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana Proyecto Memoria y Patrimonio.
- Quiceno, Humberto. 2003. *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quijano, Anibal. 2007. "Colonialidad el Poder y Clasificación Social", en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores,
- \_\_\_\_\_.2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander, comp., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_.1999. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera, C. Millán, edits., *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial.*. Bogotá: Colección Pensar/Pontificia Universidad Javeriana.
- \_\_\_\_\_.1968. *Urbanización y Tendencias de cambio en la Sociedad Rural Latinoamericana*. Santiago: CIDU.
- Rebellato, Jose Luis. 1988. "Algunas reflexiones sobre educación popular, sociedad civil, autonomía popular", en Francisco Vio Grossi (ed.) *Educación popular*,

- sociedad civil y desarrollo alternativo, Santiago de Chile, Aconcagua-CEAAL, 1988.
- Red Emprendía. El III Encuentro Internacional de Rectores Universia pone en valor al emprendimiento. <<http://www.redemprendia.org/es/actualidad/noticias/el-iii-encuentro-internacional-de-rectores-universia-pone-en-valor-al-emprendimiento>> Consultado el 6 de agosto de 2014.
- Reinaga, Fausto. 1978. *El Pensamiento Amáutico*. La Paz: Ediciones Partido Indio de Bolivia.
- Reynoso, Carlos. 2000. *Apogeo y decadencia de los estudios culturales: una mirada antropológica*, Barcelona: Gedisa.
- Restrepo, Javier Darío. 1995. *La revolución de las sotanas: Golconda 25 años después*. Bogotá: Planeta.
- Revista Alternativa. 1975. “Hablan sacerdotes del SAL”. *Revista Alternativa*. Bogotá. No 32: 10-11.
- Revista Solidaridad. 1984. “Segundo encuentro nacional de CEBs”. *Solidaridad*. No 60. 6: 22.
- Rivas Díaz, Jorge, 2005. “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27. No 1.
- Rivera, Cusicanqui. 1987. “El Potencial Epistemológico y Teórico de la Historia Oral: De la Lógica Instrumental a la Descolonización de la Historia”. *Revista Temas Sociales*, 11:49-64.
- Ribeiro, Darcy. 1968. *Las Américas y la civilización. Proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Ricoeur, Paul. 2008. *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo
- ROC y Equipo Red Juvenil. “La red de organizaciones comunitarias una experiencia de articulación barrial zonal y de ciudad por una vida digna, sin miseria ni exclusión”, *Revista Kavilando* V.2, No. 2 (2010): 184-188.
- Rojas, Mónica. 2011. *Hacia la construcción del modelo pedagógico de la Corporación Cultural Nuestra Gente*. Tesis de pregrado licenciatura en Teatro. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Artes.
- Romero, José Luis. 2001. *Las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Salazar, Alfonso. 1993. "La criminalidad urbana: Actores visibles e invisibles". *Revista Foro*, 38-44.
- Salazar J., Alonso y Jaramillo Ana María. 1992. *Las subculturas del narcotráfico*. Bogotá: Cinep.
- Santini, Alexandre. 2013. "Antecedentes del movimiento nacional en red de los Puntos de Cultura en Brasil". En Jairo Adolfo Castrillón Roldán, comp., *Memorias del Foro Nacional de Cultura Viva Comunitaria* Medellín: Litografía Rocco Gráficas.
- Scher, Edith. 2010. *Teatro de vecinos: De la comunidad para la comunidad*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Streck, Danilo. 2004. "¿También liberación de la Pedagogía?". <[www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml](http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml)> Consultado el 17 de abril de 2012.
- Ticona, Esteban. 2006. "El colonialismo intelectual europeo, sus orígenes y consecuencias. Posibilidades de descolonización en Bolivia". En: M Yapu, comp., *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memoria Seminario Internacional. La Paz: Fundación PIEB/Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Torres Carrillo, Alfonso. 1991. "Aportes para una conceptualización de las urbanizaciones populares urbanas en Colombia". *Revista Aportes*. 34: 111-126.
- \_\_\_\_\_.1996. Discursos, prácticas y actores de la Educación popular en Colombia durante la década de los ochenta. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_.2007. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, D.C.: Editorial El Búho,
- \_\_\_\_\_.2009 "Educación popular y paradigmas emancipadores". *Pedagogía y Saberes*. No. 30:19-32.
- \_\_\_\_\_. 2010. "Educación Popular y producción de conocimiento". *La Piragua*. No. 32: 8-25.
- Torres, Carlos Alberto. 2001. Comp. *Paulo Freire y la agenda educativa latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- Torres, Fernando. 1999. Por caminos propios. Construcción pedagógica de la teología popular. Bogotá: Dimensión Educativa.

- \_\_\_\_\_. 2013 “Un Kairos Teo-pedagógico: Teología de la Liberación como educación popular”. *Educação Popular: Lugar de Construção Social Coletiva*. Brasil: Editora Vozes. 173 – 178.
- Troutillot, Michel-Rolph. 1995. *Silencing the past. Power and the production of history*. Boston: Beacon Press.
- Trujillo, Francisco. 1987. *Camilo y el Frente Unido*. Bogotá: Orión.
- Turino, Célio. 2013. *Puntos de cultura: cultura viva en movimiento*. Caseros: RGC Libros. Traducción de Lucía Tennina, presenta un cambio en su traducción al Español, del título original “Pontos de Cultura: O Brasil de Baixo para cima”.
- Uribe, María Teresa. 1993. “Los materiales de la memoria”. En: *La investigación cualitativa*. Medellín: INER (Instituto de Estudios Regionales Universidad de Antioquia)
- Vandana Shiva y María Mies. 2004. “Del porqué escribimos este libro juntas” En Verónica Vázquez García y Margarita Velázquez Gutiérrez, comps. *Miradas al Futuro. Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género*. México: UNAM.
- Villa, Maryori, Blandón, Jorge y Niño Edward. 2015. *Textos de Cultura Viva Comunitaria: Huellas en el camino. Reflexiones de Medellín*. Alcaldía de Medellín y Corporación Convivamos.
- Vio Grossi, F .1988. *Investigación participativa: y praxis rural*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Vio-Grossi, F. 1988. "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho". En: Vio-Grossi, F. (eds.): *Investigación participativa y praxis rural*. Santiago de Chile. 64 - 79.
- Walsh, Catherine. 2001. “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano”. Boletín ICCI - “RIMAY, 3, 25.
- \_\_\_\_\_.2003 “¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Andina”, en C. Walsh, edit., *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, Quito: UASB/Abya Yala: 12-28.
- \_\_\_\_\_.2005. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala y UASB.

- \_\_\_\_\_. 2007. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Nómadas*, 27: 102-113.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Buenos Aires: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, UASB y Enviación.
- \_\_\_\_\_ (Ed.). 2013. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Wallerstein, Immanuel. 2004. “El análisis de los sistemas-mundo” y “Mantener con firmeza el timón: sobre el método y unidad de análisis”, en *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*, Madrid: Akal, 134-160.
- Villa, Edison. 2011. “Politizar la praxis educativa”. *Revista CEPA*, No. 15.
- Zabala, Germán, Maldonado, Oscar y Olivieri, Guitemie. 1972. *Cristianismo y Revolución*, México: ERA.
- Zemelman, H. 1992. Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 5, 12-18.
- Zuluaga, Olga. 1979. *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia Centro de Investigaciones Educativas.

## Anexos

### Anexo 1

#### Folletos e información de obras de teatro realizadas por Nuestra Gente

##### GRUPO ESPANTAPAJAROS

##### “OBRA NADIE HABLARÁ DE NOSOTRAS”



**REPARTO**

Sandra Oquendo: Maestra 1  
Ángela Muños: Maestra 2  
Mónica Rojas: Señora  
Yohana Vásquez: Hija  
Yirleni García: Mujer  
Erica Muriel: Argonauta 1  
Leidy Ávila: Argonauta 2  
Solánly García: Argonauta 3

**FICHA TÉCNICA**

Técnico: Jhon Muñoz  
Vestuario: Lucero Gómez  
Fotografía: Rubén Vásquez  
Diseño Gráfico: Hugo Echeverry

Montaje y Dirección General: Hedras Urrego L.

# Muestra Teatral

...un espacio para representar  
la vida y la alegría

## Grupo ESPANTAPÁJAROS

Obra  
Nadie hablará de nosotras...

Octubre 27 de 2003

INVITA

PENSIONES Y CESANTÍAS  
PROTECCION

# FONDO FOCUS

FUNDACIÓN  
BANCOLOMBIA

FUNDACIÓN  
CORONA

PAISA  
JOVEN

IAF  
Inter - American - Foundation

CORPORACION  
CULTURAL  
NUESTRA  
GENTE

Sala Concertada con el Ministerio de Cultura

Calle 99 No. 50C-38 - Telefax: 258 03 48  
www.redlat.org/nuestragente - e-mail: nuestragente@epm.net.co  
Medellín - Colombia

## RESEÑA GRUPO DE TEATRO ESPANTAPAJAROS

### GRUPO DE TEATRO ESPANTAPÁJAROS

El grupo de teatro Espantapájaros fue conformado en el año 1996, por iniciativa de la Corporación Cultural Nuestra Gente, en el programa de Asesoría y capacitación a grupos juveniles de Teatro. En este período el colectivo se denominó "Teatro el Puente", ya que su sede era el Teatro al Aire Libre, localizado en los bajos del puente la Salle-Villa de Guadalupe. En el año 1999 cambia su nombre a "Espantapájaros", como consecuencia de una reflexión al interior del grupo, el cual se propone ahuyentar la violencia para cosechar los sueños juveniles.

En este proceso hemos aprendido que pertenecer a un colectivo teatral, no es solo un proceso artístico, es también un compromiso social y comunitario, y que gracias al acompañamiento que ha tenido Nuestra Gente se han consolidado acciones en lo organizacional intencionada a que los jóvenes asuman con liderazgo su desarrollo y autonomía organizativa; y como una de las acciones orientadoras de este proceso el grupo se propone contagiar su pasión por el arte escénico a las niñas y los niños que eran los fieles y comprometidos espectadores, conformando en el año 2003, el Semillero Teatral Espantapajaritos, que actualmente cuenta con un repertorio de tres obras: El árbol de los sombreros, Magia GAIA, El misterio de la infancia (Adaptación del texto El Gigante Egoísta).

Hoy seguimos recorriendo de la mano de las niñas y los niños los barrios de la Nor-oriental, para seguir ahuyentando la violencia y sembrando sonrisas.

### MISIÓN

Ser un grupo de teatro con capacidades en el área artística y organizativa, que se reconozca en la comunidad, adquiriendo una posición coherente con la vida y el teatro en su permanente relación con la realidad.

### PRINCIPIOS

Los jóvenes que participamos en el grupo de Teatro Espantapájaros y Espantapajaritos debemos estar en capacidad de generar: E n t u s i a s m o , Responsabilidad y Apertura hacia el aprendizaje.

### OBRAS:

#### DINOSAURIOS

DIRECCIÓN: RAÚL ÁVALOS (2006)

Pretende ser una reflexión respetuosa y emotiva sobre el terrible flagelo de los desaparecidos. "¿A dónde van los desaparecidos?...busca en el agua y en los matorrales, y ¿Por qué es que se desaparecen?...porque no todos somos iguales, y ¿Cuándo vuelve el desaparecido?...cada vez que lo trae el pensamiento, ¿Cómo se le habla al desaparecido?...con la emoción apretando por dentro. (de una canción de Rubén Blades)

#### LA ISLA

DIRECCIÓN: RAÚL ÁVALOS (2005)

Basada en un texto de literatura infantil, su escritor Armin Greder, añade un subtítulo para ratificar que no es mera ficción, es "Una historia cotidiana".

Una mañana los habitantes de la isla encuentran a un hombre que ha llegado en una balsa, arrastrado por la corriente. A partir de ese momento, este extranjero inofensivo sembrará el pánico en la población de la isla. El miedo de los habitantes ha todo aquello que puede ser extraño a sus propias costumbres, los condenará a un final trágico cuyas víctimas serán ellos, pues Él "No era como ellos".

#### ESPEJOS ROTOS o SUSURROS

DIRECCIÓN: HEDRAS URREGO (2003)

"Los espejos que se quiebran, no pueden volver armarse, se vuelven pedazos de espejos rotos, las flores ya no huelen a lo mismo después de ser cortadas, pero los recuerdos, eso si que tienen memoria, aunque traten de olvidarlos".

Pensando en los jóvenes en el dolor de su propio existir, en las palabras, en cuerpos atravesados por sensaciones, nace Espejos Rotos (Susurros) el cual recrea la belleza de la humanidad, la realidad misma que nos supera y nos sorprende, cuando no perdemos la sensibilidad y el asombro.

# OBRA "LOS DINOSAURIOS"

## GRUPO DE TEATRO ESPANTAPAJAROS

### DINOSAURIOS

*¿Por qué desaparecen?  
"Porque no todos somos iguales"*

Creación Colectiva  
Director Raúl Avalos Muñoz

**EL GRUPO:** Espantapájaros fue conformado en el año 1996 por iniciativa de la Corporación Cultural Nuestra Gente a través del programa Sistema de Asesoría y Capacitación a Grupos Juveniles de Teatro. Empezó con el nombre de "Teatro el Puente" ya que la sede es el Teatro al Aire Libre, que está ubicado en los bajos del puente que divide al barrio Villa de Guadalupe y la Salle. En 1999 cambia su nombre a "Espantapájaros" como consecuencia de una reflexión sobre la existencia del grupo, el cual se propone ahuyentar la violencia para poder cosechar los sueños juveniles.

**MISIÓN:** Que las y los jóvenes del grupo de teatro mediante un proceso de capacitación artística y humana se fortalezcan, adquiriendo una posición coherente frente a la vida, al teatro en su permanente relación con la comunidad.

**VISIÓN:** En dos años el grupo de teatro será estable a nivel organizativo y artístico, siendo el teatro su estrategia para generar reflexión crítica de acuerdo a la coyuntura social.

**PRINCIPIOS:** Los jóvenes que participen en el proceso de Espantapájaros deben estar cargados de entusiasmo, responsabilidad y estar abierto al aprendizaje diario.

#### MONTAJES REALIZADOS

"La Noche de los Alcaravanes" Dirección Fernando Aristizabal (1996), "Hip, Hip Hipopótamo Vagabundo" Dirección Alexandra del Río (1998), "La Zapatera Prodigiosa" Dirección Hedras Urrego (1999), "Susurros" Dirección Hedras Urrego (2003), "Nadie Hablará de Nosotras" Dirección Hedras Urrego (2003), "La Isla" Dirección Raúl Avalos (2004).

«**DINOSAURIOS**» Pretende ser una reflexión respetuosa y emotiva sobre el terrible flagelo de los desaparecidos. "A dónde van los desaparecidos, busca en el agua y en los matorrales, y por qué es que se desaparecen, porque no todos somos iguales, y cuándo vuelve el desaparecido, cada vez que lo trae el pensamiento, cómo se le habla al desaparecido, con la emoción apretando por dentro.

#### FICHA TÉCNICA

**Desaparecidas** Mónica Rojas  
Sandra Oquendo  
Leidy Avila  
Johana Vásquez

**Desaparecidos** Jhon Fernando Muñoz  
Juan Camilo Rivera  
Harold Mora

**Apoyo Administrativo y Gestión:** Erika Muriel

**Agradecimientos:** N.V.C. de la Salle, Elkin Galvis, Doña Nena, a Metrojuventud, a la gran familia de Nuestra Gente, a nuestros amigos y sus testimonios, a nuestras familias.

Un homenaje respetuoso a Asfades, sus familias y sus seres queridos, a nuestras propias familias para que no permitamos el olvido. Y a los que están allá aquí, allí, un caluroso abrazo de que permanecen en nuestra memoria y nuestras acciones.

Fondo FOCUS

FUNDACIÓN  
BANCOLÓMBIA  
PRISA  
FUNDACIÓN  
CORONA  
IAF  
Inter-American Foundation



CORPORACION  
CULTURAL  
NUESTRA  
GENTE

Calle 99 No. 50 C-38 Barrio Santa Cruz - Telefax: 258 03 48  
www.nuestragente.org - nuestragente@epm.net.co

## Magia bajo el puente



4

**A**manece y la neblina que baja de la parte alta va dejando ver las calles de Villa Guadalupe. Calles de trabajo diario, calles para el partido de fútbol, para los festivales de cerveza, para el sancocho. Calles con tristes historias de jóvenes asesinados, de motos y sicarios a mil, calles para el enfrentamiento, calles de disputa.

En 1996, cuando la vida caminaba escondida huyendo de los pájaros carroñeros de la muerte, ahí, debajo de una de esas calles, exactamente bajo el puente, antiguo basurero, la vida decidió salir del rincón y un grupo de jóvenes animados por la Corporación Cultural Nuestra Gente y su proyecto Sistema de Asesoría y Capacitación a Grupos Juveniles de Teatro, decidió combatir la muerte haciendo del teatro al aire libre un camino para fraguar actos de vida, para forjar iniciativas creadoras.

Es así como en medio del bullicio de las calles del barrio, de las barricadas y enfrentamientos nace el grupo de teatro El puente que en 1999 decide cambiar de nombre por el de Espantapájaros, con la idea firme de que era necesaria la participación de todas y todos en esta labor para espantar la muerte, para poder sembrar y cosechar un mañana mejor.

En su larga trayectoria artística el grupo ha montado las obras: *La noche de los alcaravanes*, *Hip el hipopótamo vagabundo*, *La zapatera prodigiosa*, *Nadie hablará de nosotras*, *Susurros*, *La isla*, y *Dinosaurios*.

### Empezó como un hobby

Nací y crecí con entusiasmo en el grupo Espantapájaros, creyendo en el compromiso social, en la solidaridad y en la alegría, en ese grupo que me brindó amor y aprendizajes, en lo que me enseñaron mis directores: Hedras Urrego, Raúl Avalos y Fredy Bedoya; en los momentos que compartí con mis compañeros, algunos mis hermanos: *Peche*, *Angui*, *Johana*, *Leidy*, *Yirleny*, *Sandra*, *Harold*, *Camilo* y *Erika*. Es de allí de donde vengo, esas son mis raíces, que son fuertes, sólidas, y me alimentan infinitamente. Lo que empezó como un *hobby*, como un encuentro semanal, hoy es mi proyecto de vida. Hoy más que ayer creo en el arte como herramienta que forma artistas para la vida.

Y en esta tarea de sembrar lo que he recogido, en 2005, participo en la creación del semillero con los niños del barrio Villa Guadalupe al que se le dio el nombre de Espantapajaritos con quienes monté la obra *El árbol de los sombreros*,

OBRA "EL ARBOL DE LOS SOMBREROS"  
SEMILLERO INFANTIL ESPANTAPAJARITOS

<p style="text-align: center;">EL SEMILLERO INFANTIL ESPANTAPAJARITOS Villa de Guadalupe - La Salle</p> <p style="text-align: center;">Presenta <b>EL ÁRBOL DE LOS SOMBREROS</b> <i>"El árbol vive y siente solamente podemos tomar un sombrero para cada habitante"</i></p> <p style="text-align: center;">Dirige Grupo de teatro Espantapájaros Proyecto <i>"Construyendo artistas para la vida"</i></p> 	<p style="text-align: center;">EL PROCESO</p> <p>El proyecto "Construyendo Artistas para la vida" que lidera la Corporación Cultural Nuestra Gente, es un proceso de formación artística y personal que ha venido consolidando la propuesta de promover en los grupos de teatro que acompaña una línea de acción organizacional intencionada a que los jóvenes asuman con liderazgo su desarrollo y autonomía organizativa.</p> <p>En este sentido el grupo de Teatro ESPANTAPAJAROS decide contagiar la pasión por el arte escénico a las niñas y los niños que se han convertido en sus más fieles y comprometidos seguidores en las funciones del grupo.</p> <p>En un primer momento se propuso realizar acciones que sensibilizaran a los y los pequeños/as hacia el teatro, para invitarlos posteriormente a la conformación del semillero.</p> <p>El día de hoy el semillero ESPANTAPAJARITOS, desea mostrar a la comunidad el proceso vivido con amor y compromiso durante todo este tiempo.</p>	<p style="text-align: center;">LA OBRA</p> <p>Los pobladores de una comunidad tienen un árbol que cuidan y protegen, convirtiéndose este, en un espacio de unión e integración para todos, grandes y chicos. El árbol florece en cada primavera obsequiando un sombrero a cada uno de sus habitantes. Uno de los pobladores de forma egoísta roba el árbol y se lo lleva a su castillo. Esta acción genera que la comunidad y la naturaleza se unan para recuperar el árbol y darle un escarmiento al ladrón.</p> <p><b>FICHA TÉCNICA</b> Luís Miguel Gil Hernández - Yeider Sepúlveda Stiven Roldan - Juan Davida Roldan - Catherine Roldan - Xiomara Escobar - Sorely Escobar - Cristian Muñoz - Cintia Jaramillo - Juliana Hincapié - Brayan Londoño - Daniel Jaramillo- Alexander Tangarife - Edwin Ramos.</p> <p><b>DIRECCIÓN:</b> Mónica Rojas <b>ASISTENTE:</b> Yirleni García <b>TÉCNICO:</b> Jhon Fernando Muñoz "Peche" <b>VESTUARIO:</b> Erica Cristina Muriel <b>ESCENOGRAFÍA:</b> Ángela Muñoz Leidy Ávila <b>DISEÑADORA GRÁFICA:</b> Sandra Oquendo.</p> <p><b>AGRADECEMOS</b> que a este sueño se hayan unido: la Corporación Núcleo de Vida Ciudadano la Salle - Villa de Guadalupe, la Corporación Convivamos y la Corporación Cultural Nuestra Gente, y las madres comprometidas que creyeron en nosotros y han hecho posible este sueño.</p>
---	---	---

CARTEL OBRA "LA GUERRA"  
GRUPO DE TEATRO ESPANTAPAJAROS

**Grupo de teatro  
ESPANTAPAJAROS**

ACTUACION

MONICA ROJAS  
SANDRA OQUENDO  
ERIKA MURIEL

CAROLINA MONSALVE  
MARIA VASQUEZ  
RAUL AVALOS



**LA  
GUERRA**

Director: FREDY BEDOYA

"La marabán los ejércitos  
fueron sacados  
colores bajo otras banderas"

## OBRA “LA INSURRECCION DE LOS COMUNEROS”

### GRUPO GAMA TEATRO

## Gama Teatro

2011

**Obra:**

### **“La Insurrección de los Comuneros”**

**Dirección: Mónica Rojas Torres**



### Obra “La Insurrección de los Comuneros”

**Adaptación del texto “Nosotros los Comunes” Teatro la Candelaria Bogotá.**

“La Insurrección de los Comuneros” historia basada en un hecho histórico colombiano que se da en la época de 1781, durante la Nueva Granada, en este tiempo entra en guerra España contra Inglaterra, y para salvar la armada Española se dictan nuevos

### Reseña Gama Teatro

El Grupo de Teatro Gama, es un grupo de formación del proyecto “Artistas Que Construyen Ciudadanía” de la Corporación Cultural Nuestra Gente, está integrado por jóvenes entre los 15 y 20 años que viven en la Comuna Dos Santa Cruz de la Zona Nororiental de Medellín.

Nace en el 2008 como un taller del proyecto Forma 2 en el Arte de la Corporación Cultural Nuestra Gente, a cargo de la facilitadora Mónica Rojas.

En este año el Grupo hace un montaje de la pieza Teatral “*Los Buscadores de Talento*”, una reflexión sobre los medios de comunicación y el manejo de la información.

En el 2009 el Grupo empieza a participar del proyecto “*Artistas Que Construyen Ciudadanía*” y en este mismo año se monta la Obra de Teatro “*El Día En Que Fuimos Felices*” Escrita

Impuestos para la gente del común sumida en la miseria y la pobreza se van contra el mal gobierno. Mediante este suceso empieza el movimiento de mesa que inicia la resistencia del poder Español con su espíritu de valentía por los derechos del pueblo.

por Fredy Bedoya y dirigida por Mónica Rojas.

En el 2010 el Grupo realiza un montaje de la Obra de Teatro “*La Insurrección de los Comuneros*” adaptación del texto “Nosotros los Comunes” del Teatro la Candelaria, donde se habla sobre un hecho histórico. La Historia de los Comuneros en 1781, cuando los comunes decidieron irse en contra del mal gobierno y pelear por sus derechos.

### Integrantes Gama Teatro

1. Andrés Tobón
2. Cristina Zapata
3. Marisol Buitrago
4. Jonathan Suárez
5. Santiago Talero Gómez
6. Ana María Pulgarín
7. Verónica Estrada
8. Vanessa Castañeda: Representante
9. Esneider Corral: Representante
10. Julián García Llano : Tesorero y Comunicador

Dirección: Mónica Rojas Torres

Técnico: Johan Ramírez

## OBRA "ASI NO QUIERO JUGAR"

### YO ASI NO QUIERO JUGAR

Si el juego es una carrera, y sólo gana el que llega, yo así no quiero jugar...  
Si por ganar no me importa, que vos te quedes sin torta,  
yo así no quiero jugar...  
Si el juego es una pelea, y sólo gana el que juega, yo así no quiero jugar...  
Si estas jugando conmigo, y por ganar te lastimo, yo así no quiero jugar...  
Yo sólo quiero jugar, porque me gusta encontrar, la risa que se perdió...  
Y sólo quiero jugar, porque es la forma mejor, de poder tocar el sol...  
No me quieran enseñar, como se debe jugar...  
que al juego lo inventé yo.

JORGE LUIS BORGES

Jugar, "teatrar"... es compartir, crear, participar, soñar, ser y hacer, pero sobre todo es socializar, solidarizarse y estar desde y con el afecto, este es para nosotros el objetivo principal de este proceso de formación en Artes, en donde el teatro es el que másjala.

"Teatrar" como dice Cristian Camilo del grado 6°, cuando quiere actuar, o simplemente hacer, es una forma para representar, para convivir, para jugar. Este jugar se ha convertido en el espacio para que niñas, niños y jóvenes construyan juntos, no sólo sus certezas, sino también sus esperanzas.

Este año las obras parten de la construcción conjunta de niñas, niños y facilitadores, son el reflejo de las miradas, sensaciones, sentimientos, creencias, reflexiones sobre el amor, la amistad, la sociedad. Ha sido la oportunidad de hablar con las niñas, niños y jóvenes de todas sus problemáticas, del mundo tan bello en que ellos viven, pero que a la vez se hace contradictorio por todos los vejámenes que sufren; cada uno a su manera encontró la forma de decirle a quienes les acompañaron en el proceso que ellos y ellos existen, sienten, vibran, sufren y gozan como cualquier adulto, que se hace necesario mirarlos a sus ojos para comprender lo que está ocurriendo en su interior, pero sobre todo que los dejen ser de corazón, el sujeto que transformará nuestra ciudad, nuestra sociedad.

La construcción escénica contó con el dinamismo, la alegría, la frescura, la espontaneidad, la irreverencia y el compromiso, no sólo de niñas y niños sino también de las y los jóvenes del proyecto "Construyendo artistas para la Vida" (apoyado por el Fondo FOCUS), que han sido referentes de vida, pero que ahora también son "padrinos" y coparticipes de este juego del teatro.

Esperamos que este encuentro que posibilita el teatro entre padres, maestros y amigos, nos permita reencontrarnos con ese niño que alguna vez fuimos y que con seguridad seguimos llevando dentro, que sirva para preguntarnos ¿Qué estamos haciendo por la formación de estos seres maravillosos? ¿Qué estamos haciendo, para que sean hombres y mujeres referentes de vida, solidaridad, paz y amor? ¿Será que se nos ha olvidado acercarnos a ellas y ellos desde el afecto, la comprensión, la solidaridad, la libertad y la alegría, que a veces se va perdiendo con los años?

Entremos todos y simplemente disfrutemos de este juego maravilloso que es el teatro, este "teatrar" que nos hace distintos.

### UN REGALO QUE SE MIRA, SE ESCUCHA Y NO SE TOCA. AMIGAS.. AMORES.. ENREDO

**CREACIÓN COLECTIVA**  
**DIRECCIÓN: ALBA IRENE GIL**  
**ASISTENCIA DE DIRECCIÓN: MONICA ROJAS**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA: PABLO NERUDA**  
**GRADO 6° B**  
**GRUPO 01**

### LA OBRA:

#### CUADRO I

Este es un texto que parte de la idea del cuento "Un regalo que se mira y no se toca, es una historia bella y tierna que nos permite descubrir el juego del amor a través de dos niñas, ella y él nos permitirán recordar las locuras y la sensibilidad que va brotando a flor de piel, cuando ese otro que nos empieza a despertar sensaciones, sólo nos mira. Además esta corta historia nos llevara a reflexionar sobre cuáles son las cosas que tienen verdadero valor en la vida, una abrazo, una palabra cariñosa, el amor, el canto de un pájaro, la amistad...

Esta puesta fue sólo un pretexto para que niñas, niños, y adultos encontremos el mejor regalo en las cosas más simples de la vida y busquemos la felicidad más haya de lo tangible.

#### CUADRO II

Este es la historia de nunca acabar, quizá le haya pasado a cualquiera de nosotros. Tres amigos, (dos niñas y un niño) que han estado juntos desde el preescolar y llegan juntos a lo secundario, todos es perfecto hasta que las dos niñas, creen estar enamoradas de su amiguito, esto desencadena una serie de conflictos, peleas, enredos, confusiones, porque como es natural en una clase de 6° como las nuestras, no pueden faltar quienes intriñen, inciten y compliquen más las cosas, sobre todo cuando llega una niña nueva que se roba toda la atención del niño por quien se ha generado el caos... esta historia termina con una lección para todos, niñas, niños, y nosotros por su puesto ahora esperemos que ustedes también aprendan algo bueno de ella.

Este es el espacio para decir, que quienes estuvimos al frente de la puesta en escena, lo único que hicimos fue valerlos de las grandes capacidades y aptitudes de estas maravillosas personas. Y ustedes lo podrán comprobar.

#### Reparto

Ángela Marcela Agudelo Saldarriaga, Daniela Estefanía Zuluaga Muñoz, Gennis Mildrey Montaña Morales, Jhon Never Upeguí Rivera, Danilo Ruiz Rivera, Oscar Iván Hernández Londoño, Mónica María Mendoza Mosquera, Solanyi Andrea Cotrino García, Cindy Carolina Perea, Mondragón, Leonardo Cancio Reyes, Geraldin Arango Agudelo, Karen Yulietta Mesa Castro, Kelly Bibiana Mosquera Mosquera, Marinela López Carvajal,

**Técnicos:** Jhon Byron Miranda Contreras, Jhon Fernando Muñoz.

#### AGRADECIMIENTOS:

A los padres de familia por permitirles a sus hijas y hijos crear, soñar, jugar, crear, expresar y lo más importante ser.  
A Martha Inés, antes directora del grupo 6° B, ahora coordinadora del colegio por su apoyo, su credibilidad, su compromiso y su esperanza puesta en las niñas y niños que hacen este sueño conjunto  
A toda la familia de Nuestra Gente, que han dado amor, conocimientos, dulzura, deliciosos momentos para que niñas, niños y jóvenes estén junto a nosotros por más tiempo.  
A las Directivas de la Institución Educativa Pablo Neruda por incluirnos en su proyecto educativo.  
A la Fundación DIVIDENDO por Colombia, artífices de este sueño de país.  
A los empleados de SURATEP de ellos recibimos su solidaridad y amor.

## OBRA "LA GATA Y EL RATÓN"



#### FICHA TÉCNICA

##### Obra de sala

Público al que se dirige  
Infantil y familiar

Duración  
45 minutos

Actuación  
Gleydy Holguín  
Mónica Rojas  
Fredy Beloya  
Andrés Felipe Tobón

Dirección general  
Jorge Blandón

Música  
Diana Mancipe  
Yeisme Romero

Espacio de escenarió requerido  
4 x 4 mts. mínimo

Tiempo de montaje  
2 horas

#### El teatro como acción transformadora en la comunidad

"La Gata y el Ratón", surge de una preocupación del equipo de artistas. ¿Cómo crear una reflexión en los niños y sus familias, sobre la importancia del saber? El texto de Fidel Galván es un motivo para hablar de un tema sencillo e inmensamente profundo: la importancia de aprender, en un lenguaje lúdico y amable que se acerca a los niños.

"Una gata mimada, perezosa y presumida que se ha pasado la vida acicalándose, comiendo y durmiendo, desentendida por aprender y conocer todo lo que debe saber. Esto trae como consecuencia un sinnfin de acontecimientos en los que la gata se ve engañada por un ratón "malón", astuto e inteligente que a través de argucias logra sacarla de la casa y quedarse él en sus dominios para vivir a sus anchas".

Las sociedades debemos y tenemos que comer más del pan de la educación y la cultura, esa es la obligación, que la "fábula" de la realidad siempre tenga finales felices.



La Gata y el Ratón

Composición dramaturgia basada en la versión de la obra El Gato Simple de Fidel Galván (Cuba)

## OBRA “EL SIGUIENTE”



### FICHA TÉCNICA

**Obra de Sala**  
Público al que se dirige  
Jóvenes y adultos

**Duración**  
50 minutos

**Actuación**  
Gleydy Holguín  
Fredy Bedoya

**Dirección general**  
Mónica Rojas

**Espacio de escenario requerido**  
5 x 5 mts. 6 4 x 4 mts. mínimo

**Tiempo de montaje**  
2 horas

Esta obra está basada en el texto “*El Siguiente*” del autor Terrence McNally. Es una pieza que desde el humor negro y el absurdo hace una crítica.

La historia sucede en un consultorio militar, cuando pasa el siguiente, no es una persona la que pasa, allí pasa la sociedad encarnada en Marion Cheever y con él los quebrantos socio económicos, la desigualdad, la imposición de valores mercantiles sobre los valores humanos.

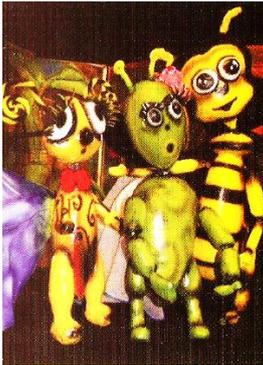
Las patologías mentales generadas por el desempleo, la inseguridad en el trabajo, nos dejan ver los índices de depresión crónica, rupturas familiares, suicidio, violencia doméstica, malos tratos infantiles y comportamiento antisocial en aumento, sobre todo si las personas se encuentran aisladas o son incapaces de exteriorizar su hostilidad, su rabia mediante la acción colectiva. La impotencia social y política del individuo genera impotencia personal y se expresa en la baja de autoestima... Este es el paisaje de Marion Cheever un hombre de 48 años que ahora lo quieren obligar a estar en el Ejército.

La sargenta es la representación del Estado, y es ella quien se encarga de sacudir, desdoblarse y desatar los miedos, las rabias de Marion Cheever que lo van llevando a una locura imparable.

NUESTRAS  
OBRAS  
EN SUS MANOS

EL SIGUIENTE  
Adaptación Dramatúrgica  
CORPORACIÓN CULTURAL NUESTRA GENTE

## OBRA “EL CANTO DE LA CIGARRA”



### FICHA TÉCNICA

**Obra de títeres**  
Público al que se dirige  
Infantil y familiar

**Duración**  
50 minutos

**Titiriteros**  
Gleydy Holguín  
Fredy Bedoya  
Andrés Felipe Tobón  
Mónica Rojas  
Esneider Corral

**Dirección artística**  
Fredy Bedoya

**Dirección general**  
Jorge Blandón

**Espacio de escenario requerido**  
5 x 4 mts. mínimo

**Tiempo de montaje**  
4 horas

*Esta iniciativa se aborda con la intención de reflexionar sobre el papel del arte en la comunidad, y de cómo el ARTE VIVO gesta una bella transformación de la humanidad, propiciando espacios para el diálogo, el trabajo en grupo, la solidaridad, el respeto, la alegría y sana convivencia.*

Basado en el cuento del escritor cubano, Onelio Jorge Cardoso, en el cual permite visibilizar diversas problemáticas sociales, que sirven al grupo de teatro de la Corporación Cultural Nuestra Gente para situarla en el contexto de nuestra ciudad y del país.

*El Canto de la Cigarra* es una puesta en escena bajo la técnica de títeres de varilla y manipulación a la vista, apoyados además en las sombras chinecas.

En la obra se recrea el universo de los insectos, donde se sobre dimensionan, para recrear la realidad de un pueblo entero en condición de desplazamiento forzado, donde los hombres se abren paso con sus grandes construcciones, sin tener cuidado, ni respeto por la naturaleza.

Un pueblo abandonado a su suerte. En este exodo obligado, marchan a la búsqueda de la tierra ideal para morar, donde cada uno debe encontrar lo que precisa: agua, alimento y demás necesidades de la comunidad.

La envidia y la cizaña también se hacen presentes y provocan que afloren desavenencias, que los llevan a cometer injusticias. Seres con un poder que se hace maligno, son el peligro que acecha en esa comunidad, pero esto les obliga a pensar juntos, a trabajar ordenadamente, a valorar la función que cumple cada uno de sus habitantes dentro de la comunidad, a la labor conjunta, al trabajo en equipo y al reconocimiento del respeto y la armonía social.

NUESTRAS  
OBRAS  
EN SUS MANOS

El canto de la Cigarra  
Adaptación Dramatúrgica  
CORPORACIÓN CULTURAL NUESTRA GENTE

## Anexo 2

### Programación de Nuestra Gente



**PROGRAMACIÓN OCTUBRE DE 2009**

**forma 2**  
EN EL ARTE

1987 - 2009

<b>Domingo 18</b>	TEATRO	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	EL RELOJ DE SAN FACUNDO DEL FARALLÓN obra del grupo de iniciación del proyecto Forma2 en el Arte, dirigida por Diana Barrera
<b>18 al 24</b>	MUESTRA AUDIOVISUALES		ARTES PLÁSTICAS, FOTOGRAFÍA, VIDEO, LITERATURA será por diferentes espacios la exposición del proyecto Forma2 en el Arte, llamamos y entérate de los lugares que serán intervenidos
<b>Lunes 19</b>	TEATRO	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	LA PANADERÍA obra del grupo de avanzados del proyecto Forma2 en el Arte, dirigida por Fredy Bedoya
<b>Martes 20</b>	TEATRO	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	OBRA PIRATA obra del grupo de iniciación del proyecto Forma2 en el Arte, dirigida por Alexander Muñeton Beltrán
<b>Miércoles 21</b>	TEATRO	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	ANGÉLICA obra del grupo de iniciación del proyecto Forma2 en el Arte, dirigida por Diana Barrera
<b>Jueves 22</b>	TEATRO	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	COSAS DE BARRIO obra del grupo de iniciación del proyecto Forma2 en el Arte, dirigida por Raúl Ávalos
<b>Viernes 23</b>	MUESTRA ARTÍSTICA	1:00 p.m.	DANZA Y MÚSICA muestra de los grupos que pertenecen al proyecto Forma2 en el Arte, en la plaza polideportiva Andalucía
	TEATRO	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	LA PIEDRA DE LA FELICIDAD obra del grupo de iniciación del proyecto Forma2 en el Arte, dirigida por Mónica Rojas
<b>Sábado 24</b>	MUESTRA ARTÍSTICA	1:00 p.m.	DANZA Y MÚSICA muestra de los grupos que pertenecen al proyecto Forma2 en el Arte, en la plaza polideportiva La Frontera
<b>Domingo 25</b>	MUESTRA ARTÍSTICA	5:00 p.m. y 8:00 p.m.	MONTAJE ENSAMBLE donde todos los resultados artísticos tienen una bella acción concluyente del proyecto Forma2 en el Arte
<b>Lunes 26</b>	TEATRO	8:00 p.m.	BARQUITO DE PAPEL obra del grupo AZÚCAR "el sabor de la vida", dentro del proyecto "50 AÑOS DE UNA REVOLUCIÓN SOLIDARIA"
<b>Miércoles 28</b>	MÚSICA	8:00 p.m.	BUSCANDO LA CUMBIA montaje musical del grupo LOS SONIDOS DE LA VIDA, dirigido por Juan Esteban Guzmán
<b>Sábado 31</b>	MUESTRA ARTÍSTICA		PRIMERA INFANCIA proceso de sensibilización de las niñas y niños de la Comuna 2 en el proyecto Forma2 en el Arte

Se Acerca en Noviembre... **XIV ENCUENTRO NACIONAL COMUNITARIO de TEATRO JOVEN** Medellín, 1 al 8 de noviembre

"La Comuna sale a la ciudad y la ciudad viene a la Comuna"

**www.nuestragente.com.co**

Entrada General \$ 3.000. Estudiantes con carné \$ 2.000. Niños, Tercera Edad y discapacitados \$ 1.500 o **TRUEKE**

Para Nosotros el **TRUEKE** es intercambio de esperanzas y solidaridades, en donde nuestro que hacer artístico y cultural (teatro, música, danza, video, talleres y demás servicios) se brindan a TODOS, y ustedes nuestros amigos, la gente que viene a vivir el ARTE trae voluntaria y solidariamente algo que nos sirve y nos alegra la vida, y esto se diferencia de la compra y la venta, en este compartir de doble vía no hay moneda, dinero involucrado en el intercambio. (Aunque también lo recibimos para pagar los impuestos de la casa)

Calle 99 # 50C-38. Medellín - Colombia. Telefax 258 0348 Correo electrónico: [nuestragente@une.net.co](mailto:nuestragente@une.net.co)



Con el apoyo de



## Anexo 3

### Participación en Festivales

#### FESTIVAL DEPARTAMENTAL DE TEATRO, 2007

Gobernación de Antioquia, mediante la Secretaría de Educación para la Cultura – Dirección deomento a la Cultura, con el apoyo de diferentes entidades del área de las Artes Escénicas, actuó un recorrido por todo el territorio antioqueño, para conocer el estado del arte en materia teatro, compartir experiencias, socializar aprendizajes y planear las acciones tendientes a omover la misión educativa, artística y recreativa que deben desempeñar las agrupaciones de otro en los municipios participantes.

metodología empleada consistió en la realización de Encuentros Subregionales, buscando omover el compartir, no la competencia; mostrar el trabajo, apreciar el de los demás y render en conjunto.

realizaron siete Encuentros, que cubrieron las nueve Subregiones de Antioquia, con la rticipación de 60 grupos de 48 municipios, con 715 actores. En cada uno de dichos Encuentros i equipo curador hizo la evaluación de las propuestas y seleccionó las mejores, las que ahora rticipan del Festival Departamental "Antioquia Vive el Teatro", para poner en escena el trabajo atral de los municipios en la capital, someter las propuestas escénicas a la crítica del público, ntinuar estrechando lazos de unión entre los agentes del sector y sensibilizar al público en el recio del arte dramático.

**TALLERES - Domingo 18 de Noviembre**

1. Taller de Iniciación Teatral de 9 a.m. a 12 m. Lugar: Corporación Canchimalos. Cupo: 60 personas Responsable: Arturo Vahos	4. Taller de la Voz de 9 a.m. a 12 m. Lugar: Teatro Oficina Central de los Sueños. Carrera 43 No. 52-50 Cupo: 20 personas Responsable: Lina Morales
2. Encuentro de Directores de 9 a.m. a 12 m. Lugar: Casa del Teatro. Calle 59 No. 50A-25 Cupo: 20 personas. Responsables: Javier Jurado y Gilberto Martínez	5. Taller de expresión Corporal. De 9 a.m. a 12 m. Lugar: Palacio de la Cultura Cupo: 30 personas. Responsable: Carlos Santa
3. Taller de Actuación. De 9 a.m. a 12 m. Lugar: Corporación Nuestra Gente Cupo: 20 personas. Responsable: Mónica Rojas	6. Taller de Dramaturgia. 9 a.m. a 12 m. Lugar: Exfanfarria Teatro. Carrera 40 No. 50 B-32 Cupo: 20 personas. Responsables: Nora Quintero y Fernando Zapata

**gradecimientos:**

caldas Municipales y Casas de la Cultura. Guías Ciudadanos, Red Colombiana de Teatro en munidad, Red de Promotores Culturales de Latinoamérica y el Caribe, Teatro Tespsys, Teatro Gotera, Corporación Cultural Orlando Cadavid, Casa de la Cultura de Santa Rosa de Osos, COC, Corporación Camaleón Urabá, Teatro Oficina Central de los Sueños, Corporación Inchimalos, Pequeño Teatro, ADIDA, Exfanfarria Teatro, Casa del Teatro, Casa Dorada del Gran xel, Alianza Francesa, Corporación Cultural Nuestra Gente, Alcaldía de Medellín.

*te evento se organiza con el apoyo de Asociación de Salas de Artes Escénicas Medellín en Escena*

roeste (Támesis - Concordia) • Bajo Cauca (Caucasia) • Nordeste (Segovia - Yali - Yo

**FESTIVAL DEPARTAMENTAL DE TEATRO**

Medellín  
noviembre 17 al 21 de 2007

Antioquia Vive el Teatr  
Antioquia Vive el Teatr

Oriente (Marmilla - San Carlos) • Occidente (Heliconia - Frontino) • Norte (Don Matías - Gómez Plata) • Su

ESPA CIO DE PARTICIPACION DE TEATRO

ANTIOQUIA NUEVA, un hogar para la vi

#### PRIMER ENCUENTRO COMUNITARIO DE ARTE JOVEN, SAO PAULO, 2008

Presenta **La cirilo y guacamaya**  
Teatro de muñecas

CORPORACION CULTURAL NUESTRA GENTE

1º ENCUENTRO COMUNITARIO DE TEATRO JOVEN DA CIDADE DE SAO PAULO  
Setembro 11 a 21 de 2008

Dirección colectiva de la Corporación Cultural Nuestra Gente  
Dirección artística Alba Irene Gil Arias

Actores/Intérpretes Alexander Muñoz - Diana Gutiérrez  
Jorge Blandón - Fredy Bedoya - Mónica Rojas  
Producción Corporación Cultural Nuestra Gente, 2008

Calle 99 # 500-38 • Telefax: 2580348 • www.nuestragente.com.co • E-mail: nuestragente@une.net.co • Medellín - Colombia

CORPORACION CULTURAL NUESTRA GENTE  
Presenta **IN-CON-CUERPO**  
adaptación dramaturgia Rolando Hernández (Cuba)  
actores Mónica Rojas, Alba Irene Gil, Raúl Ávalos y Fredy Bedoya  
dirección geral Jorge Blandón

1º ENCUENTRO COMUNITARIO DE TEATRO JOVEN DA CIDADE DE SAO PAULO

Calle 99 No. 500 - 38 • Telefax: (4)2580348 • www.nuestragente.com.co • e-mail: nuestragente@une.net.co • Medellín - Colombia

## Anexo 4

### Celebración de los 25 años de Nuestra Gente

VOLANTE  
INFORMATIVO



Apreciadas amigas y apreciados amigos de la Corporación Cultural Nuestra Gente: Ustedes han sido parte vital de esta organización que

llega a sus maravillosos **2**veinticinco**5** años, tiempo en el que hemos compartido experiencias desde el arte y la cultura comunitaria, nuestro hacer social nos ha posibilitado realizar un arduo trabajo con niñas, niños y adolescentes buscando que sus derechos sean respetados y ellas y ellos como sujetos de derecho sean reconocidos.

Ustedes han sido testigos de cómo nuestro trabajo con la juventud (*muchachas y muchachos que en su corazón palpitan con amor y esperanza*) se hacen mejores ciudadanas y ciudadanos que le sirven a nuestra sociedad como seres capaces de transformar su realidad social y cultural en propuestas de VIDA.

Así mismo ustedes saben que no hemos dejado de lado el trabajo con los padres de familia, abuelas y abuelos porque sabemos que en ellos encontramos sabiduría y experiencia que garantizan un recorrido ético a lo largo de esta Vida que hace más VIDA.

Por estar cerca de todos nosotros les decimos  
Muchas Gracias!!! por *SER de NUESTRA GENTE...*  
*POR PONERSE LA CAMISETA AMARILLO...* durante estos

**2**veinticinco**5**



Con la comuna noroccidental como telón y las calles de Santa Cruz como escenario, se presentó en dos ocasiones la obra 'Y cuando llegamos éramos otros', que retrata la historia de Nuestra Gente. Foto: Jethro Sanchez

Nuestra Gente se enfrentaba con cultura a la violencia de la comuna nororiental".

Jorge Melguitro  
EX SECRETARIO DE CULTURA CIUDADANA

Esta es una muestra de que debemos seguir pensando que otro mundo es posible".

Aura Celmy Castro  
DIRECTORA DE ONG CONVIVAMOS

# Nuestra Gente lleva 25 años soñando el arte comunitario

Son ejemplo de que **la paz se hace en esquinas y la que violencia se combate con imaginación.**

Carlos Mario Cano R.  
Redactor de EL TIEMPO

El teatro tumbó sus muros y salió a la calle para contar la historia de la Casa Amarilla, sede de la Corporación Cultural Nuestra Gente en Santa Cruz, en el nororiente de Medellín. Cumplir 25 años de teatro comunitario fue la mejor razón para convertir el asfalto en proscenio y las casas en escenario.

La obra 'Y cuando llegamos éramos otros', codirigida por Mónica Rojas y el argentino Adhemar Bianchi retrató la historia del barrio y se volvió un regalo para la gente, que se vio reflejada en ella.

Los 70 actores, entre ellos abuelas, nietos, jóvenes y mujeres de los barrios de la comu-

na 2, entraban y salían de escena por la carrera 50 C y por la calle 99. El teatro entre vecinos, una puesta en escena efímera, solo se observó el pasado jueves y ayer en las empanadas calles de la nororiental.

El público sentado en la acera, en las tribunas o en los balcones estaba conformado por vecinos, amigos y cómplices de un proyecto que nació en 1987 y se volvió en poco tiempo el refugio contra la violencia que trató de engullirse la zona. De hecho, ellos fueron protagonistas del primer programa de 'Arriba mi barrio' en 1991, donde fueron resaltados por creer que era posible construir otra ciudad desde la imaginación y el arte.

"Triunfamos y vencimos a la muerte después de 25 años. Aparte de los principios que me enseñaron en casa también guardo los de la Casa Amarilla", dijo Andrés Tejada, uno de los hijos adoptivos de Nuestra Gente y quien llegó a sus procesos artísticos cuando era niño.

"Aquí entramos de 7 años



cuando de la escuela Pablo Neruda nos mandaron para ver si queríamos recibir unos cursos de artes y ya no pudimos sacarnos", dijo Camilo Montoya, otro de los jóvenes insignia de la institución y quien ha viajado con ellos a Cuba, Venezuela y Brasil.

**Un tributo al barrio**  
En la casa que hoy es amari-



En el inicio de la obra se representó la llegada de los primeros habitantes de la nororiental. Ellos se tomaron predios a la fuerza y los desarrollaron.

lla habitó el placer y llegó la muerte. En los cincuenta fue uno de los burdeles más conocidos del sector de tolerancia de Las Camelias. Luego pasó a local de negocios sin suerte, hasta que llegaron Jorge Blandón y Marta Gisela Echavarría, los abanderados del proyecto que tuvo como base el teatro.

"Había niñas y niños a los que no dejaban venir a la casa porque tenía un pasado cruel y duro", recordó Blandón director de la corporación, en la presentación de la obra.

Además de borrar ese pasado negativo, Nuestra Gente creó en su visión del arte y al teatro le sumó otras expresiones como la música y la danza. De hecho, hoy existe un colectivo de medios digitales que le apuesta a las redes sociales, blogs y a la transmisión por Internet de sus obras de teatro.

**10.000**

**NIÑOS Y JÓVENES HAN PASADO POR PROGRAMAS**

En sus 25 años, la Corporación ha logrado impactar positivamente la vida de los habitantes de la zona nororiental de Medellín.

La niñez y la juventud habitan todos los días la casa. No en vano cada año la corporación convoca al Encuentro Nacional Comunitario de Teatro Joven. Otra fortaleza es el colorido de las comparsas que dan la bienvenida a la Navidad en el Museo de Antioquia.

La obra, *con la que iniciaron las celebraciones de las bodas de plata* terminó con un canelazo y una empanada comunitaria.

Hay chicos de Nuestra Gente viajando por el mundo, sembrando semillas que un día recogerán aquí".

Jorge Blandón  
DIRECTOR DE NUESTRA GENTE

CELEBRACION 25 AÑOS

OBRA “Y CUANDO LLEGAMOS ERAMOS OTROS”



## “Y cuando llegamos eramos otros”

Dirigida por: Mónica Rojas y Adhemar Bianchi

En el 2012 la Corporación Cultural Nuestra Gente cumple 25 años de vida y labores en y para la comunidad, por eso hemos decidido celebrar con la comunidad.

Nuestro deseo vital y acciones están enfocados a la transformación social, con el fin de crear y propiciar acciones colectivas a través del teatro, que ha sido el eje motivador que impulsa nuestra existencia. Por eso decidimos celebrar haciendo lo que más nos gusta y lo que creemos llega de forma alegre a la gente, una obra de teatro, que cuenta las historias del barrio.

Pero ¿que contar y con quién?, respondemos a esto con la asesoría del director argentino



Adhemar Bianchi, quien nos hace un planteamiento sobre el teatro en comunidad y la

reconstrucción histórica de la memoria a través de las obras de teatro, por lo tanto se realizara una puesta teatral donde participan como actores la mayor

cantidad de beneficiarios de los proyectos corporación que son niños y niñas, jóvenes, adultos y por supuesto las abuelas el grupo de adultos mayores de la casa, además invitaremos a fundadores y vecinos de la casa y con ellos contaremos al historia

de fundación del barrio Santa Cruz y las historias del burdel COPINOL 2, en 1940, lugar donde actualmente es la sede de la Corporación Cultural Nuestra Gente.

Estreno 8 de marzo de 2012

Hora: 8:00 p.m.

Corporación Cultural Nuestra Gent

Calle 99 N° 50 C - 38

[www.nuestragente.com.co](http://www.nuestragente.com.co)



## Anexo 5

### Acuerdo 50. Por medio del cual se establece una política pública para el reconocimiento y promoción de la Cultura Viva Comunitaria en la ciudad de Medellín

ACUERDO 50	
POR MEDIO DEL CUAL SE ESTABLECE UNA POLÍTICA PÚBLICA PARA EL RECONOCIMIENTO Y LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA VIVA COMUNITARIA EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN	
EL CONCEJO DE MEDELLÍN	ACUERDA
<p>En uso de las atribuciones constitucionales y legales, y en especial de las conferidas por el artículo 70, 71, 72 y 313 de la Constitución Política, la Ley 136 de 1994, y la Ley 397 de 1997, Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 2001, Salvaguarda de la Cultura Tradicional y popular 1989, Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las expresiones Culturales 2005, artículo 27 Declaración Universal de Derechos Humanos, artículos 13 y 15 Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales, culturales.</p>	<p><b>Artículo 1.</b> Institucionalícese en Medellín, la Política Pública para el Reconocimiento y la Promoción de la Cultura viva comunitaria.</p> <p><b>Artículo 2.</b> Para efectos de esta Política Pública se entiende como Cultura Viva Comunitaria, aquellas expresiones artísticas y culturales que surgen de las comunidades, a partir de la cotidianidad y la vivencia de sus territorios. Es una experiencia de formación humana, política, artística y cultural que reconoce y potencia las identidades de los grupos poblacionales, el diálogo, la cooperación, la</p>
<p>coexistencia pacífica, y la construcción colectiva, hacia el fortalecimiento de un a Democracia deliberativa.</p> <p><b>Artículo 3.</b> Se tendrán en cuenta en este acuerdo las organizaciones culturales que tienen un trabajo reconocido y articulado al territorio barrial, comunal y zonal a partir de su compromiso y aportes a la configuración de actores sociales y políticos comprometidos con la paz, la convivencia, la solidaridad y el desarrollo de sus comunidades a través de estrategias de acción inscritas en las dinámicas de la educación popular, expresiones artísticas y comunicación para el cambio social.</p> <p><b>Artículo 4.</b> La Política Pública de Cultura viva Comunitaria tiene como propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar las iniciativas culturales ya existentes en los territorios locales.</li><li>• Promover los derechos culturales y estimular la creación de nuevas iniciativas, a través del apoyo técnico, tecnológico, financiero, e institucional a las experiencias culturales autogestoras en el territorio local.</li></ul> <p><b>Artículo 5.</b> Esta Política Pública deberá implementarse considerando el enfoque, de Derechos, Territorial, Poblacional y de Género.</p> <p><b>Artículo 6.</b> La administración municipal creará y habilitará mecanismos de participación democrática de los grupos, agentes, mediadores y organizaciones culturales comunitarias en los procesos de planificación, gestión, implementación, evaluación y control de esta Política Pública, quienes actuarán como organismo consultor y orientador de la misma.</p> <p><b>Artículo 7.</b> Para la implementación de esta Política Pública se crearán y fortalecerán programas que propendan por:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a. Formación de la ciudadanía, por intermedio de acciones culturales;</li><li>b. Promoción de los derechos culturales y de la diversidad cultural;</li><li>c. Democratización del acceso a los bienes y servicios culturales; con las diferentes modalidades de contratación y estímulos.</li><li>d. Fortalecimiento de experiencias culturales desarrolladas por agentes y movimientos socio-culturales de incorporación a poblaciones más vulnerables.</li></ol>	<p>e. Fortalecimiento de experiencias, saberes, actividades, y modos de vida de poblaciones ancestrales.</p> <p>f. Formación de la infancia, la adolescencia y la juventud en la cultura de paz y la participación, que fortalezca el programa " la ciudad de los niños"</p> <p>g. Desarrollo de la habilidad y del hábito de la lectura y de la escritura.</p> <p>h. Promoción de programas de capacitación y acceso a las tecnologías de la información para la producción y difusión cultural.</p> <p>i. Proyectos productivos auto gestionados sin ánimo de lucro en el marco de la economía solidaria</p> <p><b>Artículo 8.</b> Desde la administración municipal se propiciarán intercambios nacionales e internacionales con organizaciones del mismo carácter cultural comunitario donde se promueva el diálogo intercultural, la cooperación, el desarrollo creativo y se generen acciones de identidad y memoria cultural.</p> <p><b>Artículo 9.</b> La implementación de esta Política Pública está a cargo de la Secretaría de Cultura Ciudadana, pero es fundamental, la participación y el apoyo de todas las secretarías, especialmente la Secretarías de Desarrollo Social, Bienestar Social, Educación, Salud, Medio Ambiente, y Gobierno; así como el INDER.</p> <p><b>Artículo 10.</b> En el presupuesto anual se asignará desde la Secretaría de Cultura Ciudadana, un rubro específico para el cumplimiento de la presente Política Pública. Las demás Secretarías brindarán su apoyo al logro de los objetivos de la presente.</p> <p>Dichos recursos se destinarán anualmente para convocatorias, licitaciones, concursos y demás modalidades de contratación pública, que permitan estimular y apoyar iniciativas de Cultura Comunitaria, en la ciudad.</p> <p>Se deberá promover también la creación de un Fondo Económico Mixto, que cuente con aporte tripartito del sector privado, el sector público y el sector cultural Comunitario.</p> <p><b>Artículo 11.</b> El presente Acuerdo debe ser reglamentado por la Administración Municipal.</p> <p><b>Artículo 12.</b> El presente Acuerdo rige a partir de su publicación en la Gaceta Oficial y deroga las disposiciones que le sean contrarias.</p>
<p><b>PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE</b> Dado en Medellín a los 27 días del mes de noviembre de dos mil once (2011).</p> <p>Presidente <b>JOSÉ NICOLÁS DUQUE OSSA</b></p> <p>Secretario (E) <b>VERONICA DE VIVERO ACEVEDO</b></p> <p>Post scriptum: Este Proyecto de Acuerdo tuvo (2) debates en dos días diferentes y en ambos fue aprobado</p> <p>Secretario <b>FABIO RIOS URREA</b> Profesional Especializado</p>	

## Anexo 6

### Decreto No. 1606 de 2013. Por medio del cual se establece una política pública para el reconocimiento y promoción de la Cultura Viva Comunitaria en la ciudad de Medellín

#### Gaceta Oficial N° 4189

4

#### DECRETO No. 1606 DE 2013 (Septiembre 3 de 2013)

#### *"Por medio del cual se reglamenta la política pública para el reconocimiento y la promoción de la Cultura Viva Comunitaria en la ciudad de Medellín"*

El Alcalde de Medellín, en uso de sus atribuciones constitucionales y legales, especialmente las conferidas por la Constitución Política Artículos 70, 71, y 72; la Ley 136 de 1994; Ley 1551 de 2012; la Ley 397 de 1997 y el Acuerdo 50 de 2011

#### CONSIDERANDO

- A. Que los derechos culturales, son derechos promovidos para garantizar que las personas y las comunidades tengan acceso de manera voluntaria a bienes y servicios relacionados con la cultura, así como a la información. Son fundamentalmente derechos humanos para asegurar el disfrute de las dinámicas culturales y de sus componentes en condiciones de igualdad, equidad, dignidad humana y no discriminación. Son derechos relativos a cuestiones como la diversidad étnica y lingüística; la creación y producción cultural; la participación en la cultura y el acceso a sus bienes y servicios; el patrimonio y la memoria cultural; la comunicación comunitaria; la promoción de la lecto-escritura; la apropiación científica y tecnológica; los derechos de autor; y la inclusión de las minorías.
- B. Que desde los años 80 del Siglo XX se han generado en los barrios de la ciudad de Medellín procesos, experiencias y expresiones de carácter cultural, nacidas al interior de las mismas comunidades, y que pueden ser reconocidas en lo que se ha denominado como Cultura Viva Comunitaria.
- C. Que dichos procesos, experiencias y expresiones de Cultura Viva Comunitaria se han constituido en una estrategia fundamental para la educación de las comunidades, la generación de tejido social, la formación ciudadana, el fomento de la convivencia y la solidaridad, la construcción de la paz y el desarrollo de las comunidades en la perspectiva del buen vivir y el buen convivir.
- D. Que los procesos, experiencias y expresiones de Cultura Viva Comunitaria van más allá de proyectos o acciones coyunturales y se basan en procesos de construcción histórica con permanencia e incidencia en la construcción de la identidad cultural de los territorios.
- E. Que el fortalecimiento de los procesos, experiencias y expresiones de Cultura Viva Comunitaria son una estrategia primordial en la aplicación de la Constitución Política de 1991, dado que apuntan al reconocimiento de la cultura como fundamento de la nacionalidad y permiten hacer realidad los principios fundamentales de descentralización y participación ciudadana y comunitaria.

- F. Que el Acuerdo 50 de 2011 estableció la política pública para el reconocimiento y la promoción de la Cultura Viva Comunitaria en la Ciudad de Medellín
- G. Que el artículo 11 del Acuerdo 50 de 2011, establece que la administración municipal reglamentará el Acuerdo.

#### DECRETA

**Artículo 1. Objeto.** Reglámétese la Política Pública para el reconocimiento y la promoción de la Cultura Viva Comunitaria en la ciudad de Medellín.

**Parágrafo.** La Política Pública institucionalizada mediante el Acuerdo Municipal 50 de 2011, se articulará con las políticas Nacionales, Departamentales, Municipales, territoriales, sectoriales que promuevan la Cultura Viva Comunitaria con los diferentes enfoques de derechos, territorial, poblacional y de género.

**Artículo 2.** Se entiende por Cultura Viva Comunitaria el conjunto de procesos, experiencias y expresiones culturales que surgen de las comunidades, a partir de la cotidianidad y la vivencia de sus territorios. Es una experiencia de formación humana, política, artística y cultural que reconoce y potencia las identidades de los grupos poblacionales; el diálogo, la cooperación, la coexistencia pacífica, y la construcción colectiva, hacia el fortalecimiento de una democracia incluyente, participativa y con justicia social.

La Cultura Viva Comunitaria es una expresión de la Gestión y Mediación Cultural que tiene como objetivo fundamental el fortalecimiento cultural de las comunidades, a la vez que su empoderamiento en aras de la transformación social para el mejoramiento de su calidad de vida.

**Artículo 3. Líneas de acción en Cultura Viva Comunitaria:**

- a) **Arte para la transformación social.** Procesos que, desde diferentes lenguajes artísticos, procuran por una ética-estética, lúdica, política y social; con el propósito de contribuir al buen vivir de las comunidades.
- b) **Comunicación viva comunitaria.** Procesos de acción pro cultural desde los medios de comunicación alternativos.
- c) **Ciencia y tecnología para todos.** Procesos de creación y apropiación tecnológica y científica por y para las comunidades.

- d) **Actos festivos para enriquecer la vida comunitaria.** Procesos que promueven acciones festivas con claros contenidos formativos, culturales y comunitarios.
- e) **Recuperación, conservación y difusión de la memoria y el patrimonio.** Procesos que propenden por la protección de los patrimonios, materiales e inmateriales, culturales y naturales de las localidades, así como la salvaguarda de su memoria.
- f) **Letras y palabras para reinventar la realidad.** Procesos orientados a la promoción del diálogo, la palabra, la lectura, la escritura y demás competencias lingüísticas, en función del desarrollo de la creatividad.
- g) **Educación para la vida y la cultura.** Dinámicas que, sustentadas en metodologías de educación popular y otras afines, promueven el desarrollo local, la formación de líderes y la cultura solidaria, entre otros campos.
- h) **Etnia, diversidad, género y cultura para el respeto y la convivencia.** Dinámicas que promueven el reconocimiento, respeto y promoción de las identidades, los conocimientos tradicionales y/o ancestrales y el diálogo entre culturas diversas.
- i) **Gestión y Mediación Cultural para la comunidad.** Procesos que enfocan su acción a la formación de agentes culturales, la investigación y la definición de políticas públicas en cultura.

**Artículo 4. Secretaría Ejecutora.** El municipio de Medellín, a través de la Secretaría de Cultura Ciudadana, será la encargada de ejecutar la política para lo cual desarrollará las estrategias que sean pertinentes y, en consecuencia, suscribirá convenios, alianzas, contratos, estímulos; efectuará invitaciones, convocatorias o cualquier tipo de acción que sea pertinente para materializar la presente política.

**Artículo 5. Identificación.** El Municipio, a través de la Secretaría de Cultura Ciudadana, promoverá la realización de estudios e investigaciones con el fin de identificar e inventariar los **procesos, experiencias y expresiones culturales** que promuevan la cultura viva comunitaria, acorde con lo establecido en el Acuerdo 50 de 2011 y las demás normas que rijan el sector cultural.

**Artículo 6. Estrategias de apoyo.**

La Secretaría de Cultura Ciudadana, desarrollará las diferentes estrategias contempladas en el artículo 4 del presente Decreto para el reconocimiento de los procesos, experiencias y expresiones de Cultura Viva Comunitaria. En todo caso, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que tenga una relación histórica, social, cultural, política con la comunidad, o un compromiso y aporte significativo con el desarrollo de su territorio o su gente.
- b) Que se trate de procesos, experiencias y expresiones con una evolución, consolidación y arraigo entre la comunidad, y sean promovidos por entidades, organizaciones o grupos ampliamente reconocidos y vinculados al desarrollo del territorio.
- c) Que promuevan el rescate, promoción, conservación y difusión del patrimonio material e inmaterial de su comunidad.
- d) Que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad, la promoción de la convivencia y la participación, el rescate de las identidades, la reconstrucción del tejido social o el acceso al goce y disfrute de los bienes culturales.

**Artículo 7. Seguimiento y Evaluación.** El seguimiento de la política se realizará anualmente, el cual se presentará y evaluará en la sesión de la Instancia de Interlocución y Consulta de que trata el artículo 8 del presente decreto y se realizará durante los dos primeros meses del año siguiente al período anual del cual se hace el seguimiento y la evaluación. El responsable de orientar y coordinar con las entidades públicas y privadas el seguimiento y evaluación será la Secretaría de Cultura Ciudadana, a través de la Subsecretaría de Arte y Cultura.

**Artículo 8. Instancia de Interlocución y Consulta.** Para efectos de hacer el seguimiento, asesorar y apoyar la actualización del proceso de implementación de la Política Pública de Cultura Viva Comunitaria y de los planes de Acción, se creará una Comisión dentro del Consejo Municipal de Cultura que será la Instancia de Interlocución y Consulta entre la Administración Municipal y las organizaciones públicas y privadas que hacen parte de la presente política.

**Artículo 9.** El presente Decreto rige a partir de la fecha de su publicación y deroga las demás disposiciones que sean contrarias.

**PUBLÍQUESE Y CUMPLASE**

**ANÍBAL GAVIRIA CORREA**  
Alcalde de Medellín

**MARIA DEL ROSARIO ESCOBAR PAREJA**  
Secretaría de Cultura Ciudadana